M.ª Teresa Castilla Mesa
Salvador Fernández González
Mercedes Fernández Ranea
Trinidad Pérez Pinto (coords.)

Construyendo igualdad e inclusión

Visibilizando experiencias educativas

Horizontes Universidad

Octaedro

Construyendo igualdad e inclusión

Visibilizando experiencias educativas

Cómo citar:

Castilla, M. T., Fernández, S., Fernández, M., y Pérez, T. (coords.) (2026). *Construyendo igualdad e inclusión. Visibilizando experiencias educativas*. Octaedro. http://doi.org/10.36006/09783-1

M.ª Teresa Castilla Mesa,
Salvador Fernández González,
Mercedes Fernández Ranea
y Trinidad Pérez Pinto (coords.)

Construyendo igualdad e inclusión

Visibilizando experiencias educativas

Octaedro

Colección Horizontes Universidad
Título: *Construyendo igualdad e inclusión. Visibilizando experiencias educativas*

Primera edición: octubre de 2026

© M.ª Teresa Castilla Mesa, Salvador Fernández González,
Mercedes Fernández Ranea y Trinidad Pérez Pinto (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-nc/4.0/

ISBN: 978-84-19023-54-4

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto – *Open access*

Agradecimientos

Se agradece la participación en esta publicación a los autores y autoras que desde diversos contextos educativos y sociales plantean contenidos de especial relevancia a partir de sus miradas como profesionales de la educación y la orientación o desde la investigación. De igual modo, se expresa el agradecimiento al Vicerrectorado de Igualdad y Política Social de la Universidad de Málaga por el apoyo y colaboración en todas las iniciativas relacionadas con el fomento de la igualdad, la inclusión y la perspectiva de género, tal como en este caso, con el objetivo de visibilizar investigaciones, iniciativas y experiencias que fomentan la inclusión y la igualdad en contextos educativos y sociales. El agradecimiento es extensivo a los miembros del Grupo de Investigación HUM 365 «Formación, orientación, empleabilidad, emprendimiento, inclusión e innovación» que han participado tanto en la coordinación de la publicación como en la coautoría de algunos capítulos.

Sumario

1. Igualdad de género, decálogo de retos y orientación educativa 15
Ana Cobos Cedillo

2. Orientación profesional con perspectiva inclusiva y de género en el sector STEAM 29
María Trinidad Pérez Pinto

3. Coeducar desde la literatura infantil y juvenil en Educación Infantil y Primaria 43
Ana Merino Aguilar

4. Programa provincial para la orientación profesional con perspectiva de género 55
María Trinidad Pérez Pinto

5. Creación de un catálogo coeducativo de juguetes. La importancia de la comunidad educativa en el desarrollo del pensamiento crítico en Educación Infantil 69
María Dolores Latorre Peña

6. Ser o no ser (un hombre), esa es la cuestión: las nuevas masculinidades como alternativa al patriarcado 87
Rafa Soto

7. Perspectiva de género y diversidad en educación no formal: educando desde los márgenes 99
Marta Ortega Navarro

8. Amnistía Internacional (2016), igualdad y consumo sostenible. Una experiencia artística con el alumnado universitario 115
Pilar del Río Fernández y M. Victoria Márquez Casero

9. Los centros educativos en la atención a la infancia y adolescencia trans* y con diversidad de género 129
M.ª Mercedes Márquez Flores

10. Perspectiva de género e igualdad en normativas educativas andaluzas: revisión y aportes conclusivos . . 145
Rocío Rodríguez-Casado

11. Etnografía de una estancia en Honduras: el poder transformador de la educación 159
Cira Carrasco Romero y Eddy Paz-Maldonado

12. Impulsar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad en la universidad: una mirada desde la Política de Inclusión y Equidad en la Educación Superior para la Cohesión Social 169
Eddy Paz-Maldonado y Cira Carrasco Romero

13. Orientar para transformar: hacia una educación más humana, inclusiva y sostenible 179
María Auxiliadora Clavijo Ayllón

14. Las vocaciones científicas STEAM desde la perspectiva de género en Educación Primaria 189
Isabel M.ª Caparrós Rubio y Antonio Cortés Ramos

15. Discurso, género y televisión: una propuesta basada en el análisis de redes sociales en el grado de Educación Social 199
Alba Torrego González

16. Análisis sobre las competencias y los contenidos de género en la formación del profesorado a través de las guías docentes 213
Alicia Arias-Rodríguez, Ana Sánchez-Bello y Juan José Lorenzo Castiñeiras

17. Aprender a sentir para aprender a vivir: la madurez personal como camino educativo 225
María Auxiliadora Clavijo Ayllón

18. Cuando el silencio tiembla: comprender y acompañar la ansiedad social infantil en la escuela . . . 235
Jesús Castilla Gómez

19. Relatos de mujeres migrantes para la construcción de comunidad desde los centros educativos 245
Cristina Serván Melero

20. Necesidades y buenas prácticas en la formación inicial y continua de profesionales que atienden a niños y niñas en exposición a violencia de género 255
Alicia E. Hermoso Soto y Rocío Jiménez Cortés

21. Análisis de una experiencia sobre lenguaje inclusivo con profesorado universitario 273
María Inmaculada Jiménez Perona, Miguel Ángel Fernández Jiménez, Esther Mena Rodríguez y Lucía Moreno Solís

22. La educación emocional en el contexto universitario. Una experiencia en la Universidad Santo Tomás (Chile) 283
Lourdes del Carmen Gómez Gutiérrez y Alba María Martín Pereira

23. Análisis con perspectiva de género en la Universidad de Málaga: repensando nuestras guías docentes 297
Lucía Moreno Solís, Esther Mena Rodríguez, Miguel Ángel Fernández Jiménez y María Inmaculada Jiménez Perona

24. La dualidad del personaje femenino en los cuentos infantiles: camino a la igualdad a través de la didáctica de la literatura 309
María Ángeles Garrido Berlanga, María Aurora García Ruiz y Eugenio Maqueda Cuenca

25. Didáctica y literatura en la construcción del pensamiento feminista: los mitos del amor romántico 321
María Aurora García Ruiz, María Ángeles Garrido Berlanga y Eugenio Maqueda Cuenca

26. La necesidad de trabajar la igualdad de género en el aula de Educación Primaria: principales dificultades y actuaciones 335
Magdalena Ramos Navas-Parejo, José Antonio Martínez Domingo, Carmen Rocío Fernández Fernández y Carmen Rodríguez Jiménez

27. Cuando las palabras tardan, pero llegan: un viaje educativo por el TEL y TDL 345
Jesús Castilla Gómez

28. Evaluación de la comunicación digital en escolares y análisis de la influencia de la variable género 355
Marcos Cabezas-González y Sonia Casillas-Martín

29. Análisis de experiencias educativas de gamificación que trabajan la igualdad de género en el aula 365
Marta Medina-García y Lina Higueras-Rodríguez

30. Enriqueta Castellanos Pereda y Fuencisla Moreno Velasco: la historia de dos maestras republicanas 379
Sara Valdivieso Bermejo y Judith Cáceres Iglesias

31. El vídeo como herramienta de visibilización para compartir experiencias igualitarias y coeducativas con el entorno 395
Alfonso Gamero Gamero, Carolina Vargas González, Jesica Torres Verdugo y M.ª Mercedes Fernández Ranea

32. El género como variable predictora del nivel de competencia digital de los futuros educadores 409
Sonia Casillas-Martín y Marcos Cabezas-González

33. El debate lingüístico en la construcción de la igualdad: avances del proyecto DISMUPREN 419
Susana Guerrero Salazar

34. Estereotipos de género y libros de texto: intervención coeducativa en la formación inicial del profesorado . . 431
Virginia Guichot-Reina y Ana María de la Torre-Sierra

35. Percepciones de la igualdad de género desde el ámbito universitario peruano 445
Yolanda Guillén Maestre

36. Procesos y contextos educativos diversos: aproximación a la pedagogía *queer* en la formación inicial del profesorado de educación secundaria 455
Francisco Javier Cantos Aldaz, Lidón Moliner Miravet y Aida Sanahuja Ribés

37. La educación musical desde una perspectiva intercultural para fomentar la igualdad social 471
Gustau Olcina-Sempere

38. La vinculación de la música con la sociedad como instrumento de integración y de igualdad 483
Gustau Olcina-Sempere

39. «Yo soy y seré lo que quiera ser»: una propuesta coeducativa basada en la construcción de la identidad a través del aprendizaje-servicio en la universidad 497
Noemí Peña Trapero

40. Actividades STEAM en Educación Infantil desde la equidad de género 513
Pilar Ibáñez-Cubillas y Maribel Miranda-Pinto

41. La drogodependencia y su influencia en el entorno familiar 529
Andrea Jiménez-Conejero

42. El abandono escolar desde la perspectiva de género en las zonas rurales de Perú 541
Amira Sidahmed Mohamed-Fadel

43. Una intervención didáctica desde la educación artística y la perspectiva de género para alumnado de ACI 557
Belén Pizarro Gómez

44. Participación de mujeres con diversidad funcional en proyecto de actividades asistidas con caballos en el mundo rural 567
María Luisa López Fernández y Eva María Aranda Vega

45. Las TIC y la desigualdad de género: diseño y ejecución de un programa de formación para el empoderamiento laboral de la mujer rural 579
María Dolores Díaz Durán y Silvia Casaucao Tenllado

46. ¿Qué puede hacer la pedagogía para abordar la perspectiva de género en el ámbito empresarial? 599
Adrián Ruiz Tienda, Yusmeiry Dailin Mora Medina y Marina Reyes González

47. No hay nada que sustituya la experiencia personal. Una mochila cargada de emociones 611
Pilar Martos Fernández

Sobre la coordinación 627

1

Igualdad de género, decálogo de retos y orientación educativa

Ana Cobos Cedillo
Doctora en Psicopedagogía y orientadora
Universidad de Málaga

1. Introducción

Los avances en la igualdad de género de las últimas décadas son muy evidentes en nuestro mundo, sobre todo desde que comenzamos el siglo XXI. Sin embargo, sigue siendo un asunto pendiente en nuestra sociedad y, por consiguiente, no hay que bajar la guardia y seguir adelante en la lucha feminista, porque su causa es indudablemente justa, pues persigue la igualdad (Cobos 2019c). En otros mundos que también coexisten con el nuestro, la igualdad está todavía más lejos y sigue siendo una quimera, recordemos zonas del planeta como Sudamérica, rincones de Asia o de África, donde viven personas, especialmente niñas cuyo futuro sigue estando muy condicionado por el sexismo.

La lucha por la igualdad, ya sea hacia el feminismo o hacia la conquista de cualquiera de los derechos humanos, no puede dejar al margen al resto del mundo en desarrollo o subdesarrollo. Uno de los retos más importantes que tenemos en el sistema educativo es conseguir que nuestro alumnado adquiera una visión del mundo globalizada, más universal y de perspectiva más humanitaria y solidaria. Esta concienciación ha de partir del conocimiento de otras realidades, se trata de empezar por conocer para visibilizar, comprender, compartir emociones y empatizar, pues persona somos todos.

En materia de igualdad, la diferencia entre el primer mundo, rico y desarrollado con el resto del planeta parece insalvable en

la actualidad, desgraciadamente, en paralelo con muchos otros asuntos. Pero desde el sistema educativo puede contribuirse a colocar un granito de arena, pues es posible proporcionar visibilidad a estas realidades en el mundo desarrollado y generar la correspondiente sensibilización ante la inadmisible desigualdad con la que viven muchos habitantes de este planeta.

Sin olvidar esta perspectiva universal, es necesario centrarnos en revelar cuáles son los motivos por los que seguimos diciendo en las sociedades más evolucionadas y que en teoría tendrían más logros alcanzados, que la igualdad entre géneros sigue siendo un reto por el que luchar desde la educación.

2. ¿Por qué tenemos que seguir trabajando por la igualdad de género?

2.1. Necesidad de las gafas violetas

En el primer mundo, la desigualdad entre géneros sigue existiendo, aunque se manifieste en comportamientos muchos más sibilinos a los que hay que acceder mediante la revelación que nos proporcionan las denominadas *gafas violetas*, que son aquellas que nos permiten identificar actuaciones que, para muchas veces los propios participantes, incluso mujeres, pasan desapercibidas. Aportemos argumentos por los que justificamos que es necesario seguir trabajando por la igualdad de género:

- *Violencia de género*: por mucho que algunas voces de extremistas se alcen negando su existencia, la violencia contra las mujeres sigue presente en nuestra sociedad y se manifiesta de muchos modos. La violencia física es la más visible, ya que no solo mata a decenas de mujeres cada año en los países desarrollados, sino que también mutila y lesiona de por vida a muchas más. Sin embargo, esta solo es la punta del iceberg, ya que este esconde bajo la superficie visible todo un mundo de situaciones violentas, como las siguientes:
  - *Violencia psicológica*: es la que se produce en las relaciones de pareja y es difícil de identificar, pues suele formar parte del contexto más íntimo y personal y la mujer no tiene referen-

te para saber qué está pasando e incluso puede llegar a considerar que esta forma de trato o «mal-trato» es normal en cualquier relación de pareja. Siempre precede a la violencia física y es devastadora, porque poco a poco va minando la autoestima de la mujer y la va haciendo convertirse en una víctima indefensa. La violencia psicológica contra las mujeres por parte de sus parejas o exparejas en ocasiones no desemboca en agresiones físicas, aunque genera situaciones donde la mujer desarrolla problemas de salud mental y puede acabar en adicciones, recurriendo a drogas o a las autolesiones para mitigar su dolor, incluso al suicidio.

– *Violencia sexual*: no solo abarca la violación forzada con violencia física hacia las niñas o mujeres, pues esta sería solo un extremo de los muchos tipos de violencia sexual que se sigue produciendo en nuestro mundo. Este tipo de violencia incluye fundamentalmente a las relaciones sexuales no consentidas que tienen lugar incluso entre parejas estables. Son aquellas situaciones en que el agresor abusa de su poder ante la mujer para obtener favores sexuales, ya que la mujer está en condiciones de desigualdad. Mujeres en situaciones de pobreza, de inmigración, de discapacidad, de exclusión social, de toxicomanías o, incluso, niñas en condiciones de inferioridad por razón de edad, de las que se abusa por su inocencia o por mediante coacciones en el seno de la propia familia. A este respecto es necesario recordar que hay investigaciones que dicen que más del 70% de los abusos hacia niñas ocurren en el ámbito doméstico, siendo hombres de sus familias quienes las agreden. En el ámbito educativo sigue siendo un reto abordar la educación sexual desde esta perspectiva, para que las niñas que son víctimas de abusos sexuales sepan identificar estos y el procedimiento de actuación que siempre pasa por la búsqueda de ayuda de los adultos y correspondiente denuncia.
– *Violencia económica*: son las situaciones por las que la mujer no tiene control sobre el dinero, incluso aunque sea ella quien lo consigue. El control va más allá de gastos e ingresos, pues abarca las operaciones como la petición de préstamos, hipotecas y otras transacciones financieras de las que la mujer queda completamente al margen en la toma de decisiones. Dentro de este tipo de violencia, se encon-

trarían también las situaciones en que las mujeres aportan todo el dinero manteniendo la familia sin tener control de los recursos que ellas mismas generan, así como las que son explotadas también fuera del ámbito doméstico.

  - *Violencia estructural*: la violencia estructural es aquella que está siempre presente en nuestra sociedad y de la que apenas tenemos consciencia. Se manifiesta en micromachismos que pueden ser imperceptibles y poco molestos y que advierten quienes llevan las gafas violetas para ser tachadas de insistentes y reiterativas con el tema, en una palabra: *pesadas*. Son ejemplos de violencia estructural el uso de la mujer en la publicidad, el lenguaje que invisibiliza a las mujeres, el sexismo en los juguetes infantiles y un largo etcétera que indicen de forma directa en el pensamiento y conductas que ayudan a perpetuar el machismo especialmente entre las niñas y jóvenes que asumen estos contenidos y tienen repercusión, por ejemplo, en su toma de decisiones vocacionales o en el desarrollo de sus relaciones de pareja.

- *Brecha de género*: los puestos de responsabilidad siguen estando en manos de hombres, las mujeres siguen autolimitándose con un techo de cristal para desarrollar carreras donde la competencia es una clave. Ese techo de cristal consiste en los frenos que las mujeres se autoimponen en sus carreras profesionales al dejar de avanzar en estas por falta de autoconfianza en sus propias posibilidades y/o para asumir las tareas que tradicionalmente se han encomendado a las mujeres como las domésticas o el cuidado de personas como niños, ancianos y personas dependientes. El parlamento español arroja en cada nueva legislatura cifras que demuestran el porcentaje mucho menor de hijos e hijas entre las mujeres diputadas que entre los hombres. Del mismo modo, en el ámbito escolar, es una evidencia ver cómo los puestos directivos de los centros escolares siguen siendo ocupados porcentualmente más por hombres que por mujeres, lo cual se agrava aún más a medida que el alumnado es de mayor edad, de modo que se aprecia una notable diferencia entre el número docentes de la Universidad que llegan a rectores y rectoras en las universidades españolas.
- *Desigualdades laborales*: en las crisis económicas son las mujeres las que salen peor paradas, quienes antes pierden el empleo y quienes tienen condiciones laborales peores, como ha

podido comprobarse en la pandemia por coronavirus de 2020. Datos de 2021 apuntan a que las mujeres cobran un 14 % menos que los hombres por el mismo trabajo.

- *Sesgo vocacional*: es un hecho que los estudios técnicos son elegidos mayoritariamente por los varones y que las mujeres tienden a las profesiones más cercanas al cuidado de las personas, es decir, al ámbito social, educativo y/o sanitario. Del mismo modo, las profesiones más vinculadas con la creatividad y con las artes son preferidas por las chicas. Las que se relacionan con los deportes o donde la preparación física es importante como las relacionadas con la seguridad y la protección ciudadana son las preferidas por los chicos. Este hecho podrá producir a medio plazo que las nuevas generaciones perpetúen la brecha de género laboral, puesto que la previsión es que las profesiones más demandadas en el futuro y con mejores expectativas de éxito sean las llamadas STEM, esto es, las relacionadas con las Ciencias, Tecnologías, Ingenierías y Matemáticas. Según algunos estudios, el motivo por el que existe menos inclinación de las chicas hacia estas profesiones es fundamentalmente la inseguridad ante las matemáticas, como vemos, nuevamente vuelven a aparecer las autolimitaciones y los techos de cristal.
- *Expectativas con limitación de género*: estudios demuestran que las personas nos dirigimos de distinta forma a los bebés si sabemos cuál es su género. El vocabulario, el tono y los gestos son distintos, esto es, nuestro modo de interaccionar con los bebés está condicionado por el género porque lo hacemos de forma diferente cuando sabemos el sexo del bebé. La influencia es mutua, pues, poco a poco, los bebés van creciendo con estas interacciones e interiorizando comportamientos distintos, van realizando una construcción social de su identidad de género. Asimismo, desde muy pequeños las expectativas sobre los niños son distintas a las que se depositan en las niñas. A los chicos se les permite ser valientes, osados, correr, mancharse, jugar en espacios abiertos, es decir, ser expansivos y curiosos, lo contrario que a las chicas, a las que se premia su discreción. Como consecuencia de ello, las chicas suelen tener más miedo e inseguridades, lo que tiene una relación directa con la forma de desarrollar su proyecto de vida y su toma de decisiones vocacionales.

- *Oscurantismo sexual*: el primer acercamiento a la sexualidad suele producirse tanto en chicas como en chicos mediante el visionado de pornografía a edades que los estudios sitúan sobre los 12 años. En la pornografía la mujer es tratada como un objeto sexual que solo sirve para proporcionar placer al hombre sin que se tenga en cuenta la posibilidad que esta tiene de ser activa en la búsqueda de la satisfacción sexual. El papel que se atribuye a la mujer es pasivo y al servicio de la demanda del hombre que es quien dirige todo el proceso. El hombre decide las prácticas y los tiempos, siendo incluso su clímax el único final feliz posible del acto sexual quedando invisibilizada la existencia del clímax de la mujer, a la que se supone satisfecha en su papel de propiciadora del placer masculino. Estos papeles son reproducidos por las y los jóvenes en sus encuentros sexuales, de modo que las chicas comienzan sus relaciones sexuales desconociendo en gran medida cómo son sus genitales y en consecuencia cómo es su placer sexual, dejándolo en manos de sus parejas masculinas; dicho de otro modo, asumiendo la falocracia.
- *Dependencia emocional*: los mitos del amor dependiente siguen vigentes en nuestros días y se perpetúan a través de muchos mensajes que vienen, sobre todo, del cine y la música con el mal llamado *amor romántico*. Amores de princesas y príncipes azules que solucionan la vida a las «necesitadas», niñas que precisan de un varón que las lleve de la mano por la vida. También desde algunos estilos musicales se fomentan estas relaciones machistas donde se conciben las relaciones de pareja con tragedia incluida, con expresiones como «para toda la vida» o «sin ti no soy nada», «por ti daría la vida», entre muchas otras. Afirmaciones que dejan al margen que las relaciones amorosas han de basarse en la igualdad de oportunidades entre las personas, la autonomía, el respeto mutuo, la admiración y el deseo libre de querer compartir un proyecto común.
- *Reconocimiento silenciado*: la investigación que protagonizó mi tesis doctoral (Cobos, 2010) sobre la construcción del perfil profesional de orientador y orientadora, arrojó entre sus conclusiones que resulta más difícil ser orientadora que orientador. En una profesión tan compleja como esta, la credibilidad es uno de los factores más importantes para trabajar en equipo máxime para el desarrollo de la función de asesoramiento

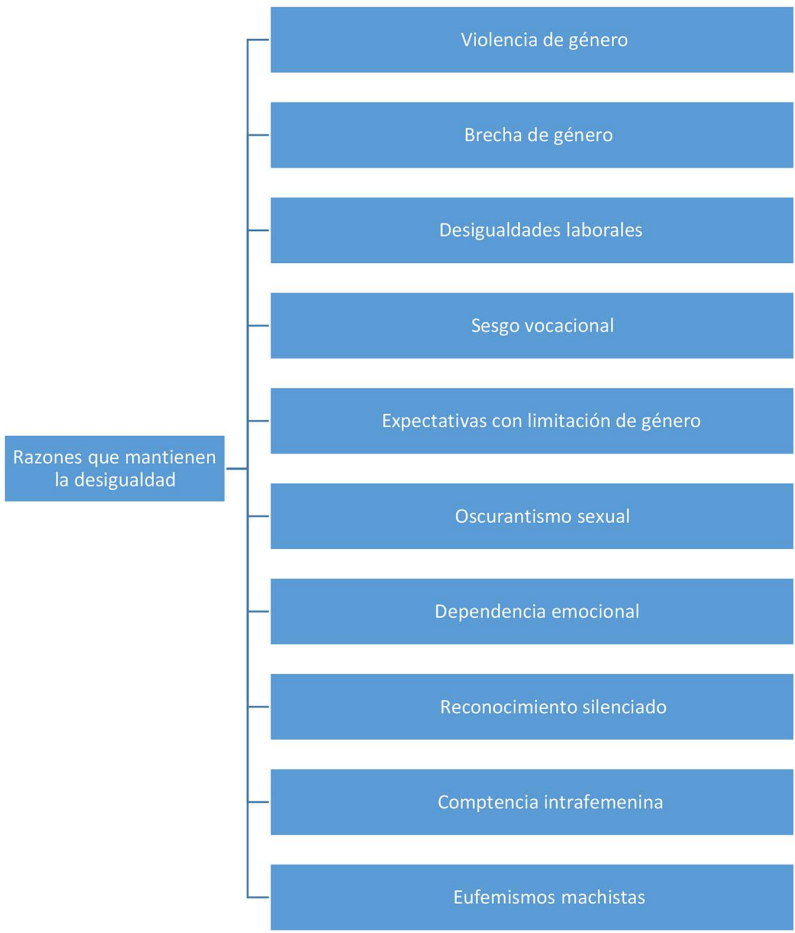
técnico, luego en un mundo machista, la credibilidad es más fácilmente atribuible a los hombres que a las mujeres. Más allá del ejemplo de las profesionales de la orientación, en todos los ámbitos en que se maneja la abstracción de ideas y contenidos conceptuales a problemas y soluciones, es frecuente que las aportaciones de las mujeres queden silenciadas en el contexto de asesoramiento en que tuvieron lugar. Por ejemplo, en una reunión de pocas personas, una mujer aporta una idea brillante y, en el momento de hacerse pública, queda expuesta por hombres que se apuntan ser los ideólogos de estas.

- *Competencia intrafememina*: es necesario recordar que el machismo no solo es cosa de hombres, rememorando aquel eslogan por el que se asociaba a la mujer con una bebida alcohólica como una cosificación de placeres paralelos. Las mujeres han perpetuado durante siglos el machismo y lo siguen haciendo de forma más sutil, sobre todo, con la competencia entre las propias mujeres, alentada por ellas mismas. Mujeres que compiten como si se tratara de hembras prehistóricas a la caza del macho que les aportaría mayores posibilidades de supervivencia a ella y a su prole. Esa competencia llega a nuestros días del siglo XXI en forma de crítica feroz entre mujeres, zancadillas en el ámbito laboral, vacíos intencionados entre grupos para aislar a mujeres concretas, alianzas con hombres machistas, silencios, invisibilización consciente y tapada, y así hasta infinidad de ejemplos que culminan en programas de televisión cuya trama del concurso es justamente esta. Queda mucho por hacer hasta que entre las mujeres exista una sororidad real, a la cual las niñas de las nuevas generaciones puedan acogerse entre ellas para sentirse más seguras.
- *Eufemismos machistas*: son muchas las expresiones que suavizan la realidad machista de forma que quitan importancia al hecho en sí o lo hacen menos impactante o violento. Por ejemplo, cuando se habla de ablación del clítoris que se practica a las niñas en África, se omite intencionadamente la palabra *mutilación*, que es bastante más desagradable, dura y sencilla de comprender. Otro eufemismo muy empleado es el de *abuso a menores*, cuando en la mayoría de los casos se trata de abusos sexuales hacia niñas. Del mismo modo ocurre cuando se habla de *violencia de género*, en vez de hablar de *violencia*

contra las mujeres. Esta denominación tiene sesgo machista, es un eufemismo, porque la violencia de género distribuye siempre los roles del mismo modo. Siempre son hombres los agresores y mujeres las víctimas, luego debería denominarse *violencia contra las mujeres*, pues siempre es así, sencillamente por ser este el mismo género, el femenino.

2.2. El decálogo de los retos para la igualdad

A modo de esquema, el decálogo de motivos que siguen perpetuando la desigualdad de género y que nos hacen tener que seguir trabajando por la igualdad se agrupan en el siguiente esquema:



3. Orientación educativa e igualdad de género

La orientación educativa, en sus tres ámbitos de actuación, hace posible que se desarrollen las oportunidades para el desarrollo de un mundo con más potenciación de la justicia y de la igualdad.

La orientación nació, precisamente, para contribuir a la mejora de la calidad de la vida de las personas y a la justicia social. Desde sus inicios a comienzos del siglo XX, la orientación nace aparejada a la conquista de los derechos de las personas y desde siempre se sitúa junto a las personas con más dificultades y a los colectivos más vulnerables.

La justicia social no consiste en ofrecer un sistema educativo igual para todos, sino en posibilitar la inclusión para que todos los estudiantes con independencia de su diversidad para que tengan las mismas oportunidades de conseguir una vida de bienestar y de hacer realidad sus sueños. En consecuencia, la justicia social no tiene género y, cuando hacemos posible que cada uno, que cada una, obtenga del sistema educativo la respuesta educativa que necesita, estamos haciendo inclusión.

Es necesario activar las gafas violetas en el sistema educativo y observar los contenidos con perspectiva de género para que ninguno de nuestros mensajes tenga sesgo sexista ni discriminatorio, así trabajamos por la equidad y, concretamente, por la igualdad de oportunidades.

Este objetivo de inclusión y justicia social en cuanto a la igualdad de género se concreta en la orientación educativa en cada uno de sus tres ámbitos de intervención: la acción tutorial, la orientación vocacional y la atención a la diversidad. Desde la atención a la diversidad, la atención es tan personalizada que en cada caso se entiende que el género es una variable de la persona más para confeccionar la respuesta educativa. Por ello, nos centraremos en los dos ámbitos de la orientación educativa desde los cuales sí que es imprescindible trabajar expresamente por la igualdad de género.

4. La igualdad desde la acción tutorial

La acción tutorial se encarga de todos los aspectos complementarios al currículum académico en contenidos y aprendizajes que

fomentan el desarrollo integral del alumnado como persona en todos los ámbitos de su vida, incluyendo su vida personal y emocional.

En el plan de acción tutorial de un centro que coordina la orientadora u orientador, se recogen los programas que constituyen aprendizajes clave para la vida y que aparecen transversalmente en los currículums oficiales, siendo uno de ellos es la igualdad de género, que, además, se coordina con el Plan de igualdad que debe tener cada centro.

Trabajar la igualdad de género de forma intencional y consciente en los centros escolares es imprescindible para que el alumnado interiorice la perspectiva no sexista en todos los contextos de su día a día. Los programas que ponemos en marcha para conseguir este objetivo son los siguientes:

- *Visibilización de la mujer*: es necesario que el alumnado tome conciencia de la situación de desigualdad que ha vivido la mujer a lo largo de la historia y cómo este hecho ha perjudicado a todos, también a los hombres. El sistema educativo es el más eficaz salvavidas para que las niñas afronten sus vidas desde la formación personal y cualificación profesional para conseguir independencia económica y emocional del varón, especialmente en contextos socioculturales más desfavorecidos, donde la ideología machista sigue imperando y reproduciéndose por generaciones.
- *Adquisición de la perspectiva de género más allá de la concepción binaria:* la polarización de la división entre mujeres y hombres para abordar el género deja fuera otras posibilidades que existen y de las que cada vez tenemos más conciencia afortunadamente, pues están ganando en visibilidad. La lucha por la igualdad de género va siempre unidad a la conquista de los derechos de las personas LGTBI. Las identidades de género y las orientaciones sexuales son más de dos. Hablar de *género* implica no dejar a ningún género al margen del discurso educativo.
- *Educación afectivo-sexual*: en las relaciones de pareja adolescentes, es necesario hacer hincapié en la igualdad, pues observamos que, si bien se han dado grandes pasos en el camino hacia la igualdad de género, se siguen manteniendo en el pensamiento de los jóvenes algunos mitos del amor depen-

diente que les hacen reproducir roles que los llevan a relaciones de desigualdad y, en muchos casos, de malestar emocional, no solo a ellas, sino también a ellos, por tener que desempeñar papeles marcados socialmente que resultan realmente incómodos como el de macho rudo y dominante.

5. La igualdad desde la orientación vocacional y profesional

La orientación vocacional y profesional es un proceso que abarca mucho más que la toma de decisiones sobre qué itinerario formativo va a seguir un estudiante. El proceso de orientación vocacional consiste en pensar, diseñar y desarrollar un proyecto profesional acorde con los objetivos que una persona se ha trazado para su trayectoria vital, es decir, se trata de su proyecto de vida. A la vez, se abordan las habilidades necesarias para la gestión de la carrera, que son todas aquellas que incluyen tanto las competencias profesionales como las complementarias que cada vez adquieren más relevancia no solo para el desarrollo de proyecto profesional, sino también para el vital.

Desde esta perspectiva la orientación educativa contribuye a la igualdad de género porque posibilita que cada persona encuentre su camino sin que el género sea un condicionante en la toma de decisiones vocacionales. Desde mi experiencia como orientadora, este objetivo es muy difícil de conseguir e incluso podemos decir que hoy, en pleno siglo XXI, sigue pareciendo una utopía que cada persona se realice en su propia vida con independencia de su género, porque el proceso es extremadamente complicado, por todos los argumentos que recogemos en el decálogo anteriormente presentado que contribuyen a perpetuar la desigualdad de género.

Una orientación vocacional que contribuya a la igualdad de género comienza en la etapa infantil y no nos abandona a lo largo de toda la vida laboral. Veamos algunos ejemplos sobre cómo trabajar la orientación vocacional en cada etapa:

- *Etapa infantil:* desde los juegos de roles profesionales se trabaja la orientación vocacional cuando no limitamos los juegos por

condicionantes de género, así como los juguetes. La labor de las familias en esto es primordial, así como el ejemplo de los progenitores en la distribución de las tareas domésticas y en la cotidianeidad de cada día con respecto a su identidad de género en la convivencia con los menores. Como dice el profesor Santos Guerra, «el ruido de lo que somos llega con tanta fuerza a nuestros alumnos que les impide oír lo que decimos».

- *Infancia:* de igual modo, en esta etapa el ejemplo de las familias sigue siendo primordial, pero también entran en juego otros referentes, sobre todo, los mensajes del propio sistema educativo, como los roles de género en el mundo laboral en los libros de texto y en los contenidos del currículum escolar. Es importante que en este momento evolutivo se supere la tendencia tradicional por la que las niñas tienden más a interesarse por los contenidos sociales y humanidades y los chicos hacia las ciencias y tecnologías, pues si en este momento las chicas se separan del interés por las ciencias y las tecnologías, difícilmente en Secundaria conseguirán obtener buenos resultados académicos en estas materias y descartarán estas áreas del conocimiento en sus preferencias vocacionales.
- *Adolescencia y juventud:* es la etapa clave para la toma de decisiones y en este momento es necesario trabajar programas de orientación académica y vocacional sin sesgo de género expresamente diseñados para ello. Son clásicas las conferencias y mesas redondas en que se muestran ejemplos de mujeres y hombres que trabajan en profesiones que tradicionalmente no se han asociado a su género. Pero es necesario tener prudencia en estas actividades, pues los estudiantes encuentran estos referentes tan excepcionales que, por eso mismo no se identifican con ellas y ellos por lo que pueden perder su eficacia con relación al objetivo perseguido: se presentan como personas que han conseguido metas inalcanzables para la mayoría. El ejemplo de personas que trabajan en ámbitos tradicionalmente vinculados al otro género debe hacerse llegar al alumnado desde la cotidianeidad y partiendo del proyecto de vida de cada persona. Dicho de otro modo, es preciso trabajar la orientación vocacional teniendo como referencia el proyecto de vida de cada persona y con relación al desarrollo de este, el proyecto vocacional, sin que exista discriminación por género y especialmente autolimitaciones en las chicas especialmente.

6. Conclusiones

El género es una cualidad más de las personas que nunca debería constituir una limitación, sino, por el contrario, contribuir al enriquecimiento personal y social, porque los valores asociados a la feminidad y a la masculinidad aportan perspectivas muy interesantes para el equilibrio de las sociedades y el bienestar de las personas. Superar la desigualdad proveniente del género implica un trabajo a favor de la justicia y equidad por el que se haga realidad la igualdad de oportunidades entre las personas con independencia de su género. Sin embargo, en el anhelo de esta superación hemos de visibilizar las diferencias como valiosas y en consecuencia estimar que la diversidad es enriquecedora para todas las personas.

La lucha por la igualdad sigue viva y lo seguirá estando mientras haya una situación injusta en el mundo, ya sea por género o por cualquier tipo de diversidad, porque, al final, se trata de lo mismo, de convivir de manera saludable, con respeto y armonía, con perspectiva global de humanidad.

7. Referencias

Cobos Cedillo, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Cobos Cedillo, A. (2012). La maternidad también forma parte del currículum vitae. *Periódico Escuela*, 3949, 12/06/2012.

Cobos Cedillo, A. (2019a). El lenguaje sexista no es educativo. *Periódico Magisterio*, 06/03/2019

Cobos Cedillo, A. (2019b). *¿Contribuye la orientación educativa a la igualdad de género?* Educaweb, 27/03/2019. https://www.educaweb.com/noticia/2019/03/27/contribuye-orientacion-educativa-igualdad-genero-18752

Cobos Cedillo, A. (2019c). Machismo emocional y retos pendientes para la igualdad. *Periódico Magisterio*, 24/04/2019.

Cobos Cedillo, A. (2021). Mejor sin género. *Diario Sur*, 2 de marzo.

2

Orientación profesional con perspectiva inclusiva y de género en el sector STEAM

María Trinidad Pérez Pinto
European School Luxembourg II

1. Introducción

En esta comunicación se aborda una nueva desigualdad entre hombres y mujeres que es urgente tratar desde la educación, en general, y la orientación, en particular, como objetivo prioritario: la desigualdad en el sector STEM. Se han de eliminar las barreras que impiden a las chicas acceder a la elección y desarrollo profesional en el campo de las ciencias, investigación y tecnología, en la línea con lo defendido con numerosos científicos y organizaciones. En este artículo se abordará esta temática y se aportarán algunos datos, reflexiones y propuestas que permitan seguir avanzando para que la orientación educativa y profesional trabajen en este objetivo.

Siguiendo los acuerdos alcanzados en 2015, la Organización de Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030, estableciendo 17 objetivos para el año 2030. Entre estos, considerando las líneas temáticas del Congreso de Igualdad II en el que se publica esta comunicación, cabría destacar los objetivo 4, mejorar la calidad de la educación, el objetivo 5, lograr la igualdad de los géneros y empoderar a las niñas, el objetivo 10, reducir las desigualdades, y el objetivo 11, promover el desarrollo de las sociedades de forma sostenible.

En una sociedad cada vez más digitalizada y globalizada se pone de manifiesto la necesidad de promover vocaciones científ-

ficas y tecnológicas en los y las jóvenes, así como en las personas que necesitan cambiar de empleo. Las oportunidades laborales en el sector STEM dedicadas al diseño y la producción de inteligencia artificial son tan importantes en la actualidad, y en los próximos años, que la mitad de la población, las mujeres, no puede «no elegir» formarse y formar parte de estos sectores. Como indican diversos organismos internacionales y comunidades científicas, si las mujeres siguen estando infrarrepresentadas en ellos, se quedarán «atrás» en el mercado laboral y la brecha social, económica y laboral será casi imposible de superar. El Foro Económico Mundial (WEF, 2020) insiste en la necesidad urgente de aumentar la oferta y la visibilidad de las mujeres con habilidades técnicas para cerrar la brecha de género en las profesiones del futuro. Este organismo indica que ni en 100 años podremos alcanzar la igualdad si se sigue con las políticas y tendencias de la actualidad.

Desde el Ministerio de Educación, este objetivo prioritario queda recogido en las leyes orgánicas de educación, marco actual del sistema educativo, la Ley Orgánica de Educación y su modificación (LOMLOE), así como en la Ley de Formación Profesional. Por otro lado, es de gran interés el recién publicado informe del Ministerio de Educación y el marco Alianza STEAM del Ministerio de Educación, poniendo en valor el talento de las mujeres: *Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM. Un estudio en detalle de la trayectoria educativa de niñas y mujeres en España* (MEFP, 2022) y *Niñas en pie de guerra. Alianza STEAM por el talento femenino* (MEFP, 2022).

En la presente comunicación se analizan los retos que tiene la sociedad en los próximos años con relación a la tecnología y la justicia social desde la perspectiva de género y la diversidad: responder a las necesidades creadas por la rápida transformación tecnológica de la sociedad, manteniendo como principios la justicia social, la inclusión y la sostenibilidad. En la actualidad existe una alta demanda de perfiles especializados en sectores STEAM: ciencias (*Science*), tecnología (*Technology*), Ingeniería (*Engineering*), Arte (*Art*) y Matemáticas (*Math*), donde el Arte y el Diseño juega esencial y aporta «una mirada creativa para el desarrollo de la curiosidad, la innovación y la búsqueda de soluciones diversas» (MECFP, 2022, Alianza STEAM). Esta demanda de perfiles se da en todos los niveles de cualificación, pero, sobre todo, en los de

mayor especialización, como los perfiles profesionales de formación profesional y estudios universitario. Por ello, como sociedad tenemos otro tercer reto: la necesidad de despertar el interés en estos sectores en los jóvenes, en general, pero especialmente en las chicas, por estar estas infrarrepresentadas de forma significativa en ellos, como veremos con datos en los siguientes párrafos.

2. Método

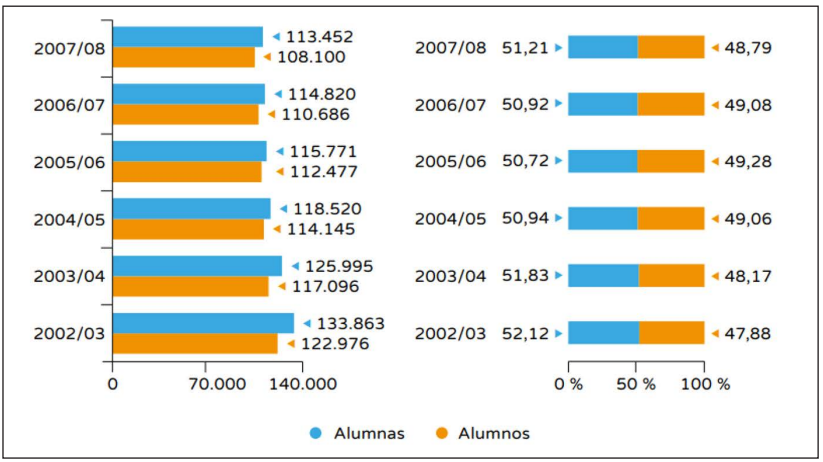
El objetivo de esta comunicación es analizar datos que nos permitan valorar la importancia de realizar un cambio de enfoque en la orientación profesional para que este se realice sin sesgo de sexo. La hipótesis de la que partimos es que existe una desigualdad manifiesta en la «elección de» carreras profesionales relacionadas con los sectores STEAM, produciéndose un sesgo de género y sexo en la toma de decisión vocacional y profesional, y la orientación juega un papel fundamental para cambiar esta realidad. Se pretende arrojar luz sobre el argumento, que en demasiadas ocasiones aún se cita, de que los y las jóvenes eligen «libremente» según sus intereses o gustos, de capacidades, y no por su sexo, no siendo necesario realizar ningún cambio en los programas de información y formación vocacional, ni de gestión para la carrera. Defendemos que esta postura se considera errónea y sin datos empíricos suficientes que la sostengan. En esta comunicación se van a analizar datos que van a cuestionar esta posición para apoyar la hipótesis de partida.

Según el informe *Alianza STEAM* (MEFP, 2022), las mujeres no eligen sectores STEAM en la proporción que lo hacen los hombres. Si se analizan los datos con relación a la titulación en 2017, el 51 % de las mujeres de 25-34 años tenían un título superior de media en el conjunto de los países del entorno OCDE, mientras que los hombres de esa misma edad representaban el 38 %. Con todo, aunque el número de tituladas es significativamente superior, las mujeres no optan por áreas o carreras de ciencias y tecnología en una proporción similar a los hombres, siendo las diferencias muy significativas.

En los últimos años, el número de chicas que estudia Bachillerato se ha mantenido estable y es superior al de los chicos (55 % chicas en 2002/03, 54 % chicas en 2019-2020). Al anali-

zar las distribuciones por sexo, en el Bachillerato de Ciencias de la naturaleza y de la Salud existe una equiparación (en torno al 51 % chicas) (figura 1), mientras que en el Bachillerato de modalidad tecnológica existe una clara desigualdad a favor de los chicos. Así, en el curso 2007-2008, último año de implantación de Bachillerato de modalidad tecnológica, las mujeres representaban el 21 % (similar al curso 2002-2003), a pesar de que la consideración unánime de la importancia de las competencias digitales en el futuro (figura 2).

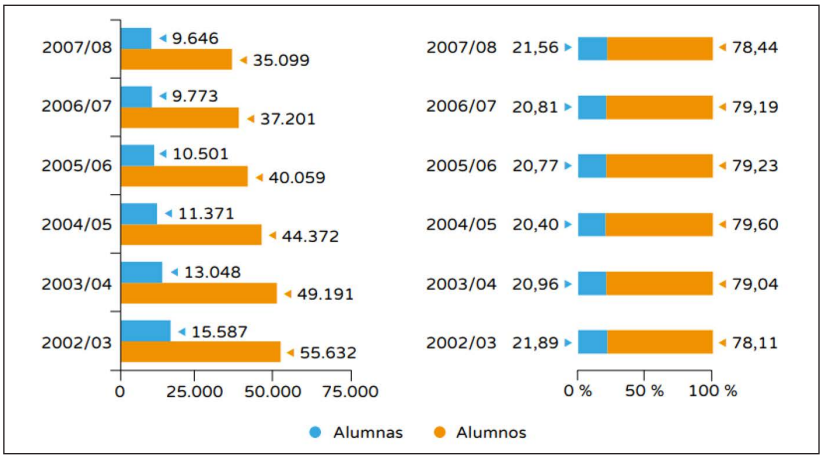
Figura 1. Representación del alumnado según sexo en la modalidad del bachillerato de Ciencias de la naturaleza y de la Salud



Fuente: *Informe STEAM*, Ministerio de Educación y Formación profesional (2022)

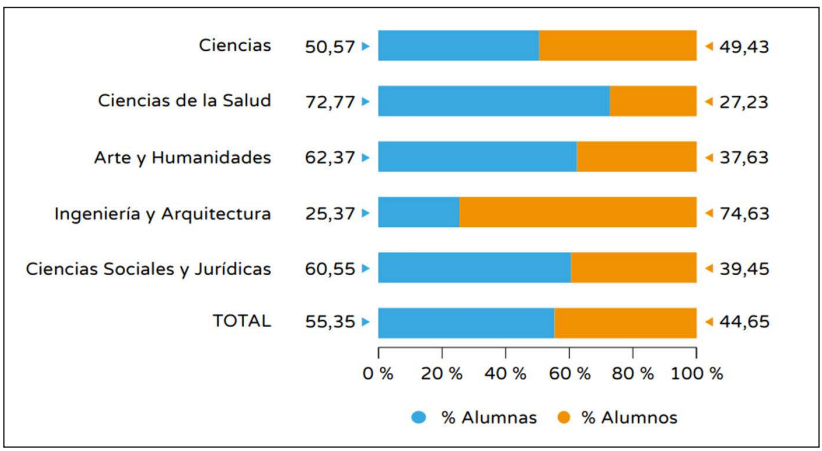
Si se analizan los perfiles en las ramas universitarias, se aprecia un patrón similar en las carreras de la rama de Ingenierías y Arquitectura (25 % de chicas) (figura 3). Al desglosar esta rama, se observan los dos grupos de estudios universitarios donde menor presencia de mujeres hay en el curso 2019-2020: un 29 % estudiaban estudios del grupo Ingeniería, Industria y Construcción, y de forma todavía más desigual, Informática, donde había solo un 14 % de chicas. En una distribución más equitativa, se encuentran los estudios universitarios de Ciencias (49 %), Servicios (46 %), Agricultura, ganadería, pesca, silvicultura y veterinaria (50 %), y Negocios, administración y derecho (54 %). En un tercer grupo, se encuentran aquellos estudios donde la presencia

Figura 2. Representación del alumnado según sexo en la modalidad del bachillerato de Tecnología



Fuente: *Informe STEAM*, Ministerio de Educación y Formación profesional (2022)

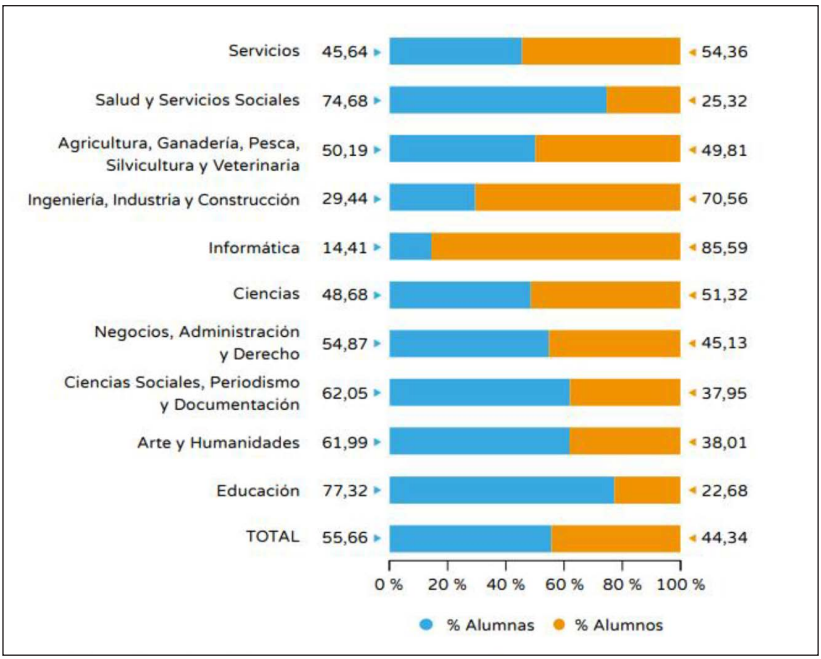
Figura 3. Proporción de estudiantes en estudios universitarios agrupados por ramas del conocimiento agrupados por sexo, en el curso 2019-2020.



Fuente: elaboración Unidad de Igualdad del MEFP. *Informe STEAM*, Ministerio de Educación y Formación profesional (2022)

de las mujeres es mayoritaria: Ciencias sociales, periodismo y documentación (62 %), y Arte y humanidades (61 %), y, fundamentalmente, Salud y servicios sociales (75 %), y Educación (77 %) (figura 4).

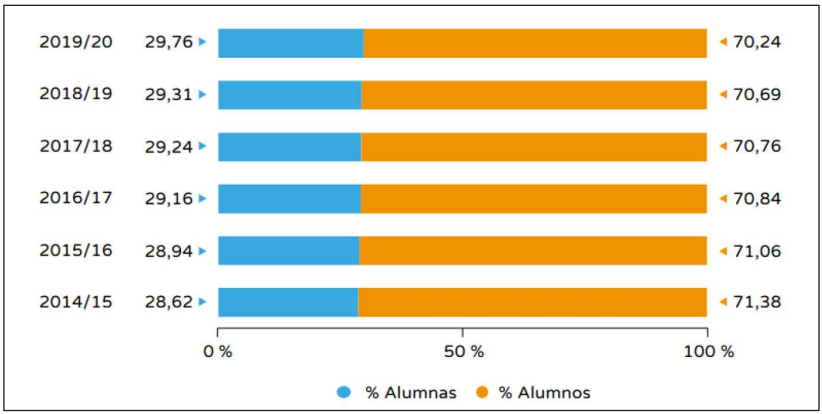
Figura 4. Porcentaje de estudiantes matriculados en grados universitarios en Universidades públicas y modalidad presencial y no presencial, agrupados por ámbitos y sexos en el curso 2019-2020.



Fuente: elaboración Unidad de Igualdad del MEFP. *Informe STEAM*, Ministerio de Educación y Formación profesional (2022)

Un tercer análisis que es importante realizar es la distribución de chicas y chicos en estudios de Formación Profesional inicial o reglada. Si comparamos la distribución porcentual del alumnado matriculado en Formación Profesional básica (FPB en adelante) según sexo, entre los cursos 2014 hasta 2020 se observa que existe una distribución desigual y mayoritaria de chicos en estos estudios (figura 5). Estos datos son coherentes con los referidos a la distribución de titulados de ESO, donde las mujeres son mayoritarias con respecto a los hombres en los últimos años. Así, en el año 2018, una media del 17,9 % de los jóvenes no había terminado la ESO. Al analizar los datos de abandono por sexos, los chicos representan el 21,7 % mientras que las chicas lo hacen en un 14 %. Es este alumnado mayoritario de chicos el que accede a los estudios de FPB para continuar su formación (INE, 2019).

Figura 5. Representación del alumnado en Formación Profesional Básica según sexo



Fuente: elaboración Unidad de Igualdad del MEFP a partir de las estadísticas de las enseñanzas no universitarias. *Informe STEAM*, Ministerio de Educación y Formación profesional (2022)

En la Formación profesional inicial, que incluye la FPB, los ciclos formativos de grado medio y los de grado superior, se puede observar tomando de referencia el curso 2019-2020 que no existe tampoco un equilibrio entre el alumnado según el sexo (figura 6). Así, los chicos representan la mayor parte del alumnado, de forma significativa en las familias profesionales de edificación y obra civil, electricidad y electrónica, fabricación mecánica, informática y comunicaciones, instalación y mantenimiento, marítimo pesquera, transporte y mantenimiento de vehículos, energía y agua, así como en Imagen y sonido. En los ciclos de Química y de Industrias alimentarias existe paridad, mientras que las mujeres son mayoría en los de Sanidad.

Todos estos datos muestran claramente que el sexo es una variable clave en la toma de decisión con relación a la formación profesional, así como en los estudios universitarios, marcados desde la elección de itinerarios en Educación Secundaria y Bachillerato.

Una última variable que es importante analizar es la referida a los datos de los salarios de la población española segregados por sexo (EPA, INE, 2020): los hombres percibieron una mayor concentración de salarios altos que las mujeres. Así, el 33,1 % de los hombres ingresaron 2.295,2 euros o más en 2020, frente al 26,6 % de las mujeres. En los salarios bajos la proporción fue

Figura 6. Porcentaje de alumnas matriculadas en modalidad presencial en familias profesionales STEAM en FPB, FP grado medio y FP grado superior.

FAMILIAS PROFESIONALES	% ALUMNAS MATRICULADAS FP BÁSICA	% ALUMNAS MATRICULADAS FP GRADO MEDIO	% ALUMNAS MATRICULADAS FP GRADO SUPERIOR
Edificación y Obra Civil	9,13	22,17	33,19
Electricidad y Electrónica	3,45	3,27	5,81
Fabricación Mecánica	2,66	4,12	10,01
Industrias Alimentarias	41,48	55,15	46,61
Informática y Comunicaciones	17,36	7,03	10,18
Instalación y Mantenimiento	3,38	2,41	3,74
Marítimo-Pesquera	0	6,6	9,16
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	2,95	3,42	4,09
Energía y Agua	–	6,64	8,68
Imagen y Sonido	–	22,57	32,19
Química	–	56,48	51,87
Sanidad	–	77,68	76,02
Seguridad y Medio Ambiente	–	9,58	44,64
Industrias Extractivas	–	4,28	–

(1) Las familias profesionales de Energía y Agua, Imagen y Sonido, Química, Sanidad e Industrias Extractivas no se ofertan en Formación Profesional Básica.
(2) La familia profesional de Industrias Extractivas no se oferta en Formación Profesional de Grado Superior.

Fuente: *Informe STEAM*, Ministerio de Educación y Formación profesional (2022)

inversa: el 38,8 % de las mujeres tuvo un salario inferior a 1.336,6 euros, frente al 21,8 % de los hombres. El salario medio de las mujeres en 2020 fue de 1.852,0 euros al mes, mientras que el de los hombres alcanzó los 2.210,3 euros. En este estudio, se recoge que:

> Una de las razones principales de estas desigualdades en salario medio y distribución salarial entre hombres y mujeres es que las mujeres trabajan a tiempo parcial, con contratos temporales y en ramas de actividad menos remuneradas en mayor proporción que los hombres. (INE, 2020)

Al analizar los salarios anuales de 2020 en España en los distintos sectores (figura 7) y la proporción de hombres y mujeres que trabajan en ellos, se observa que los ingresos más bajos se

Figura 7. Salarios medios mensuales brutos por rama de actividad económica en el año 2020.



Fuente: INE, 2020

percibieron en los trabajadores del sector *Actividades de los hogares como empleadores de personal doméstico* (997,3 euros) (88 % mujeres), seguido de *Hostelería* (1.119,5 euros) (54 % mujeres) y *Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca* (1.373,6 euros) (74 % hombres). Por el contrario, los salarios medios más elevados se dieron en *Actividades financieras y de seguros* (3.152,5 euros) (60 % mujeres), *Suministro de energía eléctrica, gas, vapor y aire acondicionado* (3.034,1 euros) (67 % hombres) y en el sector de *Información y comunicaciones* (2.809,5 euros) (62 % hombres). (Fuente: salarios, INE, 2020; proporción de hombres-mujeres en los distintos sectores económicos, SEPE, 2021).

En este contexto, cabría preguntarse si desde la educación y la orientación es posible un cambio de tendencia e incorporar a las mujeres a los sectores STEAM, donde se predice que habrá una gran proporción de empleo y las mejores remuneraciones.

González-Pérez, Mateos y Sáinz (2019) realizan un interesante estudio donde se realiza una revisión de la importancia de las variables implicadas en el sesgo de las mujeres en el sector STEM y se analiza el impacto de una intervención basada en el modelo de género. La influencia de los modelos de roles o género, la incongruencia entre los roles de género y los perfiles asociadas al sector STEM, así como las variables asociadas a los estereotipos de género que influyen en la decisión de estudios son respaldados por multitud de autores y autoras. De esta forma, las características y expectativas asociadas a las y los profesionales del sector STEM (tareas centradas en la tecnología, aislamiento social durante el trabajo, escaso trabajo en equipo o de ayuda, percepción autoeficacia en las matemáticas más baja chicas que entre los chicos, etc.), impactan negativamente en la elección de estudios STEM de las mujeres por ser un modelo «incongruente» con el modelo social de rol asociado al género femenino. Son muchos los estudios que han encontrado un impacto positivo cuando se presentan modelos de mujeres de perfiles sociodemográficos diversos que trabajan en el sector STEM. Estas autoras realizan una investigación en 13 centros educativos de España y analizan los resultados de una investigación en la que se aplicó un programa para el desarrollo de vocaciones científicas en chicas de 304 chicas entre 12 y 16 años que fueron expuestas a tres sesiones o charlas motivadoras impartidas por tres mujeres, con perfiles distintos. Se insiste en la importancia de presentar modelos de mujeres diversos para garantizar una mayor percepción de sentimiento de pertenencia al sector STEM por parte de las chicas y fortalecer el sentimiento de comunidad entre las chicas de este sector, de percepción de autoeficacia y coherencia con los valores asociados al género femenino. Los modelos de roles pueden inspirar y reducir los estereotipos que las chicas tienen donde están estereotipados las características de las personas que trabajan en el sector STEM, predominado por los hombres.

Los resultados de la investigación mostraron la eficacia de utilizar en orientación profesional un modelo de rol de chicas. La exposición a tres charlas motivadoras de mujeres profesionales del sector STEAM mejoró en las adolescentes la percepción de disfrute e importancia del trabajo que estas desarrollaban (variables consideradas significativas para la elección de estudios STEM para las mujeres, según la teoría expectativa-valor (Eccles

et al., 1983; Eccles, 2005). También mejoró las expectativas de las chicas en su éxito en matemáticas, así como su preferencia al elegir estudios STEM. Por otro lado, incluir en las sesiones contenidos relacionados con los estereotipos contrarios a los asociados con el género femenino, cuando las jóvenes perciben que las habilidades contraestereotipadas (como el trabajo en equipo, la comunicación y las habilidades sociales) se encuentran entre los requisitos exigidos en las diferentes profesiones STEM, consiguió reforzar el efecto positivo que la expectativa de éxito tiene sobre la intención de seguir una carrera STEM. Las investigadoras insisten en la importancia y valor de este tipo de intervenciones a una edad temprana, antes que se tomen decisiones con relación a opciones entre asignaturas que determinen la elección de estudios futuros.

3. Conclusiones

Los datos de los últimos años con relación a la representación de chicas y chicos que estudian en los distintos ámbitos, que eligen estudios en los sectores STEAM, la importancia de los referentes femeninos para la elección de estudios relacionados con los sectores STEAM, los datos y perfiles de alumnado que abandona la escuela de forma prematura, la diferencia en salarios y condiciones laborales y perspectivas de futuro ponen de manifiesto la necesidad de que la Orientación educativa y profesional tenga se realice con perspectiva inclusiva y de género a una edad muy temprana. Para que la sociedad sea más justa, equitativa y sostenible, mujeres y hombres tienen que participar en una proporción similar en todas las esferas sociales, laborales y culturales, en la línea de los objetivos del desarrollo del milenio de las Naciones unidas.

Cabría citar algunas actuaciones desde la orientación profesional y educación para la carrera que permitirían avanzar en estos objetivos:

- Desarrollar y utilizar guías, un lenguaje e imágenes, donde haya referentes HOMBRES Y MUJERES en TODOS los ámbitos y niveles educativas, desde la Educación Infantil hasta la formación de adultos, en enseñanza formal y no formal.

- Contar con referentes de ambos sexos en todas las actividades que se desarrollen, pero muy especialmente, en sectores con infrarrepresentación de uno de los sexos. Además, han de ser personas referentes con perfiles diversos que garanticen la identificación con modelos de éxito y el sentimiento de pertenencia al sector STEM, como coherente con sus valores y principios.
- Desarrollar actividades de autoconocimiento y autoestima, donde se ponga en valor las características, cualidades y competencias que favorecen una crecimiento económico y social (en la línea de los ODS), independientemente del género.
- Promover la utilización principal de metodologías educativas inclusivas que favorezcan el éxito educativo de todos y todas: trabajo en equipo, habilidades comunicativas, iniciativa, innovación, emprendimiento y otras *soft skills*; trabajo por proyectos, aprendizaje-servicios, aprendizaje y uso constructivo y ético de TIC, enfatizando que estos valores no son incoherentes con el sector STEM.
- Desarrollar actividades concretas que luchen contra el absentismo escolar, el abandono y fracaso escolar y el desarrollo de competencias emocionales que permitan el éxito educativo.
- Desarrollar políticas económicas y de empleo para los y las jóvenes en general, pero especialmente atendiendo a los pertenecientes a familias de nivel socioeducativo bajo. Este colectivo presenta una mayor vulnerabilidad educativa, social y laboral, impidiendo que futuras generaciones reproduzcan las diferencias sociales (Pérez-Pinto, 2015).

Sin ánimo de ser exhaustivos, destacamos iniciativas y programas que favorecen la igualdad en el sector STEAM, como *Code-educa LAB* del INTEF, *Alianza STEAM* (MEFP), *Stemtalentgirl*, *Profuturo* (proyecto de Telefónica), *Quiero ser ingeniera*, *Power to code*, *CSIC*, *Inspira Steam*, *Inspiring girls*, *Ciencia y tecnología en femenino (APTE)*, *Planeta STEM Conocer practicar elegir*, etc.

Los datos analizados apoyan la propuesta de la Alianza STEAM promovida desde el Ministerio de Educación, con relación a la importancia de realizar un cambio de enfoque en la educación y, añadimos desde nuestras conclusiones, en la orientación académica y profesional. Es necesaria:

> [...] una comprensión integral del impacto personal y social de la tecnología, de cómo este impacto es diferente en las mujeres y en los hombres y una reflexión ética acerca de la relación entre tecnologías, personas, economía y medioambiente que se desarrolle tanto en la competencia digital del alumnado como en la competencia digital docente. (MEFP, 2022, Alianza STEAM)

La orientación educativa y profesional es clave en el cambio social y económico, así como en el afrontamiento de los retos de la sociedad. Es fundamental la coordinación entre las administraciones y agentes sociales para que la orientación educativa, laboral y las políticas de empleo mejoren la eficiencia de los programas y actuaciones desarrollados, que deben adoptar una perspectiva inclusiva y de género. Existen todavía pocas actuaciones coordinadas entre administraciones educativas y laborales, con competencias en materia de orientación educativa y laboral, respectivamente. Esa ausencia de coordinación en la práctica se traduce en una baja eficiencia de los sistemas de orientación en la población y, muy especialmente, de aquellos jóvenes que abandonan el sistema educativo con bajo nivel de cualificación, que son los que mayor vulnerabilidad social, laboral y económica representan. Destacamos la experiencia de algunas provincias de Andalucía para coordinar ambos sistemas de orientación, pero aún muy estamos alejados de la coordinación eficiente de programas y de un pacto educativo necesario para garantizar la justicia social y la igualdad. Consideramos urgente esta coordinación y marcar como objetivo reducir el paro juvenil, aumentar la cualificación del sector de la población con menor nivel de formación y aumentar el número de mujeres que se forman y trabajen en el sector de la Inteligencia artificial, donde se debe velar por la ética y la justicia social. Solo así España podrá avanzar el alcanzar algunos de los ODS relacionados con la equidad y la justicia social lo antes posible.

4. Referencias

Eccles, J. S. (2005). *Subjective task value and the Eccles* et al. *model of achievement-related choices*. En: A. J. Elliot y C. S. Dweck (eds.). *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). Guilford Press.

Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. et al. (1983). *Expectancies, values and academic behaviors*. En: J. T. Spence (ed.). *Achievement and Achievement Motivation* (pp. 75-146). Freeman.

González-Pérez, S, Mateos de Cabo, R. y Sáinz, M. (2020). Girls in Stem: is it a female role-model thing? *Frontiers in Psychology. Sec. Gender, Sex and Sexualities. 10 sept. 2020.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02204

Instituto Nacional de Estadística (2019). https://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2019/14

Ministerio de Educación y Formación profesional, Unidad de Igualdad (2022). *Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM. Un estudio en detalle de la trayectoria educativa de niñas y mujeres en España.*

Ministerio de Educación y Formación profesional, Unidad de Igualdad (2022). *Niñas en pie de ciencia. Alianza STEAM por el talento femenino.* https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=23026

Observatorio de las ocupaciones. Servicio Público de Empleo (2021). *2022. Informe del Mercado de Trabajo Estatal. Datos 2021.*

Pérez-Pinto, M. T. (2015). *Relaciones sociales, agresión y violencia en la educación secundaria obligatoria: diferencias por sexo y estatus socioeconómico* [tesis doctoral, UMA]. https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do

WEF (2021). *Insight Report. Global Gender Gap Report 2020*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf

3

Coeducar desde la literatura infantil y juvenil en Educación Infantil y Primaria

Ana Merino Aguilar
Junta de Andalucía. Educación
Miembro del GI HUM 365 «Formación, orientación, empleabilidad, emprendimiento, inclusión e innovación»

1. Introducción

Vivir la educación desde los principios de la coeducación es una necesidad actual.

Pese a que podamos pensar que la igualdad está más que asentada gracias a los avances logrados desde el plano social y político, tales como: nuestras niñas y niños acuden juntas a las escuelas públicas, no tienen barreras para matricularse en ningún tipo de actividades, el acceso a la universidad es universal, no hay limitaciones visibles para acceder a un determinado puesto de trabajo, etc.

Sin embargo, si profundizamos, todavía nos encontramos con desigualdad salarial, lenguaje sexista, violencia contra las mujeres, micromachismos, falta de conciliación, precariedad laboral (como recoge Oxfam Intermón, las mujeres son las que más trabajan a tiempo parcial), sesgos en la elección o desarrollo de profesiones (hay estudios o profesiones mayoritariamente ocupadas por mujeres, especialmente las relacionadas con las ramas de humanidades o ciencias sociales y, otras ocupadas por hombre, destacando aquellas vinculadas con las ramas de ingenierías y ciencias, poniendo en relieve aquí la preocupante brecha de las mujeres en las carreras científicas y tecnológicas, ya que siguiendo la información aportada por Naciones Unidas, «en el todo el mundo, la matrícula de estudiantes femeninas es

particularmente baja en el campo de la tecnología de la información y las comunicaciones, con un tres por ciento») y un largo etcétera. Esto es un problema social que debemos afrontar.

Bajo estas diferencias se encuentran de base, entre otros aspectos, ideas estandarizadas que se han ido construyendo sobre el imaginario colectivo asociado a «ser niña» y a «ser niño». Son ideas que se van aprendiendo e interiorizando, en primer lugar, dentro del núcleo familiar, ya que es el primer escalón de socialización, al que se le suma la escuela, y, a medida que se va avanzando en la cadena de socialización, se van reforzando progresivamente con la influencia del entorno, grupos de iguales y desde los medios de comunicación o las redes sociales. Ya en la adolescencia, las y los estudiantes tienen asentadas las ideas estandarizadas de ser mujer y hombre determinadas por nuestra cultura patriarcal.

Nuestras criaturas aprenden por ellas mismas que existen diferencias físicas entre los niños y las niñas, y también aprenden comportamientos, actitudes y expectativas ligadas a los roles de género, condicionándoles en la construcción de su identidad y en las relaciones sociales y con el entorno. Este imaginario colectivo asociado a la cultura patriarcal se va convirtiendo en norma y se acepta como si fuera el orden natural de las cosas, eludiendo la profunda injusticia social que representa y generando desigualdades. Como ejemplo, un estudio que recoge la revista *Science* expone que «las niñas de seis años tienen menos tendencia a pensar que puedan ser brillantes, comparadas con los niños». Deconstruir eso es mucho más complejo y costoso en la adolescencia que empezar desde la infancia con una educación coeducativa.

Además, tratar con el alumnado temas sociales, como es la temática de igualdad, contribuye a que sea más consciente del entorno en el que se encuentra y sobre el que puede actuar, junto con posibilitar el desarrollo de sus habilidades individuales y grupales, gracias a que se ofrece herramientas que les permiten desenvolverse y participar en su el mundo con autonomía, responsabilidad y creatividad.

2. Contextualización

La escuela ha evolucionado desde una educación de las mujeres dirigida al ámbito doméstico a la actual escuela mixta, obligato-

ria para niñas y niños, favoreciendo la incorporación masiva de ellas al plano público, de la cultura y al laboral.

Sin embargo, estos cambios no siempre han venido acompañados de nuevos modelos de relaciones sociales ni de referentes reales de éxito y poder en femenino. Como apunta Simón Rodríguez (2000):

> Es cierto que se educa a niñas con niños pero no para la corresponsabilidad necesaria. Pareciera como si cada campo fuera impermeable a unos y a otras. A través del currículo oculto y no formalizado todos estos prejuicios entran y se instalan en la escuela y se perciben como inamovibles roles de género.

Para alejarnos no solo de ese currículum oculto, también promover los avances necesarios y urgentes en materia de igualdad a nivel social, la coeducación o educación en igualdad es necesaria.

Definiendo el concepto, qué es *coeducación*: en su amplio sentido, es el medio que tenemos para educar(nos) rompiendo con los roles o estereotipos de género presentes en nuestra cultura, fomentando los buenos tratos, el respeto y la tolerancia, y una educación sustentada en las capacidades personales.

Siguiendo a Simón Rodríguez (2000), *coeducar* se convierte en:

> [...] un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentadas. (Feminario de Alicante, 1987)

La coeducación tiene como valor educar a nuestras niñas y nuestros niños para que sean libres de ser en este mundo. Es una forma de respetarles por quienes son y no por quienes queramos que sean.

Es necesario hablar de *coeducación*, porque en nuestra sociedad se sigue diferenciando lo que es apropiado para niñas y para niños. No solo lo vemos en la literatura, también encontramos claros ejemplos en el cine, educación, música, referentes... La coeducación se convierte en un instrumento imprescindible para lograr avances sociales y valores de justicia, solidaridad e igualdad.

No se trata de educar a las niñas como a los niños ni a la inversa. Desde la coeducación en las aulas, se busca promover una educación que permita al alumnado deshacerse de aquellos aspectos que les limiten, educar para no repetir modelos obsoletos y ofrecer una mirada violeta brindando, así, la ocasión de que se reconozcan y construyan su identidad personal y social lejos de sesgos de género. En definitiva, la coeducación permite crear espacios de libertad.

La educación es más justa y solidaria si se desarrolla dentro del marco de la coeducación o educación en igualdad. Esto se puede conseguir desde diferentes planos como trasmitir aportaciones también desde la perspectiva de las mujeres, introduciendo en el currículum escolar y en las relaciones en el aula un conjunto de saberes, cualidades y miradas que han estado ausentes y que deben ser convertidas en modelos tanto para niñas como para niños; romper con estereotipos; fomentar las relaciones desde los buenos tratos y cooperación; emplear lenguaje inclusivo, etc.

3. Literatura infantil y juvenil

3.1. Imaginario colectivo

La literatura infantil y juvenil es una herramienta estrella por su enorme poder educativo gracias a ser transmisora de valores, contribuir a que nuestras niñas y niños comprendan el mundo en el que viven, acercarles a nuevos lugares, potenciar la imaginación y fantasía, crear un mundo de posibilidades, acceder a la cultura... Aunque nos hemos planteado de qué nos hablan los cuentos. Todo dependerá de qué cuentos contemos. No significa que haya cuentos malos o buenos, la idea está más relacionada con la reflexión sobre qué queremos transmitir a nuestras niñas y niños.

En líneas generales, desde que somos pequeñas y pequeños nos leen o les hemos leído historias en las que las niñas son princesas, incluso princesas modernas, salvadas por príncipes, caballeros o aventureros; niñas que deben ser obedientes para evitar problemas, por ejemplo, con el lobo; que su belleza puede ser mala al provocar envidias en las demás; o que, si son inteli-

gentes, no suelen ser guapas. Mientras los niños viven aventuras para salvar a las princesas, por lo cual son valientes y se mueven libremente por el mundo.

Como sostenía Turín (1995), y sigue siendo aplastantemente válido en la actualidad:

> Los libros que llegan a mano de nuestras niñas y nuestros niños enseñan elementos tan peligrosos como que los niños tienen que ser dinámicos y activos, heroicos... mientras que las niñas solo encuentran modelos de ser responsables, limpias, tranquilas, emotivas, amables, dulces, caprichosas, coquetas... configurando un modelo de ser y condicionando la construcción de nuestra identidad personal.

También ocurre con personajes que podemos considerar secundarios como las brujas y los brujos. En tanto que ellas son feas y malvadas, capaces de los peores encantamientos, como puede suceder en el ejemplo del cuento popular de *Blancanieves y los siete enanitos*, en el que la envidia de la bruja la lleva a intentar envenenarla; los brujos son personajes sabios, magos que pueden hacer el bien, guiar y proteger, como puede ser en la historia de *Merlín el encantador*.

Esto no se cumple solo con cuentos considerados populares o tradicionales. Actualmente, existe un amplio abanico de literatura infantil y juvenil que, desde la búsqueda de, supuestamente, modernizarse y llegar al público, sigue publicando colecciones que pretenden alejarse de los cuentos tradicionales, pero simplemente con un lavado de imagen continúan perpetuando los mismos estereotipos de género.

De entre los distintos ejemplos, podemos hallar historias donde las protagonistas solo se relacionan con un número limitado de chicas y el resto se convierten en rivales; hacen referencia a la moda, al coqueteo y a la popularidad, o escasean grupos de amistades de chicas y chicos.

Si reflexionamos desde una perspectiva coeducativa sobre el rol o el papel que cumplen las mujeres en la literatura que conocemos tanto tradicional como actual, en la que nos hemos educado y seguimos educando, cuántas de las protagonistas son líderes, cuántas tienen una buena relación con otras mujeres –sororidad– (y no de rivalidad), cuántas deciden estar solteras, o

algo tan simple como cuántas de ellas tienen el pelo corto y visten con ropa cómoda. Y, desde la representación masculina, cuántos de los protagonistas esperan de forma pasiva en los cuentos –por ejemplo, a ser rescatados de una torre–, cuántos aparecen mostrando una imagen de adulto funcional –por ejemplo, cocinando y limpiando– o, simplemente, cuántos de los príncipes reciben un no por respuesta por parte alguna de las princesas.

Estos estereotipos o roles de género afectan tanto a las niñas como a los niños, pero más negativamente a las chicas porque las encorseta en una posición pasiva en el mundo, llena de inseguridades, o dependientes. Bombardeamos a niñas y niños con roles de género desde la tierna infancia y, como sociedad, esperamos que asuman de buen agrado el papel que cultural y socialmente se les ha asignado.

Este tipo de literatura está impregnada por modelos que no ofrecen una imagen real de la multiplicidad de actividades que mujeres y hombres realizan en pleno siglo XXI.

3.2. Lenguaje

Un foco propio requiere hacer reflexión sobre el lenguaje que se emplea en la literatura infantil y juvenil.

El lenguaje es la vía principal de transmisión de la cultura y del conocimiento, de las emociones, opiniones e inquietudes, y de representación y relación en el mundo.

El aprendizaje del lenguaje se produce gracias a la interacción con las demás personas en un contexto determinado. Este se interioriza y contribuye a organizar el pensamiento, se convierte en una función mental interna, siendo un medio de autorregulación, tanto de la conducta como del aprendizaje, y puede ser un reflejo de cómo vemos el mundo, pensamos o nos relacionamos con las demás personas y con el entorno. Apoyándome en Vygotsky (1995), «el lenguaje es la herramienta mediante la cual las personas orientamos nuestro pensamiento y nuestra conducta».

Esta idea es contemplada por diferentes autoras y autores que les aportan matices desde el feminismo, tales como Santos Guerra (2009), quien defiende que lo que no se nombra no existe, o Simón Rodríguez (2010), que determina que el lenguaje puede tener huellas positivas o negativas, debido a que tiene la capaci-

dad de nombrar y hacer existir algo o a alguien, o, por el contrario, de excluir; el problema aparece cuando solo se nombra a uno de los dos sexos, uno puede convertirse en el referente y haya quien se convierte en el otro (concepto aportado por Simone de Beauvoir, citado en Simón Rodríguez, 2010).

Centrándonos en la literatura, el lenguaje no es inocente o casual. Por un lado, contamos con la ausencia por no nombrar, por ejemplo, modelos femeninos de éxito y poder, y con la representación desde el masculino como genérico. Por otro, es importante revisar qué lenguaje utilizamos para referirnos a las chicas y a los chicos, sin olvidarnos que el lenguaje nos muestra también la evaluación desde la mirada de los otros y los otros, al mismo tiempo, se creen con el derecho de opinar.

Es primordial revisar y cambiar el lenguaje que excluye e invisibiliza a la mitad de la población, y que influye en la construcción de la identidad de las niñas y niños. Citando a Simón Rodríguez (2000):

> A través del lenguaje proyectamos la realidad y le damos forma: situamos, nombramos, definimos, ensalzamos [...], damos forma y valor o lo quitamos. Por lo tanto, el lenguaje que aparenta, niega o maltrata, infravalora o menosprecia, no da igualdad de oportunidades a la expresión [...], se está nombrando el mundo en masculino, se está apartando a mujeres y hombres del conocimiento completo y justo de la realidad, a través de un espacio que las niega.

Para hablar con un lenguaje respetuoso, tanto en la literatura como en la escuela y en el día a día, es vital que nos alejemos de discursos genéricos y neutros. Se hace imprescindible emplear un lenguaje inclusivo o lenguaje no sexista que nos permita visibilizar, mostrar la pluralidad de nuestra sociedad y eliminar la carga sexista que acompaña a las palabras. Así, es positivo comunicarnos con un lenguaje que visibilice a todas las personas y que esté libre de sexismo para poder eliminar prejuicios tanto para los niños como para las niñas.

Asimismo, un lenguaje no sexista en la literatura infantil y juvenil nos posibilita nombrar también en femenino y mostrar referentes femeninos de éxito y de poder, permitiendo tanto a las chicas como a los chicos tener modelos o referentes en los que reflejarse y proyectarse. El lenguaje es proyector de posibilida-

des, de acciones e intenciones. No hay nada peor que sentenciar a alguien con «esto no es para ti», ya que, en numerosas ocasiones, «somos lo que nos han dicho que somos», yendo de la mano lenguaje y autoestima.

3.3. Literatura coeducativa

Como se ha ido comentando a lo largo del presente documento, existe una sensación de que se siguen perpetuando las desigualdades de origen asociadas al género, por ende, no se está garantizando la igualdad real.

Para alcanzar la igualdad real, hay que tener en cuenta que la igualdad formal, es decir, la propuesta en la legislación debe llevarse al terreno de la práctica diaria, siendo la literatura coeducativa un medio para conseguirlo, junto con un amplio y diverso abanico de actuaciones como mostrar referentes femeninos de éxito y poder, comunicarnos empleando un lenguaje no sexista, fomentar una positiva gestión emocional y romper con estereotipos de género, entre otras.

La literatura infantil y juvenil puede ser motivante; favorecer el desarrollo de la fantasía y de la imaginación; tratar sentimientos y emociones; mostrar valores como solidaridad, cooperación, respeto, empatía hacia las personas, animales y naturaleza; crear nuevos mundos, fomentar un espíritu crítico, acercar la cultura... Pero también puede ser todo lo contrario, dependiendo del tipo de historias que contemos. ¿Queremos cuentos que puedan ser liberadores o limitadores?

Siguiendo los argumentos aportados, la literatura coeducativa brinda a nuestras niñas y niños la ocasión de reconocerse y de construir su identidad personal y social, alejándose de las barreras de género.

Una especial mención de la literatura coeducativa contra la violencia de género. La violencia, sin duda, es una lacra en nuestra sociedad; particularmente, la violencia machista. Tratar esta temática con menores es complejo tanto por su sensibilidad como por la forma que tienen de ver el mundo familiar. Pero, a pesar de la dificultad, no se puede esconder el problema porque ellas y ellos no son ajenas al mismo y, por desgracia, se pueden encontrar en una situación de violencia de género en su entorno próximo. Por ello, la literatura coeducativa de temática contra la

violencia de género se convierte en un recurso de prevención, de apoyo y de voz.

En líneas generales, la introducción de cuentos coeducativos en nuestras vidas ofrece la oportunidad de vernos desde una perspectiva diferente, más justa y solidaria con todas las personas. Estos cuentos enseñan a superar las limitaciones y estereotipos culturales, y proporcionan mensajes de posibilidad, por ejemplo, la posibilidad de cruzar el bosque sola o les quita la carga, a ellos, de tener que salvar a alguien.

Con estos argumentos no se quiere confrontar o desterrar a los cuentos categorizados como populares o tradicionales. Estos pueden leerse desde una mirada violeta, para reflexionar y ver lo que no queremos.

Se trata de ofrecer, a través de los cuentos, un mundo lleno de oportunidades para las chicas y para los chicos, y, aunque pueda parecer obvio, hay que mostrarlas con el propósito de ir contrarrestando todas las barreras –asociadas al género– para que puedan ser ellas mismas y ellos mismos.

En definitiva, la literatura infantil y juvenil juega un papel fundamental como agente socializador gracias a transmitir ideas, creencias, valores sociales, pautas de comportamiento y maneras de ser, que serán decisivos a la hora de construir su identidad personal y social. Es una de las herramientas esenciales para conseguir que niñas, niños y jóvenes sean capaces de identificarse con aquello que potencie su desarrollo integral, sin el condicionante de las ideas sexistas preconcebidas, de los estereotipos de género.

4. Conclusiones

La progresiva evolución que hemos vivenciado en materia de igualdad muestra que hemos ido superando barreras estructurales que imposibilitaban e invisibilizaban la existencia de la mujer en esferas distintas de la privada. Avanzado ese camino, como sociedad, no podemos detenernos para conseguir pasar de la igualdad formal a la real.

La escuela, como institución, y con recursos como la literatura infantil y juvenil, debe contribuir y fomentar una educación en equidad que posibilite a niñas y niños desarrollarse a lo largo

de su vida sin barreras de género. Para ello, y según Simón Rodríguez (2000):

> Supone crear espacios donde las niñas establezcan sus relaciones partiendo de sí misma, sin necesidad de tener que buscar referentes masculinos, desarrollando sus potencialidades y recuperando valores que permitirán que todos y todas seamos más felices y la sociedad más justa.

Es imprescindible tener presente que la coeducación no puede solo relegarse a momentos puntuales o desde las efemérides propuestas. Tenemos la responsabilidad de coeducar sin medias tintas, tratando los valores en las aulas, revisando los discursos, espacios, ejemplos y, como profesionales de la educación, formarnos para poder acompañar al alumnado. Es la escuela coeducativa la que favorece y genera opciones de educar para la vida.

Contar cuentos cuenta porque, al hacerlo, se transmiten símbolos, valores y roles, esto es, cultura. Y existe una gran parte de la literatura infantil y juvenil que sigue proponiendo modelos estereotipados. No solo define a la niña y al niño «ahora», también es una proyección hacia el futuro.

Bien es cierto que los cuentos populares nacieron en un contexto concreto y con el propósito de educar, por medio de la transmisión oral, a la población infantil. En ningún momento significa que sea un error leer cuentos populares, pero sí que es preciso leerlos desde una mirada violeta, coeducativa, donde reflexionemos sobre los papeles de ellas y ellos, el lenguaje que utiliza, la relaciones entre los personajes o los papeles protagonistas, y se ofrezcan opciones coeducativas. Nos hemos planteado cómo sería la historia de Blancanieves si en lugar de caracterizarla como una niña indefensa y desvalida, la proyectamos como una chica valiente y con recursos que decide cambiar la situación en la que vive y emprende un camino hacia su libertad; o si la varita mágica del hada madrina proporcionara seguridad, independencia y cultura en lugar de centrar la magia en la apariencia física. La representación mental de las protagonistas sería otra completamente distinta.

Para sumarnos al cambio, la literatura infantil y juvenil coeducativa es fundamental en las aulas porque por mucho que el

relato cultural lo perpetúe, el mundo no es azul ni rosa; visibiliza; ofrece posibilidades; valora la diversidad, que existe sin el permiso de nadie; y, porque nos permite ser en este mundo.

5. Referencias

Referencias bibliográficas

Simón Rodríguez, M. E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En: *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 33-51). Graó.

Simón Rodríguez, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende*. Cuestión de coeducación. Narcea.

Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos.* Horas y horas.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Referencias digitales

Bian, L., Leslie, S. H. y Cimpian, A. (2017). *Science. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests*. https://www.agenciasinc.es/Noticias/Las-ninas-se-creen-menos-brillantes-que-los-ninos-desde-los-seis-anos

Naciones Unidas. *Las científicas, líderes en la lucha contra el COVID-19*. https://www.un.org/es/observances/women-and-girls-in-science-day

Oxfam Intermón. *Ejemplos de desigualdad de género en el trabajo*. https://blog.oxfamintermon.org/ejemplos-de-desigualdad-de-genero-en-el-trabajo

Santos Guerra, M. A. (2009). *Machismo lingüístico*. https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2009/12/12/machismo-linguistico

4

Programa provincial para la orientación profesional con perspectiva de género

María Trinidad Pérez Pinto
Coordinadora del área de Orientación académica y profesional
Equipo Técnico Provincial de Orientación educativa y profesional
Delegación territorial de Educación de Málaga. Consejería de Educación y Deportes

1. Introducción

Al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado se encuentra en una compleja situación de incertidumbre en la que debe tomar una decisión con relación a su futuro educativo y profesional en un corto periodo de tiempo. En estos momentos críticos, es fundamental que los profesionales de la orientación le acompañen, ofreciendo información actualizada acerca de las distintas opciones, recursos y fuentes donde ellos pueden consultar, así como que se realicen distintas visitas, talleres o actividades que les permitan acercarse o «vivir» más de cerca las distintas opciones, actuaciones todas ellas encaminadas a favorecer la toma de decisiones vocacional. Las cifras de alumnado que abandona prematuramente el sistema educativo son muy preocupantes Estas cifras se acompañan de otras que indican que muchos jóvenes cambian de estudios universitarios una vez han empezado (11 %, según cifras del Ministerio de Educación) y que, aún en la actualidad, la toma de decisión vocacional y profesional está muy sesgada por el género. Los datos indican que los sectores de las matemáticas, la tecnología y la informática, mayoritariamente elegidos todavía por chicos, son los que menor tasa de desempleo tienen, mejores oportunidades laborales y de salario, frente a otras de humanidades o de servicios. Los

chicos y chicas siguen eligiendo determinadas estudios o ramas profesionales muy determinados por estereotipos culturales y de género, con las consecuencias que ello conlleva a efectos de oportunidades laborales, desigualdades de salario o carrera profesional. La orientación con perspectiva de género es un criterio determinante para romper esa brecha de desigualdad entre hombres y mujeres: las mujeres no suelen elegir estudios o campos profesionales donde mayor salida profesional existe y mejores condiciones laborales se ofrecen. Esta decisión está basada en estereotipos o creencias y no capacidades reales. Muchas chicas siguen pensando que «son malas para las matemáticas» o «los videojuegos son de chicos», cuando son factores socioculturales los que están influyendo en esta decisión (Serrano, Soler y Hernández, 2014).

El 32 % de la población española reside en capitales de provincia. En la provincia de Málaga, con una población superior a 1.600.000 habitantes, dos tercios viven en poblaciones de tamaño medio y pequeño, alejadas de la capital, y cerca de un tercio en la ciudad. Son numerosos los estudios, con datos similares a la realidad de nuestra provincia, que ponen de manifiesto la necesidad de diseñar y desarrollar distintas actuaciones y programas para potenciar la orientación profesional a lo largo de las distintas etapas educativas, considerando la perspectiva de género en la orientación académica y profesional, así como las características sociodemográficas y físicas de la población española, para responder a algunos de los retos de la educación (INE, 2020):

- Elevada tasa de abandono prematuro, especialmente de los chicos: En Andalucía existe un 21,8 % de tasa abandono prematuro (España: 16 %; datos 2020) (alumnado de 18-23 que no tiene FPB, Grado Medio o Bachillerato). Si bien esta tasa ha disminuido en los últimos años, todavía estamos lejos del 15 %, objetivo previsto para 2020.
- Diferencias de género en el abandono: son más los chicos que las chicas (España: 20,2 %, 11,6 % en 2020).
- Diferencias entre las tasas de abandono educativo temprano de hombres y mujeres son más importantes cuanto menor es el nivel educativo alcanzado por las madres.
- Tasa de personas jóvenes (18-29 años) que ni estudia ni trabaja en España (2020), 17,3 %, similar en hombres y muje-

res, llegando al 21 % cuando el nivel educativo es menor de ESO.
- Alta tasa de abandono en formación profesional de grado medio: en torno al 50 % (CEDEFOP, 2015).
- 27 % del alumnado abandona los estudios universitarios que inicia (U-Ranking, 2019).
- Brecha digital de género. En el sector STEAM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) existe una proporción muy baja de mujeres, a pesar de ser uno de los sectores con mayores posibilidades de empleo. Así, por ejemplo, el 70 % de los profesionales que trabajan en empleos relacionado con las tecnologías de la información y comunicación son hombres.

Desde el área de Orientación académica y profesional del Equipo Técnico Provincial de Orientación académica y profesional (ETPOEP-OVP), perteneciente a la Delegación territorial de Educación de Málaga, que he coordinado durante tres años, se ha tenido como objetivo coordinar y dinamizar programas que favorezcan la orientación vocacional y profesional a lo largo de las distintas etapas, ofreciendo recursos y referentes que luchen contra la brecha de género existente en la toma de decisiones profesional y en el abandono escolar prematuro. Estos dos grandes retos, a los que afecta significativamente de forma desigual a chicas y chicos, la orientación y el sistema educativo debe hacer frente. Siguiendo una metodología de trabajo proactiva, en red y en equipo, se han llevado a cabo distintas actuaciones, con el objetivo de diseñar un proyecto provincial de orientación profesional en el que trabajen, de forma estratégica, centros de formación profesional de distintos puntos de la provincia y apoyar los programas de orientación que se desarrollan en cada centro:

Tras un análisis de las necesidades de orientación de la provincia, el programa provincial de orientación se plantea como retos:

1. La necesidad de aumentar el conocimiento y acercar, con mayor profundidad, la oferta de FP al alumnado de E. Primaria, ESO, FPB y Bachillerato, qué competencias desarrolla y qué opciones laborales ofrece.
2. Desarrollar actuaciones que rompan la brecha de género y el sesgo en la toma de decisiones profesional

3. Disminuir la elevada tasa de abandono de los estudios, en general, y, en especial, de los ciclos formativos, una vez que se inician.
4. Contar con recursos que muestren referentes positivos, mujeres y hombres que muestren pasión por su profesión, que permitan a los y las jóvenes ilusionarse y construir un proyecto vital y profesional.
5. Favorecer la coordinación entre centros de formación profesional que compartan un proyecto de orientación profesional con perspectiva de género, donde el profesorado cree sinergias e intercambien experiencias, potenciando el trabajo en equipo en la provincia y mejorando la calidad de los centros de formación profesional.
6. Aumentar la conexión de centros educativos con la administración educativa, como facilitadora de estrategias de trabajo eficaces y coordinación, con la Universidad como agente que mejora la calidad a través de la investigación-acción, con empresas de la provincia, en especial del sector tecnológico.

Para ello, se han desarrollado distintas actuaciones que forman parte del Programa provincial de Orientación académica y profesional con perspectiva de género

2. Programa de Orientación profesional: actuaciones

2.1. Comisiones de orientación profesional, de centro y provincial

El acuerdo de colaboración entre la Delegación territorial de Empleo y de Educación, a través del Servicio Andalucía Orienta y el área de Orientación vocacional y profesional de Equipo Técnico Provincial de Orientación educativa y profesional Málaga, está permitiendo establecer actuaciones de colaboración que favorecen la orientación profesional del alumnado de los centros educativos, aumentando la empleabilidad de los y las jóvenes. Esta colaboración establece que en cada centro se organicen una comisión de Orientación profesional donde participen el

orientador/a del centro, profesorado de FOL, un miembro del equipo directivo y un/a orientador/a laboral del Servicio Andalucía Orienta de zona, lo que debe estar recogido en el proyecto educativo del centro. Partiendo de las necesidades detectadas por la comisión, se organizan una serie de talleres y actuaciones que permitan responder a las características de los grupos de cada centro. De esta forma, se establecen sinergias de colaboración entre ambas delegaciones y mejora la eficacia de los servicios de orientación profesional. Para la coordinación de las actuaciones, se establece también una Comisión provincial de orientación profesional que coordine y establezca mecanismos que mejore la eficiencia de las actuaciones. Esta colaboración se inicia en 2019, pero se ha visto ralentizada por las medidas sanitarias a causa del COVID-19 en el último curso.

2.2. Encuentro de profesionales SOMOS TOP

La actividad nace con el objetivo de responder a las necesidades de orientación del alumnado en la etapa terminal de la ESO organizando una actividad de ámbito provincial, donde puedan darse cita a alumnado de distintos centros educativos de toda la provincia, a través de la organización de «encuentros» con grandes profesionales de reconocido prestigio en su ámbito profesional y de conocimiento. Personas de éxito, jóvenes algunos, de larga trayectoria profesional otros, que comparten sus experiencias de dificultades y éxito, ofrecen una información actualizada de su sector, favorecen la orientación vocacional y profesional del alumnado de la provincia y, sobre todo, ilusionen a nuestro alumnado que se encuentra en ese momento vital tan crítico de toma de decisiones profesionales. Escuchar experiencias de personas de su entorno, con un lenguaje preciso y accesible, algunas provenientes de situaciones sociales y/o personales que son un ejemplo de superación, pueden transmitir esperanza e ilusión a todo el alumnado, pero en especial, a aquel que pueda encontrarse en riesgo de abandono prematuro del sistema educativo. Así, el objetivo último es, también, disminuir esa tasa de fracaso escolar y ofrecer referentes con perspectiva de género.

Durante el curso 2018-2019 se organizaron dos encuentros provinciales con características y objetivos similares:

- I Encuentro provincial de profesionales para lo orientación vocacional, celebrado el 12 de abril de 2019, desde las 9:30-13:30 h.
- II Encuentro provincial de profesionales para la orientación vocacional, celebrado el 27 de mayo de 2019, desde las 9:30-13:30 h.

Estos eventos tuvieron una evaluación e impacto muy positivo en el alumnado. Entre los profesionales que fueron seleccionados, se consideró como criterio la participación de mujeres que estén trabajando en sectores STEAM o donde estas sean minoritarias, así como hombres y mujeres que trabajen en un sector o profesión con infrarrepresentación de su género o en sectores con alto impacto en el empleo. De esta forma, se contó con la participación de una programadora de videojuegos, una fiscal experta en delitos de odio, una guardia civil experta en la violencia hacia menores, un abogado, profesor de la Universidad y dibujante de novela gráfica, un gerente de un centro de mayores, una médica jefa de unidad de su especialidad de un Hospital regional, entre otras y otros profesionales de gran prestigio y apasionados por su trabajo.

El enlace de las dos ediciones anteriores de SOMOS TOP fueron grabados por la televisión local que colaboró altruistamente en el proyecto. De esta forma, se cuenta con estos vídeos como recurso educativo en los centros: http://www.canalmalaga.es/tag/somos-top

A cada evento pudieron asistir 520 alumnos/as de Educación Secundaria.

2.2.1. Encuentro de profesionales SOMOS TOP I

Celebrado en el salón de actos de la ETSI Informática y Telecomunicación el 12 de abril de 2019, con el siguiente orden del día:

- *Píldoras sobre el mercado de trabajo*, Antonio Pascual. Coordinador del Observatorio de las Ocupaciones de Málaga, SEPE.
- *Jugando en un mundo tridimensional*, Raquel Serrano Lledó. Ingeniera de Diseño Industrial y Desarrollo del Producto. Gerente de FIIXIT, empresa del sector industrial y sanitario que realiza férulas de inmovilización impresas en 3D.

- *La excelencia a través de la FP Dual*, Margarita Benítez Vargas. Técnica superior en Desarrollo de Aplicaciones Web.
- *Equilibrio entre justicia y libertad de expresión*, Mayte Verdugo Moreno. Fiscal especialista en delitos de odio.
- *¿Qué papel tiene la Policía Nacional en nuestra sociedad?*, Vanesa Sánchez Rojano. Policía Nacional. UPC.
- *El cómic: ¿pasatiempo o expresión artística y cultural?*, Dr. Juan Carlos Pérez García *Pepo Pérez*. Licenciado en Derecho y Doctor en Bellas Artes. Dibujante y crítico de cómic español.
- *¿Puede la Educación cambiar el mundo?*, Patxi Fano. Director del CEIP María de la O. Málaga.
- *El uso del videojuego*, Javier Gómez. Profesor de E. Secundaria.
- *¿Cuánto vale una vida?*, Dra. Belén Estébanez Montiel. Coordinadora médica de trasplantes del Hospital Universitario La Paz de Madrid. Médica especialista en Medicina Intensiva.
- *Prácticas en el extranjero*, Juan Navas Carrillo. Podólogo. Técnico Superior en Laboratorio clínico y biomédico.
- *El valor del deporte en la salud*, Berni Rodríguez. Jugador internacional de baloncesto.
- *Este país, ¿no es para viejos?*, José Andrés de la Cruz Rodríguez. Gerente del Centro de Unidad de Estancia Diurna Málaga Uno. Educador Social.
- *La alta cocina como profesión*, Alejandra Pérez. Profesional de la hostelería. Gerente de la empresa Alejandra Catering.
- *Conectando un mundo sin barreras*, Víctor Valero López. Técnico Superior en Comercio Internacional y en Administración y Finanzas.
- *Tengo una idea, ¿cómo la emprendo?*, Alberto de Azeevedo Hermida. Coordinador de Diseño y Estrategias de Andalucía Emprende. Junta de Andalucía.

2.2.2. Encuentro de profesionales SOMOS TOP II

Celebrado en el salón de actos de la ETSI Informática y Telecomunicación el 27 de mayo de 2019 con el siguiente orden del día:

- *El presente en 3D. Ingeniería al servicio de la salud*, Raquel Serrano Lledó. Ingeniera de Diseño Industrial y Desarrollo del Producto. Gerente de FIIXIT, empresa del sector industrial y sanitario que realiza férulas de inmovilización impresas en 3D. Condecorada con la Medalla al mérito civil.

- *Videojuegos emocionantes*, Elena Blanes. Ingeniera Industrial. Programadora de videojuegos.
- *La Ingeniería de Telecomunicación*, Enrique Márquez. Doctor Ingeniero en Telecomunicación. Universidad de Málaga.
- *¿Qué aporta la Formación Profesional Dual?*, Margarita Benítez Vargas. Técnica superior en Desarrollo de Aplicaciones Web.
- *Medicina: prevención y desafíos*, Dra. Laura García Hidalgo. Pediatra especializada en oncología infantil. Hospital Materno Infantil de Málaga.
- *Atención a personas mayores: empatía y profesionalidad*, José Andrés de la Cruz Rodríguez. Gerente del Centro de Unidad de Estancia Diurna 'Málaga Uno'. Educador Social.
- *La alta cocina como profesión. El camino hacia las Estrellas*, Alejandra Pérez. Directora Gerente de Alejandra Catering.
- *El cómic como expresión artística y cultural*, Dr. Juan Carlos Pérez García *Pepo Pérez.* Licenciado en Derecho y doctor en Bellas Artes. Dibujante y crítico de cómic español.
- *La educación puede transformar la sociedad*, Sonia Porrero Martín. Licenciada en Filología Inglesa. Directora del IES Guadalmedina de Málaga.
- *El valor educativo del teatro*, Irene Salas del Río. Socia fundadora de la Asociación Cultural Teatro del Lazzi.
- *Sin límites*, Dr. Luis Gálvez Fernández. Licenciado en Derecho y Medicina. En directo, desde el hospital en Alemania desde el que trabaja.
- *Equilibrio entre justicia y libertad de expresión*, Mayte Verdugo Moreno. Fiscal especialista en delitos de odio.
- *La Guardia Civil como servicio público*, Silvia Gil. Guardia civil de Málaga. Equipo Mujer-Menor (EMUME). Licenciada en Pedagogía.
- *Tengo una idea, ¿cómo la emprendo?*, José Abril. Profesor de Formación y Orientación Laboral (FOL) del IES Politécnico Hermenegildo Lanz (Granada). Experto en pedagogías ágiles y emprendimiento. Campeón de España de Paratriatlón Cross Xterra.

2.3. Feria virtual de Formación Profesional

Organizada en tres días y agrupadas por temáticas relacionadas con las familias profesionales, participaron profesorado, alum-

nado y responsables de empresas colaboradoras de Formación profesional de la provincia. En la selección de participantes y contenido, se atendió a la orientación con perspectiva de género, y se puso en valor la utilidad y calidad de la formación profesional andaluza. En ella, también participaron la Agencia andaluza para el emprendimiento, así como el Servicio Andalucía Orienta de la Junta de Andalucía, así como empresas de intermediación laboral. En total, participaron unos 60 ponentes (docentes, alumnado y representantes de empresas) de distintos sectores productivos. La Feria de Formación profesional fue visualizada por casi 10.000 personas y tuvo lugar en junio de 2020, considerándose un éxito y gran utilidad por el papel que tuvo para ayudar en la toma de decisiones al alumnado en unos momentos donde seguíamos en confinamiento por motivos de la pandemia por COVID-19.

2.4. Vídeos promocionales de formación profesional de la oferta de Málaga

Hasta esos momentos no se disponía de vídeos didácticos actualizados que permitiesen al alumnado y comunidad educativa conocer las diferentes familias y ciclos formativos de formación profesional y facilitasen la orientación profesional. A través de una colaboración de la DT Educación de Málaga, centros educativos de la provincia y el apoyo de Dualiza Bankia a un proyecto provincial, fue posible la grabación y edición de vídeos promocionales de las 21 familias profesionales que hay en la provincia de Málaga. Este proyecto fue pionero y presentado como recurso de gran utilidad para el alumnado andaluz, proponiéndose a la DG de Formación profesional la posibilidad de generalizar el mismo al resto de Andalucía, a través de la colaboración de las coordinadoras y coordinador del área de Orientación vocacional y profesional de todos los Equipos Técnicos provinciales. De esta forma, también se grabaron vídeos promocionales por familia profesional de toda Andalucía en 2021. Tanto en los vídeos de Málaga como de toda Andalucía, se ofrecen referentes con perspectiva de género y muestran el potencial y calidad de la formación profesional. Hasta el momento actual, los vídeos de Málaga han sido visualizados por casi 7000 personas.

2.5. Concurso provincial de Orientación profesional

Destinado a alumnado de toda la provincia y de todas las etapas educativas, el concurso consistía en el diseño de un cartel, de formato libre (fotografía, dibujo u otro) que represente una o varias profesiones, con el objetivo de motivar al alumnado en la formación y facilite la toma de decisiones vocacional. Se pidió la colaboración del Gabinete de Bellas artes de la Delegación provincial y de la Escuela de Artes San Telmo de Málaga, así como una empresa para participar en la concesión del premio y la Asociación de Orientadores y orientadoras de Málaga. Hubo tres modalidades de premio: Infantil, Primaria, Secundaria. A los centros participantes se les pidió que se hiciese una exposición de los trabajos presentados durante una quincena, de forma que permitiese la utilización didáctica de los mismos, para su repercusión en el proyecto de orientación del centro. En la exposición final provincial fueron elegidos 50 dibujos/fotografías, de alumnado de distintos puntos de la provincia.

2.6. Mesa redonda: Empleos del futuro

Utilizando un formato propio de las y los jóvenes, a través del Canal de YouTube del Servicio de Ordenación educativa, se ha entrevistado a distintos profesionales con objeto de que el alumnado pueda conocer qué empleos tienen más impacto en el futuro laboral y acercar referentes que les permitan tomar su decisión profesional. La mesa redonda «Empleos del futuro» fue visualizada por casi 1000 jóvenes, permitiéndoles tener información actualizada del mundo laboral.

2.7. Recursos de orientación y difusión a través de redes sociales

Todos los recursos están disponibles en el blog del ETPOEP de Málaga, en la pestaña de Orientación vocacional y profesional, así como en el Canal de YouTube del Servicio de Ordenación educativa de Málaga. Además, se difunden a través de las redes sociales del Equipo Técnico Provincial de Orientación educativa y profesional. En ella, se ha creado también la *Guía de Orientación profesional de Andalucía*, elaborada por todos las y los coordi-

nadores de área de cada Equipo Técnico provincial, así como otros recursos creados por orientadoras y orientadores de la provincia, que son compartidos para ser utilizados por toda la comunidad educativa.

3. Conclusiones

Los profesionales de la orientación educativa de la provincia han valorado muy positivamente el Programa provincial de orientación profesional desarrollado en los últimos años, por su utilidad y capacidad para ser utilizado como recurso en la orientación educativa complementaria a su centro.

Con relación a los encuentros SOMOS TOP, el profesorado de los centros y alumnado participantes valoraron muy positivamente la calidad de los profesionales, su capacidad de comunicación y el formato de la actividad. Entre los comentarios, en encuestan realizadas se recogen: «es necesario volver a repetirlo, el alumnado venía entusiasmado», «el dinamismo de las charlas, la capacidad de motivar al alumnado, la capacidad de conectar de los ponentes ha sido excepcional», «enhorabuena por la actividad, es la mejor actividad de orientación profesional en la que he estado». Por otro lado, los/as ponentes que han participado han mostrado mucho entusiasmo y agradecimiento por ser invitados a esta actividad. Aunque algunos mostraban sus reticencias, porque «en seis minutos» apenas tenían tiempo para dar mucha información, este formato ha dado un dinamismo e impacto que ha hecho captar la atención del alumnado durante las 3 horas de la actividad. El formato de «charlas tipo TED», donde acompañaban a su mensaje con una imagen (foto, transparencia) que aumentaba el impacto emocional del mismo, permitiendo captar la atención e interés del alumnado en todo momento. Otro aspecto muy valorado ha sido realizar alguna actividad que permitiera romper con la dinámica de «escucha». Se han mezclado una actividad de orientación a través de un juego de preguntas utilizando la aplicación Kahoot!, para profundizar en LAS PROFESIONES DE MÁS FUTURO, una interpretación musical, un juego de creatividad y emprendimiento, o una videoconferencia con un profesional que trabaja en el extranjero, cuya historia personal y profesional es un ejemplo de supera-

ción, constancia y esfuerzo. Otro de los aspectos que ha sido muy valorado por los asistentes y propios participantes es la representatividad de los profesionales en la sociedad actual y tener ejemplos o referentes que permitan romper estereotipos: dos personas presentaban diversidad funcional congénita o por accidente y son un ejemplo de optimismo y valía profesional y personal; una de ellas se encontraba en un estado avanzado de embarazo; otra de las profesionales vino hace veinte años a España como inmigrante y nos ha contado cómo, a través de su esfuerzo y formación en la formación profesional, ha podido mejorar su situación personal y laboral; uno de los expertos, al inicio de su trayectoria, fue soldado profesional y estuvo trabajando en países en guerra, y cómo decidió cambiar su futuro profesional y educativo por distintos motivos, etc. Todos son un ejemplo de superación. Contar la trayectoria profesional desde las experiencias de vida, evitando el victimismo, pero cómo distintas decisiones les han permitido situarse donde están, ha generado empatía, cercanía y conexión emocional con el alumnado, que se ha ido emocionado e ilusionado del evento. Estos factores emocionales han sido elementos muy valorados.

Otro factor muy valorado en las distintas actividades ha sido la variabilidad de los perfiles profesionales referentes, tanto en los encuentros SOMOS TOP como en los vídeos, Feria virtual como la Mesa redonda. Se han considerado profesionales de sectores de la Ingeniería, Telecomunicación y nuevas tecnologías; Derecho y Seguridad; Artes y Educación; Emprendimiento y relaciones internacionales; Servicios y atención a la comunidad; Deportes y Salud, Artes o Agricultura. Dado que se ha realizado una selección muy minuciosa de los profesionales de las distintas áreas, con intereses conectados con los jóvenes, y con capacidad de comunicación y conexión con ellos, la variedad de temáticas y de perfiles ha sido valorada muy positivamente.

En todas las actividades descritas, SOMOS TOP, Feria de FP, vídeos promocionales, concurso provincial de artes de Orientación, Mesa redonda «Empleos del futuro», se establece como criterio incluir la perspectiva de género. Así, por ejemplo, en la elaboración de los trabajos citados se incluye el criterio de género dando visibilidad a la mujer en sectores donde actualmente está menos presente, especialmente STEAM; seleccionando para cada actividad la participación de mujeres y hombres profesionales

relevantes en su sector, que contribuyan a la motivación y orientación del alumnado.

Se reitera la importancia de que las y los jóvenes tengan referentes positivos que, con su trabajo y pasión por su proyecto personal y profesional contribuyan al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa. De esta forma, la orientación educativa podrá contribuir a la consecución de los objetivos del desarrollo del milenio al desarrollar las funciones que tienen encomendadas. Este ha sido el objetivo principal desarrollado a través del proyecto provincial de orientación vocacional y profesional desarrollado.

4. Referencias

Ministerio de Educación y Formación profesional (2020). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html

Serrano, L., Soler, A. y Hernández, L. (2014). *El abandono educativo temprano: Análisis del caso español*. IVIE, INEE, MECD. https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/abandono-educativo-temprano-2.pdf?documentId=0901e72b818e38f4

Webgrafía: recursos del Programa provincial de Orientación profesional

Comisión provincial de Orientación profesional: colaboración Empleo-Educación. https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientadelegacionmalaga/orientacion-laboral

Encuentros con profesionales SOMOS TOP. http://www.canalmalaga.es/tag/somos-top

Feria virtual de Formación profesional de Málaga (2020). https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientadelegacionmalaga/feria-virtual-fp

Mesa redonda «Empleos del futuro»- https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientadelegacionmalaga/empleos-del-futuro-mesa-redonda

Vídeos de cada familia profesional de Formación profesional. https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/fpmalaga/que-estudiar

5

Creación de un catálogo coeducativo de juguetes. La importancia de la comunidad educativa en el desarrollo del pensamiento crítico en Educación Infantil[1]

María Dolores Latorre Peña
CEI Pinolivo

1. Introducción

Hoy día contamos con numerosas investigaciones acerca de la influencia de la publicidad en los niños y niñas y, aun así, sentimos huérfana a la infancia de iniciativas que promuevan una ética basada en contemplar su ingenuidad, credulidad e inmadurez para la creación de anuncios publicitarios, especialmente de juguetes. Asimismo, los pequeños y pequeñas acceden a un mundo audiovisual que tiende a reforzar y perpetuar estereotipos de género, entre otros valores, generalmente sin el acompañamiento consciente de personas adultas. Desde nuestra escuela Pinolivo, sentimos preocupación por este tema y consideramos que el equipo docente y pedagógico tiene en sus manos una gran oportunidad para tratar de frenar el impacto negativo de la publicidad de juguetes en niños, niñas y jóvenes. En palabras de Susana Teruel Benítez (2014):

1. Este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto *Y tú, ¿a qué juegas?*, diseñado dentro del Plan de Igualdad e implantado por todo el claustro del CEIP Pinolivo, a quienes agradezco su total implicación, así como a Ana Merino Aguilar por las revisiones de este texto.

> Al igual que ocurre con la televisión, la publicidad también necesita de una propuesta desde la escuela. La escuela debería asumir responsabilidades para preparar al alumnado en la lectura y comprensión de los mensajes publicitarios.

Por ello, necesitamos elaborar «instrumentos que nos ayuden a reflexionar de manera crítica sobre nuestra práctica de espectadores y espectadoras» (Aguilar, 1996, p. 15). La escuela, en este caso la infantil, es el mejor escenario para desarrollar esta tarea, puesto que el juego está presente en la mayoría de los momentos de la jornada escolar.

Considero que estos instrumentos hay que ofrecerlos no solo al alumnado, sino a toda la comunidad educativa. Esta debe conocerlos y aprender a manejarlos, ya que es conveniente que ejerza un papel agente en el proceso de análisis y alfabetización audiovisual de niñas y niños, sobre todo en lo que a transmisión de estereotipos de género se refiere. En el caso de las familias sería interesante que fueran conocedoras y usuarias de estas herramientas, pues, como bien dice M.ª Victoria Blanco (2014):

> Se necesita que trabajemos conjuntamente para que exista una continuidad entre lo que enseñamos en la escuela y lo que se enseña en casa, ya que ambos contextos persiguen el mismo fin: el desarrollo íntegro de los pequeños/as.

Igualmente, el conocimiento y uso de esas herramientas debe ir acompañado, tanto por parte de las familias como del profesorado, de una plena convicción de los valores que se pretenden transmitir, y, tras un trabajo previo de sensibilización con el tema, si no hay convicción en lo que queremos comunicar, difícilmente llegará el mensaje a nuestro alumnado. Por consiguiente, es necesario que también dirijamos nuestro esfuerzo en ofrecer a la comunidad educativa adulta actuaciones paralelas que les sirvan de reflexión acerca del mundo publicitario y de la imagen desde una perspectiva de género para que el trabajo con el alumnado obtenga mayores y mejores resultados.

En este sentido, decidimos llevar a cabo el proyecto *Y tú, ¿a qué juegas?*, cuya finalidad era hacer consciente a nuestra comunidad educativa del enorme poder que tiene la publicidad en la mente infantil fomentando estereotipos de género, valores con-

sumistas, confusión entre realidad y fantasía..., entre otros. Además, incluimos, como producto final, la elaboración de un catálogo de juguetes (http://www.ceipinolivo.com/2018/11/23/catalogo-juguetes-coeducativo-25-n) donde, desde una perspectiva respetuosa, se mostraron juguetes y juegos libres de estereotipos sexistas, poco estructurados y favorecedores de un consumo responsable, esto es, los materiales con los que nuestro alumnado juega a diario en nuestra escuela Pinolivo.

Tres necesidades fueron los pilares bajo los que se creó este catálogo: ofrecer ayuda y orientación a las familias que buscan para sus hijos e hijas alternativas a los juguetes estructurados y sexistas, compartir un recurso alternativo para trabajar en las aulas la publicidad de juguetes y favorecer que la infancia pudiera elegir juguetes y juegos sin sentir presión por la publicidad, sino dirigidos y dirigidas por su propio criterio basado en el uso y disfrute de estos.

El presente trabajo pretende mostrar, reflexionar y valorar esta propuesta llevada a cabo en nuestra escuela, con la idea de servir de inspiración a toda persona que pretenda alfabetizar a la infancia y al resto de la comunidad educativa en el mundo publicitario de juguetes desde una perspectiva crítica y de género.

2. Método

Para esta propuesta, hemos utilizado diversos métodos aplicados en diferentes combinaciones según cada objetivo que se ha perseguido. El análisis de cada situación concreta y las necesidades que se iban presentando ha determinado nuestra metodología a aplicar. En los siguientes puntos hablaré sobre estas metodologías.

2.1. Participantes

La propuesta se llevó a cabo en nueve aulas de infantil (todo el centro) del CEI Pinolivo de Marbella, con niños y niñas de edades comprendidas entre 3 y 6 años, pertenecientes a familias con un nivel socio económico medio-alto. También se realizaron actuaciones con el profesorado y con las familias.

2.2. Instrumentos

Se llevaron a cabo, principalmente, siete actividades. Las tres primeras correspondieron a actividades de diagnóstico. Todas y cada una de las actividades fueron acompañadas de una asamblea donde reflexionar sobre la temática propuesta.

1. Pedimos a las familias que nos trajeran una fotografía del juguete favorito de su hijo o hija junto con una explicación de por qué esa preferencia. Hicimos con todas las fotos un mural. El objetivo era dejarlo expuesto hasta el término del proyecto para comprobar si esas preferencias iban sufriendo algún cambio.
2. Mostramos al alumnado dos modelos de medallas: uno de un coche, imagen tradicionalmente asociada al género masculino, y otra de una mariposa con corona, imagen tradicionalmente asociada al género femenino, y les dijimos que podían colorear la que quisieran, incluso las dos. Esta actividad la realizamos para detectar en el grupo en qué grado la elección estaba influida por estereotipos de género.
3. Propusimos a niñas y niños que eligieran, de un catálogo de comercio que les facilitamos, juguetes para su maestra o maestro. El objetivo que se persiguió con esta actividad fue que sus elecciones nos ayudaran a las personas adultas a detectar si en nuestros comportamientos y actitudes existían elementos estereotipados Estas elecciones nos llevarían a reflexionar sobre nuestro rol docente en las sesiones destinadas a formarnos en coeducación.
4. Realizamos visionados de anuncios de juguetes y reflexionamos acerca de ellos teniendo en cuenta los puntos incluidos en el documento *¿En qué me puedo fijar?* (figura 1) Esta misma actividad la realizamos con el profesorado y familias.

   Les mostramos dos anuncios del mismo producto: *slime*. Uno estaba enfocado claramente al mercado masculino y el otro al femenino. Nos servimos de la citada guía *¿En qué me puedo fijar?* (figura 1) para analizar los dos y compararlos. Tras la reflexión, volvimos a visionarlos, esta vez con los audios intercambiados para observar de qué manera influía el sonido en el mensaje del anuncio y para ver qué reacciones provocaba en el alumnado.

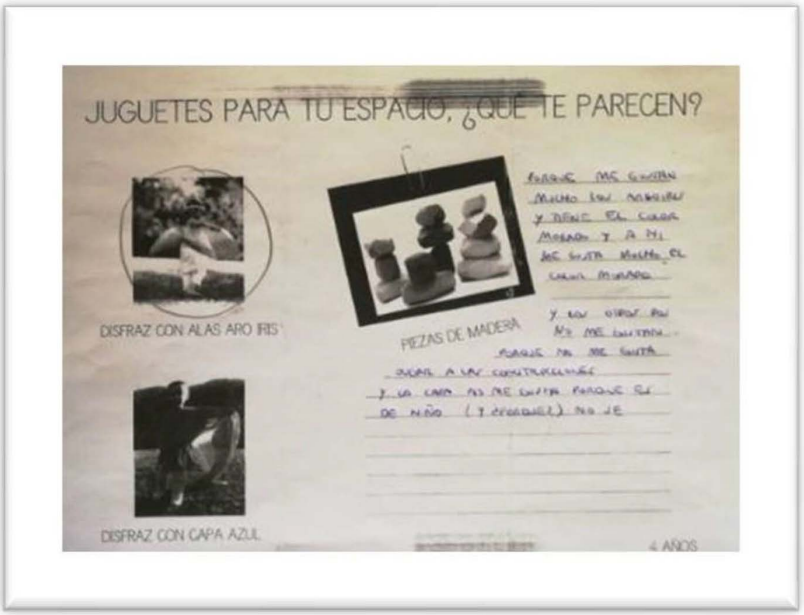
Figura 1. Documento *¿En qué me puedo fijar?*



Fuente: elaboración propia

5. Realizamos una tabla de recogida de información sobre qué juguete desearía nuestro alumnado tener en clase, diferenciando entre juguetes con expresión de género masculina, expresión de género femenina y neutra. Sobre el papel eligieron uno de los tres y anotamos sus razones de elección. Días después llevamos esos juguetes a nuestro espacio y observamos cómo interactuaban con ellos y si su elección sobre papel se correspondía a su elección con el juguete físico.

Figura 2. «Juguetes para tu espacio. ¿Qué te parecen?»



Fuente: elaboración propia

6. Se propuso al alumnado hacer un seguimiento de los juegos usados por sus compañeros y compañeras de otras edades y espacios, para luego reflexionar sobre ello en asamblea. Se les dio una cámara de fotos y una libreta por si precisaban hacer anotaciones. A esta actividad la llamamos «Equipo de investigación» y el objetivo era que pudieran observar las diferencias de juego entre niños y niñas.

2.3. Procedimiento

Esta propuesta se realizó entre los meses de noviembre y diciembre de 2018 con sesiones en las que se fueron alternando actividades, asambleas y momentos de investigación con el alumnado, familias y profesorado.

En cuanto al registro de datos y teniendo en cuenta la corta edad de los alumnos y alumnas de nuestro centro, utilizamos la recogida de información a través de la observación, cámara fotográfica y diario de clase, así como con pequeñas entrevistas. Ade-

más, elaboramos rúbricas para el profesorado y establecimos momentos para reflexionar y analizar los resultados observados en los diferentes espacios.

2.3.1. Modelo triangular

Este modelo (figura 3) responde a la necesidad de orientar, formar y asesorar a tres grandes entes de la comunidad educativa: alumnado, familia y profesorado. Esto es, en las actuaciones pedagógicas que ideamos en nuestra escuela no solo pensamos en la infancia como principal protagonista, sino que incluimos actuaciones para las familias y profesorado con la intención de que nuestras intervenciones obtengan mejores resultados.

Figura 3. Modelo triangular



Fuente: elaboración propia

En el caso de la familia, es necesario tener presente que, según Antonio Bolívar (2006):

> Desempeña un papel crítico en los niveles de consecución de los alumnos y las alumnas y los esfuerzos por mejorar los resultados de los alumnos y alumnas son mucho más efectivos si se ven acompañados y apoyados por las respectivas familias.

Si la familia se siente perdida con la temática de la propuesta, si no comprende o comparte los objetivos, si no la hacemos partícipe, o bien siente ausencia de pertenencia al espacio y/o al centro, entonces no se verá con la necesidad de involucrarse y estaremos perdiendo una parte fundamental en el proceso educativo de nuestro alumnado. Por ello, hemos de buscar que exista una colaboración real y productiva entre familia y escuela. Como bien dice José Antonio Marina, «para educar a un niño hace falta toda la tribu, y para educar bien a un niño, hace falta una buena tribu».

Para las familias, establecimos un espacio en una de las diversas plataformas de redes social en las que tenemos contacto con ellas y les propusimos varias de las actividades que sus hijos e hijas estaban realizando en clase. Nuestra idea era invitarles a reflexionar sobre el mundo publicitario a la par que lo hacíamos en el aula y que vivieran el mismo proceso que las alumnas y los alumnos desde su visión adulta.

En cuanto al profesorado, aparte de los consabidos elementos a tener en cuenta a la hora de diseñar un proyecto, en nuestro centro incluimos un apartado para formarnos y sensibilizarnos con el tema que estemos tratando, generalmente si las propuestas son relativas a la coeducación. Con ello perseguimos que el profesorado se pueda adaptar mejor a las necesidades y emociones de nuestros alumnos y alumnas. En este caso realizamos, previa a la implantación de la propuesta en el alumnado, dos sesiones prácticas de análisis de anuncios publicitarios para que pudiéramos vivenciar los procesos que iban a experimentar nuestros niñas y niños y para sensibilizarnos desde una perspectiva de género sobre el impacto de la publicidad en la infancia, sobre todo, la relacionada con juguetes. Para ello, utilizamos la citada guía de creación propia de análisis de anuncios.

2.3.2. ABP-AI (aprendizaje basado en proyectos adaptados a Infantil)

Esta propuesta didáctica la hemos llevado a cabo dentro del marco de las metodologías activas, más concretamente, a través del llamado *aprendizaje basado en proyectos* (ABP) y que, en nuestro centro, y, tras una profunda reflexión del claustro, lo hemos adaptado a las particularidades de la etapa infantil, una de ellas relacionada con la búsqueda de recursos, la cual está muy limitada a la implicación y participación de las familias (de ahí tam-

bién nuestro interés en involucrarlas). A esta variación del ABP lo hemos llamado ABP-AI (*aprendizaje basado en proyectos adaptados a Infantil*). Con esta metodología hemos buscado que el alumnado opine, tome decisiones y plantee preguntas, para ayudarles, principalmente, a desarrollar el pensamiento crítico, necesario, en este caso, para ver con otros ojos la publicidad de juguetes. Alborch sostiene que:

> Es fundamental formar telespectadores/as que no sean crédulos/as ante los mensajes que emite la televisión [...]. En una palabra, que sepan usarla, desentrañar sus lenguajes y convivir con ella desde la crítica y la libertad. (Alborch, 1995, en Aguaded, 1996, p. 247)

2.3.3. Documentación pedagógica

A través de la documentación pedagógica, en nuestra escuela recogemos las formas de pensar y la cultura de nuestros niños y niñas. Ya sea anotando por escrito la información (comentarios, posturas, acciones, aprendizajes en los que se encuentran...) o a través de una cámara, tratamos de mostrar las evidencias de aprendizaje en nuestra infancia. En el tema que nos ocupa nos centramos en observar con mayor detenimiento el tipo de juego del alumnado en los Espacios Compartidos (véase punto 2.3.4) con la idea de distinguir los diferentes comportamientos en cuanto a elección y uso de juegos y juguetes según sexos y las variaciones en estos que se iban realizando conforme la propuesta iba avanzando en su ejecución.

Nuestros alumnos y alumnas, a su vez, se sirvieron de una cámara fotográfica, un cuaderno y un bolígrafo para, en el momento de Espacios Compartidos, poder documentar el juego de sus compañeros y compañeras.

Las fotografías, así como los comentarios del alumnado sobre los diferentes juegos y juguetes, nos sirvieron, además, para elaborar el citado *Catálogo Coeducativo de Juguetes*.

2.3.4. Espacios compartidos

En nuestro centro y en la segunda parte de la mañana, las puertas de los espacios de referencia de cada módulo se abren de manera que niños y niñas de 3, 4 y 5 años puedan circular libremente entre ellos y así relacionarse con materiales y personas diversas. Esta dinámica permite el juego espontáneo y la reflexión

constante sobre la que construye el conocimiento nuestro alumnado. Es en estos momentos, además, donde, a través del acompañamiento adulto, el alumnado puede ir desarrollando un pensamiento crítico.

> Los espacios compartidos dan a la infancia la oportunidad de encontrar su sitio, ofrecen la ocasión de la elección, brindan la posibilidad de escoger el espacio y la compañía que propicien esa zona de desarrollo próximo de forma exponencial. (Graciela Romero, 2017)

Esta estructuración del espacio ofrece un escenario magnífico para observar los juegos y juguetes con los que nuestro alumnado interactúa, sus gustos y preferencias, claves para conocer la situación de la cual partimos a la hora de implementar la propuesta y para comprobar los cambios que se fueran produciendo conforme esta avanzaba. Igualmente nos ofreció un escenario donde documentar esos juegos y poder mostrarlos a la comunidad educativa dentro del citado catálogo.

2.3.5. Reflexiones docentes

Aparte de las sesiones dedicadas al visionado de anuncios de juguetes y a la consiguiente crítica de estos, realizamos varias sesiones de reflexión y formación sobre coeducación.

También establecimos momentos para contrastar y reflexionar sobre los resultados de las actividades llevadas a cabo en las aulas dentro de esta propuesta.

3. Resultados

En las actividades de diagnóstico, pudimos constatar lo siguiente:

- Los juguetes favoritos de casa distaban mucho de los que elegían en su aula. Aquellos mostraban estereotipos de género bastante claros, mientras que los que usaban en la escuela, aparte de no tener asociado ningún tipo de estereotipo por el tipo de juguetes que en Pinolivo ofrecemos, les servían en un juego que, aunque diferenciado según lo usaran niñas o niños, no presentaba unos matices de género tan marcados. Dejamos el mural con sus juguetes favoritos de casa para que a lo

largo del proyecto pudieran comprobar la posible variación de sus gustos, así como para que fueran contrastando qué elecciones de juego hacían en su casa y en su aula. En no pocos casos se dieron conversaciones en las que resaltaban esta diferencia de elección de juguetes entre un sitio y otro y el cambio en sus preferencias conforme el proyecto iba avanzando.

- Los juguetes que el alumnado nos asignó al profesorado estaban claramente marcados por cuestiones de género, de manera que, al único maestro del centro se le otorgaron, generalmente, juguetes asociados a niños, y a las maestras a niñas, aunque hubo casos destacados en que la elección fue un juguete «neutro» para ambos sexos.
- Las niñas eligieron, generalmente, la medalla de la mariposa con corona y los niños el coche, principalmente, en el nivel de 4 y 5 años. En el caso de los grupos de tres años, su elección fue ligeramente diferente, pues en muchos casos colorearon los dos objetos o lo hicieron sin tener en cuenta los estereotipos asociados a estos. Pudimos observar, principalmente en las aulas de 5 años, que la elección de medallas generaba comentarios de corte machista si la elección de los niños era la mariposa o si la de las niñas era el coche.

Para la actividad en la que debían elegir entre los juguetes dados cuál querrían tener en clase, pudimos ver que, en muchos casos, las elecciones sobre papel no se correspondían con el uso una vez el juguete estaba en el espacio, si bien la alternativa de disfraz y su posterior utilización fue claramente femenina. Ante nuestras preguntas por la diferencia entre la elección y uso, las respuestas del alumnado fueron muy variadas «me gusta», «en casa no lo tengo»...; incluso en ocasiones cambiaban de juego al mostrarles esa diferencia.

En cuanto al visionado de anuncios donde perseguíamos que se detectaran y rechazaran los estereotipos de género, pudimos observar en el profesorado una variación importante de opinión con respecto a la presencia de estereotipos en la publicidad una vez utilizada la guía de análisis. En las sesiones dedicadas a esta actividad constatamos que el profesorado cada vez se mostraba más diestro en detectarlos, incluso los elementos más sutiles.

En el caso del alumnado, fuimos testigos de que «una imagen vale más que mil palabras», ya que, a menor edad, tuvimos ma-

yor dificultad para poder centrar su atención en los elementos que pretendíamos analizar y distraerles del impacto de la imagen. Obtuvimos mejores resultados en niños y niñas más mayores, si bien en algunos casos no supimos discernir entre si la respuesta dada surgía por cuestiones de deseabilidad social o por propio criterio. Sí pudimos observar que la distinción entre realidad y ficción en las edades más mayores tuvo éxito en tanto en cuanto utilizaban esos términos adecuadamente. Aun así, consideramos que el uso del término no implica la comprensión de tal.

En cuanto a las familias, vimos gran participación en la actividad de visionado que le propusimos en redes y comprobamos, a través de los comentarios que dejaban, que en la mayoría de los casos fueron capaces de detectar los estereotipos presentes en los anuncios de juguetes.

Para la actividad en la que comparábamos dos anuncios de un mismo juguete, uno dirigido claramente a niños y otro a niñas, nos centramos en diversos aspectos como sonido, voz en *off*, música, colores..., algo que en un principio fue difícil de detectar por parte de los alumnos y alumnas. El intercambio de audios entre ambos anuncios causó un impacto en el alumnado. Esto provocó risas y comentarios de muy diverso tipo que hubo que ir reconduciendo, ya que la mayoría de las preguntas que formulaban estaban relacionadas con el porqué de los distintos usos de música y voz según anuncios y juguetes.

El «equipo de investigación» estuvo formado en su mayoría por alumnado de 4 y 5 años que, en el momento de espacios compartidos, se distribuían por las aulas recogiendo información. Esta información, que se iba recopilando en una carpeta, era compartida en las asambleas finales próximas al término de la jornada escolar. Esta actividad fue bien recibida y seguida, principalmente, por el nivel de 5 años, ya que el nivel de 4 años a veces se «distraía», dejaba cámara y cuaderno a un lado y se unía al juego que previamente estaba observando.

En cuanto al catálogo, se fueron recopilando fotografías que hablaran del tipo de juego del alumnado de todos los espacios de la escuela. También se iban anotando las conversaciones que se daban entre los pequeños y pequeñas mientras realizaban ese juego. Estas conversaciones o frases fueron incluidas en el catálogo junto a la fotografía correspondiente. Tras su publicación en nuestra web fueron numerosas las descargas y las palabras de

agradecimiento por crear un recurso de este tipo. Para nuestro claustro, además de resultar un recurso maravilloso para trabajar la publicidad en las aulas, lo consideramos un ejemplo de documentación del juego en los espacios de nuestro centro, un juego libre de estereotipos y despojado de valores consumistas.

Figura 4. Catálogo de juguetes



Fuente: elaboración propia

4. Conclusiones

Los resultados que se derivan de las actuaciones llevadas a cabo nos indican que la elección de juguetes en la infancia viene, en gran parte, determinada por los estereotipos asociados al género que promueve la publicidad dirigida a la infancia. En palabras de Susana Teruel Benítez:

> Los mensajes publicitarios conviven con nosotros cotidianamente y forman parte de nuestro pensamiento, al tiempo que nos proponen pautas de conducta. Los personajes prototípicos, los referentes dignos de imitación, los elementos de identificación cultural y ética vienen configurados en gran medida por la cultura de la imagen.

Tratar de contrarrestar los mensajes sexistas de las imágenes que consumen nuestros niñas y niños es una tarea ardua, pero debe estar incluida en nuestra práctica educativa si queremos que nuestra infancia crezca en igualdad.

En esta propuesta hemos podido constatar que, además de la publicidad, hay diversos elementos favorecedores de desigualdades que son difíciles de medir y controlar, como, por ejemplo, el currículum oculto que ofrecemos las personas adultas que estamos en contacto con el alumnado, como pudimos comprobar en la actividad en la que tenían que elegir qué juguete les comprarían a los diferentes maestros y maestras del centro. Esto nos indica que, a pesar de nuestro interés en coeducar estamos colaborando en reforzar la construcción de estereotipos a través del currículum oculto. Sebastián (2006) destaca que:

> El discurso pedagógico de los maestros y maestras impone de manera explícita e implícita las normas de relación del aula y esto contribuye en la construcción de género de alumnas y alumnos.

En este caso, considero que la formación en materia de igualdad del profesorado debiera realizarse de manera periódica a través de un proceso profundo donde nos replanteáramos qué valores, explícitos e implícitos, estamos transmitiendo a nuestro alumnado.

Por otro lado, la deseabilidad social y la presión del grupo de iguales fuerzan a la infancia, en muchas ocasiones, a decantarse por juegos y juguetes que *a priori* no hubieran sido los elegidos. Esto lo pudimos comprobar, por ejemplo, en la actividad en la que debían colorear la medalla de juguete que más les gustara. Siguiendo a Lumbreras Castellanos (2013):

> [Los niños y niñas] repiten con los juguetes, los patrones sociales que tienen a su alrededor. Al llegar a la escuela, sienten la influencia de su grupo de iguales, de tal modo que el que no sigue las tendencias del resto del grupo, puede llegar a sentir cierta discriminación.

Este aspecto debemos tenerlo en cuenta a la hora de aplicar un proyecto coeducativo, incluyendo en las actuaciones dinámicas de grupo en las que se trabaje el respeto a las diferencias individuales, así como actividades que fomenten una autoestima positiva y seguridad en la propia persona.

Se constata en este proyecto que el visionado de anuncios, en edades tempranas, puede reforzar la creación y perpetuación de estereotipos, aunque este visionado venga acompañado de la re-

flexión de una persona adulta. Es necesario incidir constantemente sobre los mensajes erróneos que se desprenden de la publicidad, y aún más importante es complementar esa tarea mostrando ejemplos alternativos, igualitarios, coeducativos, que vayan ampliando el imaginario colectivo de nuestros alumnos y alumnas y abriendo una brecha en la hegemónica visión sexista del mundo. Considero que el visionado crítico de anuncios debe seguir realizándose durante el transcurso de toda la propuesta para ir observando si el discurso del proyecto influye en las respuestas y reacciones del alumnado.

También pudimos observar que, en nuestro claustro, las sesiones de análisis de mensajes publicitarios que realizamos fueron exitosas, en tanto en cuanto se percibió un aumento en la sensibilización en esta temática por parte del profesorado. Esto se vio reflejado en su constante implicación en el desarrollo de la propuesta. Y es que podemos inferir que el dominio del lenguaje en el mundo adulto posibilita que, a pesar de que la imagen siga constituyendo un elemento altamente impactante y distractor, las personas seamos capaces de detectar estereotipos en imágenes dentro de una reflexión conjunta y una atención dirigida. Considero que esta actividad obtuvo muy buenos resultados debido a esta reflexión, elemento imprescindible en la práctica docente, y que se consiguió concienciar al profesorado del impacto, en cuestiones de género, de la publicidad en la población, especialmente en la infantil.

En el trabajo con las familias, por un lado, pudimos observar cómo en las redes, ante la actividad de análisis de anuncios, dieron una respuesta positiva, participando de manera activa en la detección de elementos estereotipados. Considero que, aparte de esta actividad en dichas plataformas, sería interesante realizar actuaciones donde las familias pudieran hacer un ejercicio de reflexión más profundo, en un entorno más cálido que el de una red social, y de manera periódica, con el objetivo de saber orientar y guiar a su hijo o hija en la lectura crítica de mensajes publicitarios y otras cuestiones relacionadas con la coeducación.

Por otro lado, llevábamos tiempo observando que nuestras familias se preocupaban por cómo inciden los juguetes en el desarrollo de sus hijos e hijas. Nos preguntaban cómo ayudarles a través de estos a desarrollar diferentes habilidades y conocimientos. Necesitaban orientación en este tema. Además, el profesora-

do nos hallábamos perdidos cuando, cerca de la Navidad, queríamos hacer campaña a favor del juego y el juguete respetuoso y no encontrábamos herramientas con qué hacerlo. De ahí que surgiera nuestro catálogo, para orientar a las familias y servir de recurso al profesorado comprometido con la búsqueda de la igualdad. Las familias nos lo agradecieron, así como diferentes comunidades educativas, donde lo consideraron una estupenda alternativa para trabajar la publicidad desde la muestra de juguetes y juegos alternativos.

Sería interesante complementar esta propuesta incluyendo en el análisis de visionado de publicidad aquellos vídeos de plataformas como YouTube, donde se comparten vídeos de juguetes de los llamados «niños y niñas *youtubers*», vídeos creados y publicados sin una normativa que garantice la protección de los derechos de la infancia en el entorno digital, con el consiguiente impacto que genera en la población infantil, debido a la facilidad con la que acceden a esas plataformas y con la frecuente ausencia de acompañamiento adulto con la que lo hacen.

Creemos que este tipo de propuestas no debe realizarse en determinados momentos de la vida en el aula. La coeducación debe formar parte de nuestro día a día y bañar toda nuestra intervención con el alumnado. En palabras de Ana Merino Aguilar:

> Somos conscientes de que, para trabajar la igualdad, no podemos reducirlo a una práctica, es una acción diaria que debe impregnar las paredes de la escuela, si bien es cierto, que hay que generar siempre todos los momentos posibles y de calidad para poder ponerla en valor.

En el tema que nos ocupa debemos tener en cuenta que nuestro alumnado necesita orientación para crear una conciencia social que interprete los mensajes audiovisuales, y esto no puede conseguirse con actividades estancas o realizadas próximas a distintas efemérides. La formación en pensamiento lógico, creativo y reflexivo necesita de constancia.

La escuela, en su afán de llevar al aula el pensamiento crítico, tendría que acoger la alfabetización y análisis audiovisual en su currículum, principalmente, desde una perspectiva de género, pues la infancia y el mundo de la imagen en sus diferentes soportes (televisión, publicidad, internet, teléfonos móviles...) van,

en los tiempos que corren, indiscutiblemente de la mano y entre medias de una y otra mano debería estar la de la persona adulta consciente que acompañe y guíe hacia la consecución de un mundo igualitario.

5. Referencias

Aguaded Gómez, J. I. y Díaz Gómez, R. (2008). La formación de telespectadores críticos en educación secundaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 121-139.

Aguilar, P. (1996). *Manual del espectador inteligente*. Fundamentos.

Álvarez Rodríguez, N., Carrera-Fernández, M. V. y Cid-Fernández, X. M. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? La influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. Universidad de Vigo.

Barragán Caro, A. P., Plazas Cepeda, N. I. y Ramírez Vanegas, G. A. (2015). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *Educación y Ciencia*, 19, 85-103. Institución Educativa Técnica de Nobsa-Boyacá, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Blanco Blanco, M. V. (2014). *Una propuesta de trabajo para implicar a las familias en las escuelas de E.I.* [trabajo de fin de grado, Universidad de Cádiz].

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Lumbreras Castellanos, N. (2013). *Estereotipos de género en los juguetes, de los niños de Educación Primari*a [trabajo fin de grado, Universidad Internacional de la Rioja].

Marloth Barrera Cardozo, L., Constanza Perdomo Ordoñez, B., Serrato Serrato, M. E., Trujillo Hernández, Y. P. y González González, M. A. (2015). *Impacto de los juguetes en los procesos formativos de los niños y niñas. Paradojas*. Universidad de Manizales. Plumilla educativa.

Merino Aguilar, A. M. y Palma Sánchez, J. (2016). *Una dinámica cooperativa: experiencia práctica entre educación infantil y primaria a través de la lectura compartida.*

Teruel Benítez, S. (2014). *Influencia de la publicidad televisiva en los menores. Análisis de las campañas «Vuelta al cole» y «Navidad»* [tesis doctoral, Universidad de Málaga].

6

Ser o no ser (un hombre), esa es la cuestión: las nuevas masculinidades como alternativa al patriarcado

RAFA SOTO
Hombres Igualitarios-Ahige Andalucía

1. Introducción

El contenido central de este capítulo hace referencia a las *nuevas masculinidades* desde la experiencia del autor en el trabajo con hombres desde 2005 en diversas entidades, principalmente, con la Asociación de hombres por la igualdad de género.

A finales de 2004, aparece la primera invitación a «trabajar con hombres», así sin más, sin los apellidos de los hombres con los que había trabajado previamente: hombres presos, hombres drogadictos, hombres enfermos mentales, hombres desempleados, etc. Y resultaba novedoso, cuando no chocante, escuchar nombrar a los hombres como colectivo de intervención social y a la masculinidad como el contenido a trabajar.

Ahora existen un abanico de posgrados universitarios para elegir, amén de cursos ofertados por entidades sociales y privadas, pero entonces solo se podía realizar una autoformación personalizada, una ensalada que incluyera ingredientes de diferentes fuentes, pues muchos de los conceptos y metodologías se repartían en diferentes autores/as y disciplinas. Entre estas, el feminismo y el género, ausentes en los estudios reglados, visibilizaron prejuicios y estereotipos de la propia socialización, dieron luz y comprensión a la experiencia previa y aportaron sentido el trabajo posterior.

En las siguientes páginas se pondrá en contexto el término *nuevas masculinidades*, se fundamentará la necesidad de trabajar

para el cambio de los hombres y, finalmente, se aportarán contenidos y enfoques para la intervención con varones.

2. Masculinidad y patriarcado

En el transcurso de la Historia se ha definido la masculinidad de diferentes maneras (Connell, 1997): de forma esencialista se identifica la masculinidad con un rasgo determinado como la *fuerza*; desde el positivismo científico se entiende que la masculinidad es *lo que los hombres son*; el enfoque semiótico define la masculinidad como *lo no-femenino*; y, finalmente, las definiciones normativas señalan que la masculinidad es *lo que los hombres deberían ser*.

En la práctica, perdura la definición normativa en la que la palabra *masculinidad* en singular define un hombre con unos rasgos fuera de los cuales disminuye la calidad de la «hombría», unas veces levemente y otras con tal gravedad que podía considerarse un asunto formal o informalmente punible. Por ejemplo:

- El hombre que no tiene el dominio en su hogar que es tildado de «calzonazos» y consiguientemente considerado «de segunda» en su contexto social;
- El homosexual, castigado en su entorno con el insulto «maricón» o alguno de sus incontables sinónimos, o con agresiones –delitos de odio–. Aún perviven en bastantes países leyes que implican castigos y «correctivos», como sucedía en nuestra muy reciente historia. El varón que ama bailar –o cualquier otra actividad «femenina»–, cuyas vicisitudes fueron bien descritas en la preciosa película *Billy Elliot*.
- El hombre pacífico, que afronta los conflictos desde el diálogo y la Noviolencia que es tildado de «buenista», cobarde, traidor a la patria, etc.

Y así un largo etcétera de casos más o menos normalizados de expresiones vitales censuradas, despreciadas o reprimidas.

Pero ¿por qué se da esta dinámica?

La respuesta tiene que ver con el sistema sobre el que está edificada la sociedad: el *patriarcado*. La ideología patriarcal está profundamente enraizada en todas las realidades de opresión, y,

aunque «se construye y aprende en el cuerpo de las mujeres» (Guzmán, 2015), alcanza también a los hombres.

El reparto patriarcal del poder y los recursos no es igualitario. En el patriarcado impera *la ley del más fuerte*, un código no escrito que prevalece, invisible, por encima de las normas sociales conocidas. Y es «el más fuerte» quien establece las categorías, quien jerarquiza. Esto se evidencia concreta y actualmente en la pervivencia de instituciones como la monarquía en estados democráticos. Esta arcaica forma de organización social otorga poder a una determinada persona por su nacimiento y le proporciona un estatus de inviolabilidad, es decir, le exime de cumplir leyes que rigen para el resto de la ciudadanía, o, más bien, no tiene que someterse a juicio y sanción si viola tales leyes.

Junto con este vestigio de clara desigualdad formal coexiste una desigualdad real normalizada en la economía, la justicia, el acceso a la cultura o la tecnología, etc., que nos recuerda aquella expresión de Orwell: «Todos los animales son iguales, pero algunos animales son más iguales que otros».

El patriarcado se sirve de la diferencia para sostener el dominio. Para establecer la jerarquía, hay que definir «lo bueno y lo malo», excluyendo interesadamente la pluralidad. Por eso, hablar de *masculinidad* en singular es establecer un modelo hegemónico, negando o señalando como subversiva o patológica la diversidad.

Para autoras como Connell (1997), la masculinidad deja de ser una entidad monolítica para conceptualizarse como heterogénea y plural, que ha de examinarse en interacción con las relaciones sociales y el ciclo vital. Se estudian, por tanto, como una dimensión dinámica, histórica, relacional y heterogénea; y se definen en plural: hegemónica, subordinada, cómplice, marginada, etc.

Hablar de *masculinidades* en plural es, en principio, revolucionario porque implica denunciar la injusta estructura patriarcal. Cuando se pone en cuestión el patriarcado, hablar de *nuevas masculinidades* conlleva poner en valor la diversidad de formas de expresarse y, más que pretender crear una nueva masculinidad monolítica y excluyente, viene a abolir los modos y maneras de usar la diferencia para el dominio.

Se puede considerar, pues, que *nuevas masculinidades* es un concepto que durante algunas décadas ha servido para poner en

cuestión la masculinidad hegemónica como un modelo a cumplir o, incluso, como norma para juzgar el valor o la validez de cada hombre.

3. Los hombres como colectivo de intervención social

Simone de Beauvoir (2019), que declaró que «no se nace mujer», aludiendo a la feminidad como construcción social, señala también que el hombre es sometido a mayores presiones «porque acerca de él se abrigan más grandes designios». «No se nace varón», parafrasea Marqués (1997), desafiando la concepción de la masculinidad esencialista y afirmando que el varón no es menos un producto social de lo que lo sea la mujer.

Actualmente contamos con investigaciones que abordan la socialización diferencial masculina como un factor de riesgo de diversas problemáticas que pueden llevar a la exclusión social. Blanco (2012), Kaufman (1999), De Keijzer (1997), Berbegal (2009) confirman que la socialización diferencial masculina expone a los hombres a riesgos en diferentes campos: fracaso escolar, enfermedades, violencia, etc. Es la «cara B», los «efectos secundarios» de los privilegios masculinos (Alonso, Vigo y Bacete, 2019).

Bakea Alonso (2016) entiende igualmente que la socialización masculina es un factor de riesgo y que la estructura patriarcal supone una opresión para los hombres,[1] y añade que intervenir socialmente con los varones atiende a la necesidad impostergable de construir cauces para la implicación de los hombres en la construcción de la igualdad de género.

García (2012) conecta los principios generales de intervención social con el enfoque de género definiendo una «igualdad inclusiva» o «perspectiva integral de género». Esta óptica promueve abordar las consecuencias de la socialización de género en los hombres, en sí mismos y en la estructura social; y defiende que la intervención para el cambio de los hombres, incluida en las políticas públicas, beneficia directamente a las mujeres al facilitar contextos de relación alternativos:

1. Lerner (1990) entendió que la opresión naturalizada de las mujeres abrió la posibilidad de las opresiones estructurales, que afectan también a los varones.

> No es verdad que con la igualdad ganen las mujeres y perdamos los hombres, todos y todas ganamos con la igualdad. En Ahige, llevamos años trabajando con hombres jóvenes y adultos en la reconciliación con nuestro mundo emocional, las nuevas relaciones de pareja, la corresponsabilidad, la paternidad, los cuidados o la prevención de la violencia machista.
>
> Definitivamente, el enemigo común es el machismo, porque en sí mismo implica imposición, violencia y discriminación. Nuestra experiencia nos muestra que, cuando un hombre identifica y supera esta cultura ancestral, se convierte en una persona más libre y justa. (García 2012. p. 26)

Abordar los efectos de la socialización de género en los varones implica igualmente el reconocimiento del papel históricamente opresor del varón, desde donde se construye el inhumano sistema social y político patriarcal.

4. Nuevas masculinidades transformadoras

El concepto y los contenidos de las *nuevas masculinidades* han sido objeto de interesantes críticas que conviene tener en cuenta si queremos que sean un elemento transformador: unas veces identificándolas con una mutación de la masculinidad tradicional –que, en realidad, está siempre en evolución– que solo se disfraza y no cambia en esencia; y otras señalando el exceso de elementos autorreferenciales que no denuncian ni pretenden cambiar el sistema de poder en el mundo; es decir, no conllevan un proyecto político (Carballo, 2017). Incluso se plantea que hablar de las consecuencias de la socialización diferenciada de los varones sin intención de transformar la misma sociedad no hace sino patologizar al varón que encarna las consecuencias del patriarcado (Garda, 2014). También se ha analizado algunos modelos de masculinidad emergentes como metrosexuales, ubersexuales y spornosexuales, más ligados al capitalismo informacional y a la deseabilidad social que a la emancipación social de las mujeres y al florecimiento humano de los hombres (Baquerín, 2018).

Estas críticas conviven y alientan el desarrollo de intervenciones realmente transformadoras que cristalizan en una expe-

riencia de trabajo por el cambio de los hombres con enfoque de género en coeducación, paternidad responsable, violencia, etc., teniendo las nuevas masculinidades como hilo conductor. Estas iniciativas consideran importantes claves y áreas de intervención:

- *Conocer la realidad:* saber de dónde venimos y cómo es el sistema social en el que vivimos, identificando las situaciones de discriminación que experimentan las mujeres y muchos hombres de forma estructural. Comprender la realidad global facilita también un cambio y un posicionamiento personal en todas las esferas, incluida una relación más sensata con el medioambiente.

  Cuando se estudia la realidad en profundidad, se comprende que el machismo es el enemigo común de hombres y mujeres, y que el avance de las mujeres también beneficia a los hombres.[2]
- *Conocerse a sí mismo:* la socialización diferencial masculina que se transmite desde la familia, la escuela y otras instituciones, las redes sociales, etc., enseña que el valor de un hombre es mayor cuanto más cumpla con los mandatos de la masculinidad. Por eso, el placer de completar diferentes metas propuestas por el patriarcado –ser fuerte, admirado, poderoso, adinerado, temido, obedecido, privilegiado...– se confunde con la genuina autoestima que consiste en la valoración realista de las propias luces y sombras, y el impulso para desarrollar el verdadero potencial sin los límites de los estereotipos sexistas.

  Nunca se consigue ser el mejor en todo, el número uno, y, así, la vida de cada hombre está jalonada de experiencias de frustración por no dar la talla, que repercuten en quienes le rodean:

> Actualmente, las recompensas de la masculinidad hegemónica son insuficientes para compensar el dolor que provoca en las vidas de muchos hombres. La mayoría de los hombres en la cultura norteamericana experimentan, en diferente medida, dolor por tratar de seguir y asumir las imposibles normas de virilidad, lo cual sobrepa-

2. https://ahige.org/filosofia/claves/igualdad

sa las recompensas que ellos normalmente reciben. En otras palabras, el patriarcado no es solo un problema para las mujeres. (Kaufman 1995, p. 19)

- *Aprender otras formas de relacionarse*: el entrenamiento de las habilidades emocionales y comunicativas es algo más que un beneficio personal, ya que supone desafiar la estructura social basada en el dominio. Mientras las mujeres se empoderan revisando su relación con la ira y haciendo de esta una palanca de cambio frente a las injusticias, los hombres por su parte contestan al patriarcado cuando amplían su mapa emocional y comunicativo hacia la ternura.

  El derecho a la ternura potencia valores alternativos al dominio como el bien común y la solidaridad. Educar para el amor permite que florezca la cordialidad, la relación desde el corazón:
  - Con las mujeres, vinculándose como iguales, como personas.[3]
  - Con los hombres, desde la cooperación, la amistad profunda y la ruptura del silencio cómplice.[4]
  - En la familia, aprendiendo el amor de los cuidados compartidos para superar los roles tradicionales masculinos exclusivos (Sinay, 2004) de proveedor, productor, protector y potente, para cuidar los de pareja y padre.
  - La relación respetuosa con la Naturaleza, poniendo la vida en el centro como enseñan las ecofeministas.
- *Los cuidados y la corresponsabilidad*: en 1981 casi el 40 % de los hombres opinaban que no era muy importante compartir las tareas domésticas para tener una buena relación de pareja. En 2017, menos de la cuarta parte mantiene esa opinión mientras que el 91,4 % entiende en mayor o menor medida que la corresponsabilidad doméstica es un valor que construye una convivencia armoniosa.[5]

3. Josep Vincent Marqués afirmaba que «la paradoja de la heterosexualidad del varón está en que no le gustan las mujeres como personas».

4. *Entro a un bar y veo a dos hombres abrazándose en una borrachera, incapaces de expresar su mutuo afecto excepto cuando están ebrios. Leo acerca de adolescentes que salen a golpear a los homosexuales y de hombres que convierten su sentido de impotencia en una furia contra los negros, los judíos o cualquier otro grupo que les sirva de cómodo chivo expiatorio.* (Kaufman 1995, p. 9)

5. https://www.men-in-care.eu/es

Cuidar y cuidarse es sano y justo, y es amar desde los hechos y no desde las frases románticas. La entrada de los hombres a los cuidados es a menudo a través de la paternidad[6] –aunque quizás no sea oro todo lo que reluce–,[7] y es necesario profundizar y seguir sensibilizando para que sean asumidos también los cuidados a las personas dependientes y ancianas.

Asumir los cuidados de un padre anciano, además, muestra al varón su propia fragilidad y le prepara para afrontarla en su día a día. Autocuidarse, más allá de las modas estéticas promovidas por el mercado, es tomar la responsabilidad que durante siglos cargaba sobre las mujeres.[8]

- *Otros referentes para una nueva pertenencia*: pertenecer es una necesidad que Abraham Maslow sitúa en el tercer nivel, detrás de las necesidades fisiológicas y las de seguridad. Los hombres aprendemos que es vital pertenecer a la *fratria*, el grupo de los hombres identificado con la masculinidad hegemónica y sus mandatos. Ser excluido del grupo es un gran temor que se recuerda en los desafíos: «no hay huevos», «no tienes cojones de...»; avisa de la pérdida de la masculinidad si no se hace –por miedo– lo que los hombres hacen.

  Muchos hombres han sido «feministas»[9] a lo largo de la Historia, aunque no hayan sido conocidos por su compromiso con la igualdad. Visibilizarlos individual y colectivamente facilita entender que ha existido y existe una pluralidad de caminos. También es necesario crear espacios de encuentro como los grupos de hombres antes citados, o incluir el enfoque integral de género en las reflexiones y las prácticas en otros espacios sociales no específicos, así como señalar referentes alternativos actuales.

6. En la paternidad encontramos los extremos: neomachistas aglutinados en torno a la demanda de custodia compartida; y papás conscientes responsabilizándose de los cuidados compartidos.

7. Octavio Salazar alerta de «la mística de las nuevas paternidades»: https://www.huffingtonpost.es/octavio-salazar/la-mistica-de-las-nuevas-paternidades_a_21879956

8. Rousseaum en su obra *Emilio o la Educación*, escribe: «La educación de las mujeres siempre debe ser relativa a los hombres: agradarnos, sernos de utilidad, hacernos amarlas y estimarlas, educarnos cuando somos jóvenes y cuidarnos cuando somos adultos, aconsejarnos, consolarnos, hacer nuestras vidas fáciles y agradables».

9. En alusión al comic *HOMBRES FEMINISTAS. Algunos referentes* de Fundación Cepaim con guion de Alicia Palmer y dibujos de José Javier Mínguez. https://cepaim.org/documentos/publi/C%C3%B3mic-Feministas-parte-I-referentes-pliego.compressed.pdf

- *Renunciar a las violencias*: la violencia de los hombres hace urgente abordar la socialización diferencial masculina. Más del 90% de la violencia es ejercida por hombres en lo que Kaufman (1999) llama la *tríada de la violencia*: violencia contra sí mismos, contra otros hombres y contra las mujeres. No todas son violencias «de» género, pero todas son violencias «con» género, pues el enfoque de género ayuda a entenderlas y abordarlas dentro de las dinámicas de poder.

  Considerar la violencia de los hombres requiere estudiar y entender la violencia recibida: las dificultades para percibirse como víctimas o revelar cuando sufren acoso escolar por miedo a ser considerados débiles, o el temor al estigma de la homosexualidad en los abusos sexuales que les encierra en el silencio. En un mundo que se percibe dividido en fuertes y débiles, muchos niños deciden ser violentos a ser víctimas. La tarea profesional consiste en ofrecer una tercera vía como agentes de cambio frente a la violencia.

  En el trabajo con hombres que ejercen violencia contra las mujeres, el objetivo primero es la seguridad de las mujeres y las criaturas (Geldschläger, 2010); y, en segundo lugar, el compromiso del hombre con la igualdad. El proceso de cambio pasa por el reconocimiento de la violencia, la responsabilidad de sus actos y el compromiso de reparación.

  Es una respuesta a la ley del más fuerte desde una resolución de los conflictos que sitúe a todas las personas implicadas y sus necesidades de forma equitativa. Es cambiar competencia por cooperación. La dificultad estriba en el malestar que produce la posición igualitaria en los hombres: educados para quedar por encima, la igualdad se vivencia como una pérdida, especialmente con las mujeres. Mientras el «ganar individual» produce un bienestar inmediato, el «ganar compartido», la negociación y las renuncias personales por el bien común no están en el guion de hombre que se entrega al nacer, pero son signos de adultez como ciudadanos.

  El respeto a la diversidad como alternativa a la violencia contra personas del colectivo LGTBIQ+ requiere señalar la heterosexualidad en un rasgo –mandato– de la masculinidad hegemónica. Por ello, las leyes igualitarias y de respeto a la diversidad no han acabado con el miedo de los hom-

bres a la diferencia y el mandato de «perseguirla», pues señalar y categorizar la diferencia es la base del dominio patriarcal.

En una sociedad con espacios donde todavía se persigue informalmente la diversidad –formalmente hasta hace pocas décadas–, es clave confrontar a los hombres con este miedo y sus consecuencias en las relaciones y en ellos mismos.

- *La sexualidad*: un ámbito que merece ser resaltado es el de la sexualidad, afectado por los mitos del amor romántico en lo afectivo y por la pornografía que invade el espacio que debía ocupar la educación sexual. Cuando los discursos sexuales actuales utilizan el lenguaje de la pornografía, surge lo que Pamela Paul (2007) llama *pornificación de la sociedad*, que se sostiene en dos pilares:
  - Primero, la sexualización como deshumanización y cosificación de las personas, en especial las mujeres, que las convierte en categorías.
  - Segundo, la comercialización, pues, al pasar de seres humanos a objetos sexuales, se hace posible su comercialización y «consumo».

  Junto con la pornificación, hay que subrayar otro contenido importante a trabajar, la *cultura de la violación*, porque la pornografía se convierte en un indicador de la cultura de la violación: abre la posibilidad de «disfrutar» de la violencia contra las mujeres –escupir, abofetear, estrangular, violar, etc.– por medio del sexo, algo que sin sexo no se toleraría en nuestras sociedades formalmente igualitarias. Según Ana de Miguel (de Miguel Álvarez, 2020), «si hay sexo de por medio, cualquier violencia está legitimada».

5. Conclusiones

Nuestra experiencia nos enseña que las nuevas masculinidades han funcionado en las últimas décadas como una herramienta válida para abordar el cambio de los hombres. Recogemos las críticas que nos plantea la importancia de tener presente el contexto social para que no se trate de impulsar meros cambios estéticos, sino de una transformación que beneficie a los hombres y a las mujeres (citar Ganamos con el Cambio).

Desde sus inicios, a principios de siglo, Ahige[10] ha entendido que «cada hombre es una revolución interior pendiente» aludiendo al necesario cambio personal y con la intención de restar protagonismo a los varones en la esfera pública donde ya han tenido más que suficiente a costa de la invisibilidad de las mujeres y de los hombres que no han encajado en la masculinidad hegemónica. Sus iniciativas se articulan sobre tres ejes de acción: el personal, promoviendo el desarrollo personal y emocional de los varones a través de grupos de hombres donde revisan su socialización y construcción masculina con enfoque de género; el activismo social, dando gran importancia a la concienciación y sensibilización de la población, y tratando de tener incidencia en las políticas dentro de redes como la PPiiNA[11] o MenEngage;[12] y el técnico-profesional, como punto de encuentro de profesionales que quieren incorporar la perspectiva integral de género a su trabajo.

6. Referencias

Baquerín, I. S. (2018). Masculinidades, cambios sociales y representación en la cultura de masas. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, 42, 293-322.

Beauvoir, S. (2019). *El segundo sexo* (14.ª ed.). Cátedra.

Blanco, J. (2012). *Hombres: la masculinidad como factor de riesgo: una etnografía de la invisibilidad* [tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide). https://bit.ly/3eCj3yb

Carballo, J. A. (2017). *Masculinidades y feminismo*. Virus.

Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En: Olavarria y Valdes (eds.). *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 31-48). ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres, núm. 24. https://bit.ly/3bM5mLA

De Miguel Álvarez, A. (2020). Sobre la pornografía y la educación sexual: ¿puede «el sexo» legitimar la humillación y la violencia? *Gaceta Sanitaria*.

Garda, R. (2014). Estudios de las masculinidades: esperanza y temor. *Revista Dfensor. Masculinidad por la Igualdad de Género*, 23-31. https://bit.ly/30DKRKF

10. https://ahige.org
11. https://igualeseintransferibles.org
12. https://menengage.org/es

Geldschläger, H., Beckmann, S., Jungnitz, L., Puchert, R., Stabingis, A. J., Dully, C, Schweier, S. et al. (2010). Programas europeos de intervención para hombres que ejercen violencia de género: panorámica y criterios de calidad. *Psychosocial Intervention*, 19(2), 181-190. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592010000200009

Guzmán, A. (2015). Feminismo Comunitario-Bolivia. Un feminismo útil para la lucha de los pueblos. *Revista Con la A*, 38 https://bit.ly/38zYXRC

Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, 123-146. Rehttps://bit.ly/3rNWTww

Paul, P. (2007). *Pornified: How pornography is transforming our lives, our relationships, and our families*. Macmillan.

Pecharromán, B. (2016). ¿Por qué hombres y mujeres se diferencian en el consumo de drogas? En: E. Aróstegui y M. González (coords.). *Perspectiva de género en la intervención en drogodependencias: prevención, asistencia, formación e investigación* (pp. 105-122). Universidad de Deusto.

Ramírez Rodríguez, J. C. y Gutiérrez de la Torre, N. (2015). *De hombres a favor de la igualdad de género: apuntes para una agenda*. Universidad de Guadalajara. https://bit.ly/361ZRF6

Sinay, S. (2004). *Esta noche no, querida*. RBA Libros.

7

Perspectiva de género y diversidad en educación no formal: educando desde los márgenes

MARTA ORTEGA NAVARRO
Pedagoga y Máster en Formación del profesorado,
mención Orientación Educativa

1. Introducción

Educar desde una perspectiva de género, reconocer tanto la libertad como la diversidad sexual y de género y visibilizar el papel de la mujer en la sociedad han sido, y son, algunos de los grandes objetivos del feminismo y de la comunidad LGBTIQ+, sobre todo, incluyendo este tipo de enseñanzas dentro de la educación formal, pero también dentro de contextos no formales e informales. De esta forma, se propone y se pone de manifiesto la necesidad de educar más específicamente en contextos no formales desde una perspectiva de género como una forma efectiva y alternativa de salirnos de la cisheteronorma impuesta socialmente, debiendo constituirse como una de las finalidades de la Pedagogía para conseguir, además, una igualdad real entre todas las personas que integramos las distintas sociedades.

Repensar la Pedagogía y hacer patente también la necesidad de una educación afectivo-sexual inclusiva y feminista nos ayuda a tomar partido ante las desigualdades existentes entre hombres y mujeres al aportar desde la educación nuestro granito de arena contribuyendo en la lucha feminista e incluyendo en nuestra práctica educativa la perspectiva de género para abordar cualquier tipo de enseñanza.

En palabras de Simone de Beauvoir, una de las grandes referentes de la lucha feminista: «No se nace mujer: se llega a serlo», sien-

do este uno de los grandes problemas en materia de igualdad que nos encontramos, ya que, al ser el género una construcción socialmente aprendida a través de la cultura y de las tradiciones, mientras los hombres aprenden a hacer uso de sus privilegios, las mujeres aprendemos a acostumbrarnos a la dominación masculina. Así, las diferencias que se establecen en la educación de niños y niñas, dentro de una concepción binaria del género, comienzan en la infancia cuando, incluso desde las revistas de juguetes infantiles, nos muestran estereotipos y roles de género con niños y niñas realizando actividades diferentes en función del sexo biológico, y no en función de si se sienten cómodos y cómodas realizando esas actividades.

Atendiendo a los grandes avances que ya han tomado lugar en materia de igualdad de género conviene tener en cuenta que todavía no hemos conseguido una igualdad real y, por tanto, debemos seguir diariamente formándonos y educando a nuestro alumnado para que amplíen sus horizontes del conocimiento y deconstruyan el patriarcado que hemos asumido, asimilado y que, por desgracia, seguimos transmitiendo a las nuevas generaciones. Así, se plantea el Teatro de la Oprimida como actividad en contextos no formales para educar desde una perspectiva de género y haciendo eco de la sociedad plural y diversa de la que formamos parte, pudiendo extrapolarse a otros contextos educativos.

2. Sexo y género no son lo mismo

Para entender la lucha feminista y la necesidad de adoptar e intervenir en educación formal, no formal e informal desde una perspectiva de género, es interesante familiarizarnos con determinados conceptos.

Cuando hablamos de *sexo*, nos referimos al conjunto de características biológicas, físicas y anatómicas de una persona; sin embargo, cuando hablamos de *género*, tratamos un concepto mucho más abierto y complejo. La discusión sobre el género comenzó en los años ochenta y, a día de hoy, seguimos estudiándolo y analizándolo por la cantidad de variables que influyen en su construcción. Sobre la terminología, Joan Scott (1986) afirmó que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, siendo, además, el elemento para significar las relaciones de poder. Indicó que hay cuatro elementos interrelacionados

que constituyen el género: *símbolos culturales, conceptos normativos, sistemas de organización social* e *identidad subjetiva.* Histórica y socialmente hemos tratado el género desde la concepción binaria hombre-mujer, sin tener en cuenta otras formas de sentir el propio género, relegando a la sociedad, a la norma social y a la cultura la capacidad de definirnos como hombres o mujeres en función de nuestro sexo biológico.

En este sentido, Judit Butler, en su obra *El género en disputa* (2007), indica que los códigos de género son una *performance* a través de unos guiones teatrales que nos ha dado la cultura sobre cómo debe vestir un hombre o una mujer, cómo debemos comportarnos y gesticular, y a través de los cuales conformamos los roles y estereotipos de género. Igualmente, propone dinamitar el sistema binario de género, al no ser una construcción natural. Simone de Beauvoir, por su parte, en 1949, afirmó que «deberíamos hablar de una diferencia histórica anclada en un cuerpo vivido».

Más allá de estos términos, hay otros de igual relevancia, como *cisgénero*, que hace alusión a las personas cuya identidad de género coincide con su sexo biológico (hombres que se sienten hombres, mujeres que se sienten mujeres) o *transgénero*, que alude a las personas cuya identidad de género no coincide con su gesto biológico (mujeres que no se sienten mujeres, hombres que no se sienten hombres). Por otro lado, los estereotipos de género son las ideas sociales y culturales que otorgan a mujeres y hombres unas características determinadas como, por ejemplo, que los hombres no lloran, que las mujeres no controlamos nuestras emociones, etc. Los roles de género son aquellos comportamientos que la sociedad considera propios y espera de hombres y mujeres; son los estereotipos puestos en práctica: los hombres son buenos líderes, las mujeres somos sentimentales.

Por otro lado, existen cuatro conceptos que se encuentran estrechamente ligados entre sí y que interaccionan entre ellos haciendo plausible y perpetuando la situación de inferioridad que tenemos las mujeres con respecto a los hombres: *patriarcado, androcentrismo, machismo* y *misoginia.* El patriarcado es un sistema de dominio institucionalizado que subordina e invisibiliza a las mujeres y todo aquello que hacemos. El sistema patriarcal explica que la historia solo nos muestre inventos, investigaciones, descubrimientos, obras de arte y obras literarias de hombres, entre otras. Podemos situar el sistema patriarcal en el centro de un

árbol del que nace toda una estructura social de violencias hacia la mujer, y del cual nacen el resto de los términos que interactúan dentro de ese sistema: el *androcentrismo* es la visión cultural del hombre como centro del mundo; el *machismo*, por su parte, se refiere al comportamiento de las personas (hombres o mujeres) hacia las mujeres, considerándolas inferiores; finalmente, la *misoginia* hace alusión a la aversión u odio hacia las mujeres.

Aun así, a pesar de que tenemos constancia y conciencia de la existencia de esta terminología, la sociedad parece dejar de lado la realidad que conforma: si no existiera una realidad de desigualdad, de discriminación y de violencia hacia las mujeres no tendríamos que poner nombre a cada una de las acciones y comportamientos que tienen lugar en nuestro día a día, tampoco realizaríamos encuestas en materia de igualdad para argumentar con datos la lucha feminista, ni mucho menos recogeríamos nombres, apellidos e historias de mujeres asesinadas por violencia machista. A eso aspiramos, a romper desde los contextos educativos con la sociedad patriarcal, machista y misógina que nos impide a las mujeres vivir en libertad.

3. Metáfora del iceberg: la violencia que no se ve

Desgraciadamente, las desigualdades existentes entre hombres y mujeres están presentes en nuestro día a día, pero la sociedad y los medios de comunicación tienden a hacer eco de ellas únicamente cuando estas desigualdades se presentan en su forma más extrema: el asesinato.

Cuando hablamos de *violencia de género*, nos referimos a todas las formas de violencia que se ejercen sobre la mujer por el establecimiento de relaciones de poder donde los hombres se sitúan social, política y personalmente por encima de las mujeres.

En España, recogemos los datos de mujeres asesinadas por hombres desde el 1 de enero de 2003. Desde entonces 1083 mujeres han sido asesinadas por el hecho de ser mujer. Sin embargo, no es difícil comprender que la violencia de género no es un problema que empezó en 2003 y que hay muchas formas de violencia de género que no se ven.

Antes de esta fecha, la violencia de género era considerada un *problema de alcoba* y, por lo tanto, no se debía interceder. No

obstante, en cuanto Ana Orantes ofreció en 1997 a nuestra sociedad su testimonio, algo cambió. Ana relató cuarenta años de malos tratos en televisión con la esperanza de que otras víctimas de violencia de género encontraran en ella alguien con quién sentirse identificadas en una época donde nada de lo que ocurriera de puertas para adentro importaba. Trece días después de su testimonio en televisión su marido la mató prendiéndole fuego. Años después, comenzaron a moverse leyes contra la violencia de género. Quizá si Ana no hubiera dado literalmente su vida por contar una realidad invisibilizada a día de hoy seguiríamos tratando la violencia de género como un *problema de alcoba*. En este sentido, las mujeres le debemos mucho y no podemos olvidarlo.

Figura 1. El iceberg de la violencia de género



Fuente: Amnistía Internacional (España)

Para visibilizar aquellos tipos de violencia de género que no se ven, o no se quieren ver, hacemos uso de la metáfora del iceberg. Esto se debe a que solo vemos aproximadamente un 10 % de un iceberg, mientras que el resto se encuentra sumergido en el agua. Si extrapolamos estos datos al tema que nos ocupa, encontramos que, de todos los tipos y formas que tiene la violencia de género, solo vemos el 10 % (asesinatos, agresiones físicas, violaciones, insultos, amenazas) y el 90 % restante se hace invisible (*El iceberg de la violencia de género*, fuente: Amnistía Internacional –humillaciones, desprecios, chantaje emocional, etc.–).

Estas formas de violencia de género invisibles y sutiles las hemos asumido y aceptado a lo largo de los años al encontrarnos inmersas en una sociedad patriarcal donde los valores que se inculcan tienen que ver con el desprecio de la mujer en todos los ámbitos del ser, así como con la transmisión y aceptación de estereotipos y roles de género de unas generaciones a otras.

4. Privilegios, opresiones y pedagogías *queer*

Noam Chomsky, filósofo, politólogo y activista judío, afirmó que «enseñar no debe parecerse a llenar una botella de agua, sino, más bien, a ayudar a crecer una flor a su manera».

Facilitar la creación de valores propios y el confrontamiento de los que se imponen socialmente debe ser una de las actividades reflexivas que propicie la educación, sobre todo, teniendo en cuenta que la especie humana, además de transmitir conocimientos, también transmite su cultura, es fácil comprender que la sociedad haya ido avanzando y perfilando métodos de enseñanza que faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje, y que se haya extrapolado la finalidad de la educación a otros ámbitos como la educación emocional, el emprendimiento, educación en valores, educación en igualdad de género, cultura de paz, etc. Asimismo, debido a los grandes cambios sociales y científicos con respecto a la educación que han tenido lugar durante las últimas décadas, vemos que, en el currículum educativo, dentro de la educación estrictamente formal, se hace mención de la necesidad, y obligatoriedad, de llevar a cabo actividades que fomenten valores como el respeto, la igualdad y la no discriminación. Sin embargo, independientemente de esta obligatoriedad y que es-

tas enseñanzas estén resguardadas por una normativa reguladora de las mismas, en muchos casos la educación no cumple esta función y la educación en valores queda relegada al currículum oculto, que es aquel que enseña sin pretender hacerlo mediante gestos, comentarios, debates, etc., y que tienen que ver con nuestra propia ideología.

Aquí es donde vemos la necesidad de educar desde una perspectiva de género para que incluso en el currículum oculto estemos impregnando a nuestro alumnado de valores relacionados con la igualdad, la tolerancia, el respeto y la cultura de paz. Debemos tomar a nuestro alumnado como agentes del cambio.

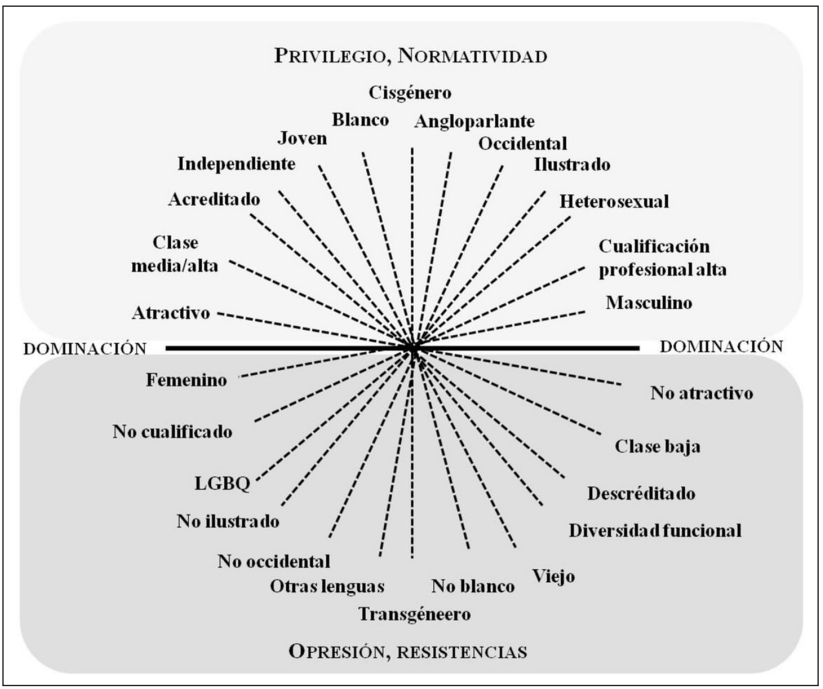
En este sentido, Mercedes Sánchez, en su libro *Pedagogías Queer*, nos invita a hacer análisis de nuestra propia realidad al indicarnos cómo se presenta ante su alumnado de la universidad: «Soy una mujer (opresión) cis (privilegio), doctora en Educación, pedagoga y profesora en la universidad (clarísimos privilegios), de clase media (privilegio), blanca (privilegio), paya (privilegio), bollera (opresión), gorda (opresión), con pelo grande y muy rizado (opresión) de cuarentaytodos (opresión)». Además, nos ofrece la posibilidad de educar desde una pedagogía diferente, rara, disidente, a la que llama *pedagogía queer*, que parte de los márgenes y de las experiencias de las personas atravesadas por ejes de opresión para que podamos comprender su realidad, visibilizarla y generar un cambio social. Esto podríamos trasladarlo al currículum oculto, ya que, si nos presentamos ante nuestro alumnado mostrándoles claramente nuestros ejes de privilegio y de opresión, reflexionando sobre ellos, será más sencillo conectar con un mayor número de realidades y experiencias e, incluso, que alguna persona o varias se sientan identificadas con nosotras, con nuestros ejes de opresión y/o privilegios. Quizás la educación, a partir de ahí, comience también a tener un sentido emocional que no debemos dejar de lado.

4.1. Interseccionalidad

Kimberlé Crenshaw (1989) acuñó el término *interseccionalidad* para referirse al «fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio a partir de su pertenencia a múltiples categorías sociales». El feminismo interseccional surgió como denuncia a la reproducción de las relaciones de poder

dentro del propio feminismo al tratarse de un feminismo hegemónico blanco y heterosexual, que trataba a las mujeres como un grupo homogéneo. Kimberlé estableció relaciones entre género, raza y clase para definir situaciones de ventajas y desventajas explicando diferentes ejes de opresiones y privilegios.

Figura 2. La interseccionalidad en las luchas feministas



Fuente: Fundación Género con clase

4.2. Rivalidad entre mujeres vs. sororidad

El psicólogo Noam Shpancer (2014) indicó que:

> A medida que las mujeres consideran que su principal fuente de fortaleza, valor, logros e identidad proviene de la valoración masculina, se ven obligadas a luchar contra otras mujeres por el premio.

Es decir, nuestro valor como mujeres se ha relegado socialmente a lo largo de los años a la opinión que procuran los hombres de nosotras. Siguiendo esta línea, la sociedad, desde una

perspectiva patriarcal, machista y androcéntrica, nos valora a las mujeres por la capacidad que tenemos de encontrar pareja masculina, de tener descendencia y de someternos a los deseos de estos, dejando de lado nuestro valor como persona. También Shpancer afirmó que «muchas mujeres se niegan a ver que la verdadera amenaza a sus logros, poder, valor e identidad no son otras mujeres, sino la organización masculina que controla sus vidas».

Así, desde pequeñas se nos lanzan mensajes sobre cómo debemos ser tanto en nuestra estética (delgadas, bellas, sin vello, etc.) como en el ámbito social (tímidas, reservadas, de poquitas palabras...), creando diferencias implícitas entre nosotras que se hacen palpables en nuestras relaciones diarias al crearse un clima de conflictividad y competitividad.

Como alternativa a la rivalidad entre mujeres, desde los feminismos hacemos alusión al término *sororidad*, que, en palabras de Marcela Lagarde, es «una forma cómplice de actuar entre mujeres para que nos aliemos, trabajemos juntas, empujemos las agendas y los movimientos». Esto implica deconstruir los valores que nos ha impuesto la sociedad para construir valores nuevos donde el hermanamiento entre mujeres, la cooperación y las relaciones de igualdad cobren sentido y se hagan palpables.

Es en este punto donde educar desde una perspectiva de género adquiere también una gran relevancia al asumir que la sociedad patriarcal ha establecido mecanismos de rivalidad entre mujeres con el único objetivo de enfrentarnos entre nosotras para no establecer lazos de unión sanos y libres que nos permitan romper con estereotipos y roles de género comprendiendo nuestro valor como personas únicas, irrepetibles e irreemplazables, y construyendo climas de aceptación personal, política y social entre féminas.

5. Educar desde los márgenes: teatro de la oprimida y del oprimido como herramienta de transformación social

5.1. Percepciones y mirada pedagógica

Conocer, analizar y atender los ejes de privilegios y de opresiones que nos atraviesan como seres humanas inmersas en una so-

ciedad machista y patriarcal es necesario para poder reaccionar de manera no violenta ante los mismos, creando situaciones de corresponsabilidad y cooperación entre mujeres. Las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, entre las distintas razas, orientaciones sexuales y religiones hacen patente la necesidad de una educación en valores que se realice desde una perspectiva de género, entendiendo la educación y los contextos educativos como uno de los agentes socializadores más potentes.

Desde mi ámbito, como pedagoga, entiendo que el objetivo fundamental de la educación es favorecer que las personas se desarrollen de manera íntegra con una visión crítica del mundo que les rodea, que encuentren su lugar en el mundo no por una norma impuesta por parte de la sociedad, sino por la escala de valores que sean capaces de establecer dentro de un proceso personal y dinámico. Además, entiendo la sociedad desde una visión plural y diversa al encontrarme atravesada por dos ejes de opresión claramente definidos: soy mujer y soy lesbiana, por lo que no formo parte de la cisheteronormatividad, es decir, no entro en lo que socialmente *se ve bien* y, por tanto, educo desde los márgenes, desde la resistencia a subordinarme a esa normatividad. Bien es cierto que puedo nombrar ejes de privilegio que me permiten poder educar: soy blanca, paya, poseo un grado universitario en Pedagogía, un máster en formación de profesorado, mención orientación educativa, un máster en Psicopedagogía, y otros muchos cursos formativos para ampliar conocimientos. Sin embargo, nada de esto me hace libre: mi libertad viene determinada por el grado en que puedo ayudar a que otras personas sean libres.

En este sentido, considero que educar desde una perspectiva de género, en mi caso, comienza al ser mujer y al tomar conciencia de que la realidad social se define en términos de desigualdad, por lo que cuanto más nos alejemos de la cisheteronoma impuesta socialmente, más nos va a señalar la sociedad y más difícil nos lo va a poner para conseguir desarrollarnos a nivel personal, profesional y social. Desgraciadamente, no se trata de un proceso sencillo, pues la sociedad nos transmite su cultura desde el nacimiento. Crecemos atravesadas por la cultura patriarcal, machista y misógina y acabamos reproduciéndola.

Así, gracias a mis prácticas curriculares, vi la necesidad de atender la demanda social de visibilizar la diversidad desde una

perspectiva de género no solamente desde contextos formales, si bien podemos hacerlo también desde contextos no formales y promover espacios coeducativos y heterogéneos donde las personas se sientan bien, libres para expresar con su cuerpo, libres de aceptarse a sí mismas y de aceptar a las demás, así como con el conocimiento, convencimiento y seguridad de que sus voces van a ser escuchadas. A su vez, mediante esta propuesta de intervención, se pretende que las personas experimenten y escenifiquen aquellas situaciones en las que se sienten presas para poder idealizarlas y llegar a situaciones pacíficas a través de la escenografía, el conocimiento del propio ser y la interacción con otras personas.

En la esta intervención se toma como base teórica el Teatro del Oprimido de Augusto Boal, tratado por mi parte también de manera femenina al ser el grupo de personas más atravesadas por ejes de opresión, y nos deshacemos del concepto restringido del lenguaje para ampliarlo, pues, como dice Boal (1973), «existen infinidad de lenguajes no idiomáticos» y, de esta forma, «se propone el teatro como lenguaje apto para poder ser utilizado por cualquier persona, tenga o no aptitudes artísticas» (Boal, 1973). Mientras que, normalmente, se antepone el diálogo por lo *políticamente correcto* en nuestras relaciones, mediante el Teatro de la Oprimida y del Oprimido anteponemos el cuerpo y las emociones al diálogo, a las palabras. El mismo autor indica: «El Teatro del Oprimido es el que crea espacios de libertad para que la gente imagine y piense en el pasado, en el presente y pueda inventar el futuro y no esperar por él». A este respecto, con este tipo de teatro se busca expresar emociones, vivencias, situaciones cotidianas de opresión, miedo a la exclusión, etc., a través del teatro.

Por otro lado, debe entenderse que este tipo de teatro bebe de las bases de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1975): «Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención».

5.2. Metodologías, objetivos y personas destinatarias

Estas actividades cuentan con dos líneas de desarrollo que se relacionan entre sí de manera directa. Por un lado, se encuentra la investigación del contexto donde trabajo, de sus experiencias, sus

formas de relacionarse con otras personas, con el entorno y con ellas mismas y, por otro lado, la acción, donde las actividades se ponen en práctica teniendo en cuenta las realidades de las que partimos. En las actividades teatrales que llevo a cabo, el alumnado no se adapta al profesorado, no se adaptan a mí, sino que soy yo la encargada de adaptarme a ellas, a su nivel de desarrollo, a sus conocimientos, realidades, intereses y habilidades, tratándose de una labor diaria para hacer al alumnado sujeto de su propio aprendizaje donde se promuevan situaciones de automotivación y para que las situaciones que se presenten puedan vincularse con la realidad personal, encontrándoles utilidad a las actividades en su día a día. Esto es, según Ausubel (1963), aprender de una forma no automatizada y lógica (aprendizaje significativo). En estas actividades, tanto el contenido como la metodología están concebidos para ser usadas en el día a día. Sobre los aspectos motivacionales, Bain (2007) indica que «la mayoría de los motivadores extrínsecos dañan la motivación intrínseca» y alude a la importancia de utilizar retroalimentaciones verbales positivas para que el alumnado aumente su motivación con respecto al aprendizaje. Esto es, en otras palabras, ayudar al alumnado a conseguir sus propios objetivos en el aprendizaje, actuando como guías, pero sin imposiciones y sin relegar el valor de nuestro alumnado a la consecución de los objetivos que hemos propuesto en las actividades. Bien es cierto que se establecen algunos objetivos generales a conseguir, que tienen que ver con valores de cooperación, tolerancia y solidaridad, como: tomar conciencia de nuestro papel en la sociedad desde una perspectiva de género, emocional y humana; localizar las injusticias sociales que tenemos normalizadas y poder luchar contra ellas de manera pacífica; localizar nuestros agentes opresores, teniendo conocimiento de la teoría de la interseccionalidad, mediante la dramatización de situaciones reales y buscar soluciones alternativas a las mismas y aceptar y valorar la diversidad en todos los ámbitos y sentidos. Con respecto a los objetivos específicos, los más importantes son: conocer nuestro cuerpo, aceptarlo, amarlo y usarlo como medio de expresión de manera no violenta; hacer visibles las relaciones de poder que se establecen en nuestra sociedad, sensibilizar al alumnado fomentando un clima de confianza, respeto y empatía; fomentar el autoconocimiento, mejorar nuestra autoestima, generar un clima de cohesión grupal;

crear conciencia de cómo afecta el lenguaje sexista, y el lenguaje no verbal, en la comunicación y en las relaciones de poder; y encontrar una coherencia entre lo verbalizado y lo gesticulado.

Haciendo alusión al uso del lenguaje, me gustaría destacar la importancia de analizar cómo, sin quererlo, no solo invisibilizamos el papel de la mujer en la sociedad, sino que directamente invisibilizamos su presencia en esta cuando usamos el masculino genérico incluso encontrándonos en grupos mayoritariamente femeninos, haciendo alusión siempre a la economía del lenguaje y la concordancia gramatical aun pudiendo utilizar sustantivos colectivos como *alumnado* en vez de *alumnos* o, directamente, ampliar nuestros esquemas de conocimiento para formar otros nuevos. Nuestro idioma es muy rico y tiene sus propias estrategias para poder comunicarnos con un lenguaje igualitario.

Creo conveniente señalar que cualquier persona puede formar parte de este tipo de actividades teatrales, incluso cuando no se tengan conocimientos artísticos, puesto que la finalidad no es representar una obra al uso, sino, más bien, romper con las barreras personales, sociales y profesionales que nos ponemos nosotras mismas, o que nos impone la sociedad. Los conocimientos y la información artística sobre el buen uso y manejo de la voz, así como las técnicas corporales expresivas son aprendizajes incluidos dentro de los grupos de teatro.

Conforme crezca la diversidad que hallamos en los grupos teatrales (edad, identidades de género, culturas, razas, etnias, orientaciones sexuales, etc.) mayores serán las cantidades de experiencias que podremos verbalizar, dramatizar y trabajar de manera conjunta. No obstante, cuando Augusto Boal sentó las bases de este tipo de teatro, indicaba que lo ideal era partir de grupos heterogéneos donde existan conflictos similares. Sin embargo, desde mi experiencia, creo necesaria la creación de grupos heterogéneos de personas donde localicemos conflictos similares y diferentes para poder reflexionar de manera individual y conjunta sobre las experiencias expuestas.

Como pedagoga, las posibilidades pedagógicas que tiene este tipo de actividad son innumerables, ya que, además se sensibilización y concienciación, se fomenta el desarrollo de mentes críticas con visión amplia desde una perspectiva de género, con una finalidad de incidencia y transformación social. Asimismo,

es interesante tener en cuenta que se trata de una actividad socioeducativa, por lo que dentro del ámbito social se trabaja tanto la pertenencia a un grupo de iguales (convivencia, mediación, empatía, comunicación asertiva, etc.) como la pertenencia e inserción en una sociedad general y compleja.

6. Conclusión

El trabajo de la Pedagogía en contextos no formales es muy amplio y da lugar a infinitas posibilidades para llevar a cabo actividades y metodologías didácticas coeducativas donde se deben incluir temas transversales que versen sobre el respeto a las diferentes culturas e ideologías, hacia el medioambiente, hacia la búsqueda de una identidad propia, a conocer las inquietudes de las personas que tenemos alrededor, sus emociones, sus vivencias, etc.

Incluir la perspectiva de género en cualquier contexto educativo supone un enriquecimiento social y colectivo, una ayuda al desarrollo íntegro de las personas al proveerles de una educación libre de etiquetas y repleta de valores humanos positivos.

A partir de estas actividades veo, como decía Foucault (1977), cuerpos atravesados por el poder, lo que me lleva a reflexionar diariamente en las construcciones sociales y corporales. Veo cómo el cuerpo (los gestos, la forma de movernos y de relacionarnos en los espacios y con las personas) se ha utilizado como mecanismo de control por el poder, por el patriarcado. De esta forma, el teatro de la oprimida y del oprimido son una herramienta perfecta, ya que nos permite nuestro cuerpo para ejercer el derecho que tenemos sobre él, alejándonos del poder que tienen otras personas y otros sistemas sobre el mismo.

Es interesante apelar a la necesidad de incorporar a los hombres como aliados de la lucha feminista en pos de la igualdad, de la diversidad sexual y de género, que no actúan por nosotras ni a través de nosotras, sino que entienden nuestra lucha y se suman a ella y, además, hacer mención del reconocimiento por parte del feminismo de la diversidad de las personas, de las mujeres y a la belleza de esa diversidad donde caben todas las identidades, sin permitirse movimientos transexcluyentes. El feminismo tiende puentes y crea uniones contra el sistema patriarcal, opresor,

para que todas las personas independientemente de su identidad de género y orientación sexual sean libres.

Seguiremos educando por una igualdad efectiva y real entre hombres y mujeres, donde consigamos romper entre todas las personas el techo de cristal que se encuentra sobre las cabezas de nosotras, las mujeres, y los grilletes que tenemos en los pies que nos impiden caminar libres

7. Referencias

Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universidad de Valencia.

Boal, A. (1973). *Teatro del oprimido*. Alba.

Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Paidós.

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. Universidad de Chicago.

De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Gallimard.

Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Lagarde y de los Ríos, M. (1996). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia.* horas y HORAS.

Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.

Shpancher, N. (2014). Feminine Foes: New Science Explores Female Competition. *Psychology Today*. https://www.psychologytoday.com/us/blog/insight-therapy/201401/feminine-foes-new-science-explores-female-competition

8

Amnistía Internacional (2016), igualdad y consumo sostenible. Una experiencia artística con el alumnado universitario

Pilar del Río Fernández y M. Victoria Márquez Casero
Universidad de Málaga

1. Introducción

El presente escrito centra su contenido en un proyecto artístico llevado a cabo en la Universidad de Málaga, concretamente, en la asignatura de Talleres de Artes Plásticas: Procedimientos y Recursos, del 3.er curso del grado de Maestro / Maestra en Educación Infantil impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación. Presentamos una de las actuaciones desarrolladas dentro del Proyecto de Mejora Docente y Coordinación titulado *Mirada artística en el proceso de construcción de la identidad del alumnado de infantil: visibilidad-invisibilidad*, en el cual hemos trabajado durante el curso 2022-2023. Hablamos de un proyecto basado en metodologías activas donde se persiguen dos objetivos: mejorar la práctica docente y hacer partícipe al alumnado de la realidad social, concienciándolos de las necesidades reales de esta.

Defendemos una educación que promueva el pensamiento, la autonomía, la aceptación y el respeto a las diferencias, la imaginación y la creatividad para buscar nuevas fórmulas que ayuden a resolver los problemas que surgen en la convivencia personal y grupal. Una educación que lleve a fundamentar las posiciones sin dogmatismos, a comprender los conflictos desde una perspectiva positiva, que promueva el cambio para el crecimiento como seres humanos y miembros de una sociedad basada en los derechos humanos (Peña y Barón, 2014).

Es esta una experiencia en la que el alumnado se acerca a sectores desfavorecidos de la sociedad, para hablar de ellos desde una mirada artística respetuosa. Es un proyecto en el que profesor y alumnado van a trabajar conjuntamente reflexionando ante un problema y buscando soluciones para la vida (Delors, 1996). Así, se persigue con este proyecto que el alumnado no solo reflexione sobre igualdad, sino también que, a través de determinados organismos sociales, visualice esa invisibilidad tan existente en nuestra sociedad actual; que conozcan una parte desconocida de la misma, que tome conciencia de la realidad y le aporte, dentro de sus posibilidades, un beneficio. Y es que, para hacer frente a la desigualdad, todas las manos suman, todas cuentan y todas son necesarias y pueden ayudar a acabar con esta lacra (Manos Unidas, 2023).

Utilizaran, para ello, el arte, como medio de expresión de lo vivenciado y experimentado, creando obras pictóricas con una finalidad social. Se decidió que el soporte de dichas obras serían camisetas, más concretamente, camisetas recicladas, y que la temática tratada sería la igualdad y la invisibilidad de las personas sin recursos. El proyecto se planteó desde la mirada de organizaciones no lucrativas internacionales que cuidan la acogida, la promoción de la salud y trabajan para los más vulnerables (SJD, s. f.). El diseño textil sobre camisetas recicladas surgió tras conversar sobre la necesidad inminente del cambio climático, con el objetivo de focalizar la creatividad en pro de un consumo sostenible. La aparición del textil en el arte contemporáneo mantiene en la actualidad su vigencia por sus posibilidades de dar sentido a la reivindicación de nuevas identidades. (Moreto, Daroca y Pacheco, 2020).

A la hora de adquirir ropa, el mercado tradicional nos ha querido inculcar la fórmula de usar y tirar. Es decir, a menudo nos deshacemos de las prendas que hace no tanto tiempo hemos comprado y, casi de inmediato, acudimos a las tiendas y los centros comerciales con el objetivo de reemplazarlas por otras (Oxfam, s. f.). No se conocen los beneficios que se pueden obtener al darle una segunda oportunidad a las prendas de vestir, destacando, entre otros, la conservación del medioambiente. Para ello, se planteó como finalidad del proyecto, que finalizado el trabajo de las camisetas serían donadas a una de las tiendas de reciclaje de ropa regentada por una de las organizaciones visita-

das, concretamente, del Centro de Acogida San Juan de Dios en Málaga. Con este acto de donación, el alumnado toma conciencia que, por una parte, el reciclaje favorece al medioambiente. Y, por otra, que, con la recaudación obtenida, al ir destinada para ayudar a personas y familias que así lo precisen, se contribuye a la ayuda del bienestar de estas. Con su programa de ropa Circular, ninguna prenda se convierte en un residuo y ayuda a financiar la asistencia a personas sin hogar (SJD, s. f.).

Una vez más, se ha podido ver reflejada la importancia del arte y de la Educación artística como herramienta expresiva y educativa. Los aprendizajes a través de las Artes Visuales en el entorno docente se convierten en un proceso transformador que implican el desarrollo de capacidades, competencias y generación de actitudes y valores socialmente significativos para un contexto determinado, en el que los actores del mismo se transforman y transforman la realidad (Maeso, 2008).

2. Método

Se trabajaron en el aula diversas técnicas plásticas para que el alumnado tuviese una base artística antes de emprender el viaje de la creatividad y ejecución artística, ganando, con ello, una mayor confianza en su ejecución. Finalizado este periodo, pasamos a realizar bocetos previos a su realización. A tal fin, se precisó de una investigación y sensibilización. En este mismo proceso se concienciaron de la importancia de las instituciones sin ánimo de lucro, de su trabajo y finalidad, así como de los beneficios que aportan a la sociedad y, sobre todo, de la ayuda prestada a los más desfavorecidos que tanto precisan de una ayuda para su subsistencia y que tan invisibles son para aquellas personas no vinculada a esta problemática.

2.1. Objetivos

Esta experiencia en la que se parte de la necesidad de construir en igualdad se ha desarrollado desde tres focos, distintos pero complementarios, en torno a los cuales se han elaborado sus objetivos:

2.1.1. Objetivos visualizando la igualdad

- Desarrollar la empatía partiendo de la base de que no existe una única forma de ver las cosas y de que todos los puntos de vistas son respetables.
- Visualizar las necesidades de los más desfavorecidos y aprender que todos podemos hacer pequeñas acciones para trabajar la igualdad.

2.1.2. Objetivos visualizando el consumo sostenible

- Entender que el reciclaje textil contribuye a la protección del medioambiente, pues reduce el volumen de residuos generados, dando una segunda vida a una ropa que iría a parar al vertedero.
- Concienciar de la necesidad de consumir responsablemente, empezando por una acción tan sencilla como la de reciclar y reutilizar nuestra propia ropa.

2.1.3. Objetivos visualizando la obra artística

- Fomentar la creatividad y la expresión artística desde la percepción del mundo que les rodea, estimulando su capacidad crítica ante problemas como la desigualdad.
- Aprender el valor expresivo y transformador que puede tener la obra artística. Educar a través del arte nos da la posibilidad de transformar las relaciones sociales.

2.2. Proceso de realización

Las fases de realización de cada una de las obras artísticas que sobre las camisetas quedarían impresas fueron:

- *Compartimos ideas sobre la obra.* Comenzaron partiendo de una reflexión colectiva sobre la necesidad de trabajar por y para la igualdad. El debate, la deliberación y la toma de decisiones eran importantes, pero tan importante como la escucha y la empatía. Para que el grupo adopte decisiones, sus integrantes han de ser capaces de ponerse en el lugar de sus semejantes.
- *Conocemos cómo trabajan instituciones.* Se planteó la necesidad de conocer, desde la realidad, organizaciones que trabajaran para la igualdad, atendiendo a los más desfavorecidos. Habla-

mos de algunas de ellas: Cáritas, San Juan de Dios, Cruz Roja, Fundación Harena, etc. Sabemos que la educación es construida y recreada, día a día según las ideas, los intereses, las creencias, los valores, las percepciones y los sentimientos de quienes se involucran en ella (Peña Barón, 2014).

- *Conocemos proyectos de consumo sostenibles.* Apreciamos lo importante que es aprender a reciclar y valoramos la necesidad de consumir de forma responsable, por ejemplo, dándole un nuevo uso a la propia ropa. Nuestras acciones diarias y nuestros hábitos de consumo son muy importantes, todos somos responsables de cuidar el medioambiente (Oxfam, s. f.) Hablamos de asociaciones sin ánimo de lucro, impulsadas por la participación de un gran número de colaborares, que trabajan desde la sostenibilidad y solidaridad, poniendo en circulación artículos y prendas con las que promueven una economía sostenible. Conocemos la labor que realiza la Orden Hospitalaria de San Juan de Dios, hablamos de su rastrillo en el que se dona ropa para mejorar la vida de personas sin hogar, pues vivir en la calle dificulta mantener una vestimenta digna y ellos facilitan ropa limpia a personas que padecen esta situación (SJD, s. f.).
- *Experimentamos las técnicas al agua.* Se elaborarán sencillas pruebas con acrílicos sobre papel. Se observa cómo actúa el color en contacto con el agua y cómo se mezclan distintos tonos dando lugar a otros muy distintos. Se aprende a comunicar sentimientos a través de los colores. El manejo de materiales, herramientas y procedimientos aglutina un conjunto de habilidades psicomotrices al servicio de la expresividad y creatividad de los educandos, que debe plasmarse en sus trabajos artísticos (Maeso, 2023).
- *Creamos bocetos.* Cada grupo diseña varios bocetos sobre papel, trabajan libremente desde el conocimiento del problema. Visualizan la necesidad de igualdad y realizan sus bocetos inspirados en ella, es entonces cuando surgen las primeras imágenes que hablan de empatía y respeto. Este acto de crear involucra múltiples habilidades creativas del estudiante que incluyen el acto de imaginar, generar ideas, experimentar, producir y elaborar objetos visuales que permitan una posterior reflexión de las propias creaciones (Cárdenas y Troncoso, 2014).

- *Seleccionamos el diseño.* La elección del diseño la realiza el grupo, atendiendo a la capacidad de expresar la idea de igualdad del propio boceto.
- *Visita al centro de acogida.* Se decidió visitar el Centro de Acogida San Juan de Dios, este se sitúa en pleno centro de Málaga, por lo que dispone de una ubicación fácil de localizar para nuestro alumnado. La elección de este Centro fue determinante, pues conocíamos su labor como centro de intervención integral en el colectivo de personas sin hogar y su trabajo ante la desigualdad. Bajo el concepto de *hospitalidad*, cuidan la acogida, la promoción de la salud y el compromiso en las realidades más vulnerables de nuestra sociedad (SJD, s. f.), además de poseer un compromiso que favorece el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible.
- *Realizamos los diseños textiles.* Utilizando pintura especial para tejidos, jugamos con las formas, colores y texturas. Pasamos los dibujos seleccionados a la tela de las camisetas que reclamos, estas se transformaron en mucho más que una prenda textil. Cada una era una obra exclusiva capaz de comunicar un mensaje a su portador a la vez que favorecía la reutilización de la propia ropa.

Figura 1. Proceso de realización del diseño textil sobre camisetas



Fuente: elaboración propia

2.3. Lugares de elaboración y presentación de la obra

Los primeros bocetos y experiencias conociendo las técnicas pictóricas al agua se realizaron en la propia aula de la Facultad de

Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. En la asignatura Talleres de Artes Visuales: Recursos y Procedimientos, durante el curso 2022-2023. El aula posee grandes mesas que permiten trabajar con comodidad con sus pinceles, pigmentos y papeles; dispone de una zona de fregadero con agua y grandes ventanales que le aporta luminosidad.

La visita al Centro de Acogida San Juan de Dios se realizó de la mano de su coordinador del Voluntariado en Málaga. Nos presentaron las instalaciones que posee el Centro para atender a personas sin hogar: duchas, comedor, biblioteca, salas de descanso, patio, etc. Y el rastrillo, este es desde 1992, un lugar de oportunidades para personas en situación de exclusión y prendas en desuso, con la financiación que en él se recauda, se asiste diariamente a personas en situación de sinhogarismo. El diseño de las camisetas se realizó en una de sus salas, esto propició un clima de trabajo en el que la creatividad, la imaginación y la empatía, ante la vulnerabilidad del semejante, inspiraron cada obra.

Como acción dentro del proyecto de mejora docente y coordinación titulado *Mirada artística en el proceso de construcción de la identidad del alumnado de infantil: visibilidad-invisibilidad*, del cual formamos parte las profesoras que firman este capítulo, realizamos una exposición en el Hall de la Facultad de Málaga. Esta acción se desarrolló con motivo de la presentación de las *Actividades del Grado de Educación Infantil*, del curso 2022-2023. Exhibimos como obras artísticas los diseños elaborados, de forma que nuestro alumnado compartía con el público circundante visitante y con docentes y alumnado, las reflexiones que, de cada camiseta se extraía. También se comunicó la experiencia en las distintas redes sociales de la propia Facultad.

Figura 2. Exposición de diseños textiles en camisetas. Facultad de Ciencias de la Educación, UMA



Fuente: autoría propia

3. Resultados

Los resultados de esta experiencia artística fue la elaboración de ocho diseños textiles para camisetas. Somos conscientes de que, si tradicionalmente los cánones mostraban una preferencia por materiales duros (piedra, madera, metal), desde hace algunas décadas en el contexto artístico se empezó a reivindicar los materiales blandos, especialmente los textiles, muestra de otros valores posibles como la fragilidad o la resistencia (Moreto, Daroca y Pacheco, 2020). A continuación, comentamos las obras que realizaron y las reflexiones que generaron desde su labor como futuras profesoras:

- Título del diseño textil*: Lo diferente encaja.* Las alumnas realizaron siete corazones concéntricos, en el central dibujaron dos caras, una surgía de la otra con una línea ondulada que dibujaba la silueta de cada semblante. En este caso la obra se apoyaba en las reflexiones de López y Pollitzer (2005), en su artículo para la revista *Aula Abierta*, que nos recuerda que es necesario recapacitar acerca del papel de la educación como motor del cambio en el mundo globalizado, para lograr el éxito de la integración en el mundo y para promover y proteger la identidad.
- Título del diseño textil: *Todos somos semejantes.* Este diseño se basaba en una la imagen de un puzle en el que sus múltiples piezas encajaban perfectamente siendo todas iguales, pero de colores diferentes. En el espacio que debería ocupar dos de ellas se leía el título de la obra.
- Título del diseño textil: *Inclusión.* Dibujando tres globos que vuelan hasta las nubes y cinco manos de múltiples tonalidades han representado que todos somos diferentes, todos unidos, dejando marchar a tres globos que hablan de prejuicios, acoso y rechazo. En la base de este dibujo aparece la palabra *inclusión*. Como afirma Deusdad (2013) en su artículo al respecto de la identidad como una forma de inclusión social:

  > El respeto a la diversidad y la cohesión social son la base de los desafíos de las sociedades posmodernas donde la convivencia pacífica y el respeto a la diferencia no son elementos que se den por sentado, sino que parece necesaria una labor social y política al respecto.

- Título del diseño textil: *Miles de rostros.* Con este título pintaron sobre la camiseta un rostro en el que los rasgos pertenecían a individuos de distintas razas. Así, un ojo era ovalado y otro más redondo, o la boca en parte de labios gruesos y finos, o la piel en algunas zonas se pintó de diversas tonalidades. Se trabajaron valores como el respeto, la tolerancia y la empatía. Desde la ONU nos recuerdan que las sociedades más igualitarias también están mejor preparadas para afrontar una serie de retos relacionados con la salud, la educación y la violencia (ONU, 2021).
- Título del diseño textil: *Diferentes vuelos.* Ahora utiliza la imagen de unas manos abiertas para simbolizar las alas de una paloma que vuela alrededor de un corazón. Nos dicen que nuestra sociedad ha de ser abierta y pluralista, caracterizada por la globalización, la interculturalidad, la sociedad de la información y los flujos migratorios (López y Pollitzer, 2005).
- Título del diseño textil: *Somos energía.* En esta obra se representa a un niño con los brazos abiertos en señal de fuerza y dando un gran salto. En la camiseta que viste el niño se dibuja un corazón sin color. Con este dibujo hablan de la necesidad de trabajar si deseamos conseguir un mundo más igualitario. Cuando se trabaja en comunidad en proyectos motivadores que permiten escapar de la rutina, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias, e incluso los conflictos, entre los individuos (Delors, 1996).
- Título del diseño textil: *Diseñando la inclusión.* Se dibujan tres corazones dándose la mano, todos de distintos colores: rosa, rojo y múltiples colores. Esta imagen se tenía presente que en la sociedad actual existen múltiples realidades (razas, religiones, sexos, culturas...) y que es importante caminar de la mano. Este diseño estaba inspirado en todos esos valores morales cuya práctica deben ayudar a las personas a responder de un modo constructivo y solidario ante los conflictos, bienes universales, de orden social, económico, ecológico, ético, religioso, etc., o bien los propios de la vida cotidiana en su ámbito más próximo (Agúndez, 2015).
- Título del diseño textil*: Unidos por corazones.* Este dibujo representa a cinco personajes situados en línea recta y de distintos colores, que están unidos por un corazón. Esto nos transmite quietud y firmeza a la hora de sujetar el corazón. Son persona-

jes sin rostro identificable, por lo que podríamos ser cualquiera, ya que en este proceso debemos estar todos involucrados. Probablemente con esta imagen se nos recuerda las palabras del informe de la Unesco, cuando nos dice que el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones (Delors, 1996).

4. Discusión

Aportamos algunas de las reflexiones más interesantes que expusieron nuestro alumnado al finalizar su trabajo de diseño de camisetas. Estas hacen referencia a las tres cuestiones que hemos estado desarrollando, por un lado, la necesidad de educar en igualdad, la importancia que ha de tener la economía sostenible y el saber utilizar la obra artística como herramienta de expresión:

4.1. Derivadas de la necesidad de educar en igualdad

- *Sobre actitudes:* la actividad que se va a llevar a cabo es muy interesante, pues aprenden a ser conscientes de las diferencias que existen en la vida, a la necesidad de que cuidarnos y respetarnos los unos a los otros.
- *Sobre visibilidad:* es evidente que hay que dar visibilidad a las personas vulnerables, estas personas han sufrido y se sienten más frágiles ante la sociedad, por lo cual debemos buscar soluciones ante dichas problemáticas.

4.2. Derivadas de educar en una economía sostenible

- *Sobre bienestar*: hemos aprendido cómo la economía sostenible contribuye directamente en el desarrollo sano de la economía, es decir, esta economía garantiza el desarrollo y el bienestar social de los individuos, además de reducir la pobreza.
- *Sobre segundas oportunidades:* tener la oportunidad de darle una segunda vida a las camisetas que ya no utilizábamos ha sido una bonita experiencia. Permitir que otra persona continúe dándole una segunda vida y ayudar a un nuevo proyecto de desarrollo sostenible siempre es enriquecedor.

4.3. Derivadas de educar conociendo el valor de la obra artística

- *Sobre creatividad e imaginación*: es esta una actividad dinámica, en la que hemos expuesto nuestros dotes más creativos y usando la imaginación hemos creado camisetas con imágenes que plasmaban un concepto tan relevante como es el de la diversidad social.
- *Sobre conocimiento de la técnica:* nos hemos acercado de forma directa al conocimiento de los pinceles y pinturas. Analizamos cómo actúan los colores desde la experimentación. Comprobamos cómo estos son capaces de comunicar sensaciones, inquietudes, pensamientos y transformar actitudes.

5. Conclusiones

Con esta actuación en la que el alumnado del grado de Infantil ha elaborado diseños para camisetas aprendiendo a utilizar la obra artística como instrumento de visualización ante un problema: la desigualdad social y como medio expresivo. Han trabajado desde el conocimiento de su capacidad transformadora y han sido conscientes de la necesidad de cuidar y proteger el medioambiente. Ha sido una propuesta educativa en la que hemos combinado los procesos de aprendizaje en la materia artística con la realización de un servicio a la comunidad (Guerra, 2019). Los discentes han asociado la información recibida con la experiencia, logrando un aprendizaje significativo. Han construido ciudanía, empatía e inclusión.

Finalizamos este trabajo agradeciendo a Luis Manuel Alcántara Jiménez, coordinador del Voluntariado de San Juan de Dios, en Málaga, su disponibilidad con nuestro alumnado, desde el momento en que le expusimos nuestro interés en la realización de este proyecto basado en el diseño textil de camisetas. Nos acercaron al entorno vulnerable para el que trabajan, nos abrieron sus puertas y presentaron las instalaciones de su centro de acogida y su rastrillo, para ayudar a personas sin hogar y a un consumo sostenible.

Figura 3. Diseños textiles de las camisetas elaboradas por el alumnado de Educación Infantil



Fuente: elaboración propia

6. Referencias

Agúndez, D. (2015). Educar en valores. Teoría y Práctica. Supervisión 21. *Revista de educación e inspección*, 35. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Cárdenas R. E. y Troncoso, A. (2014). La importancia de las artes visuales en la educación: un desafío para la formación docente. *Educare*, 18(3). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000300011

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro.* Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/Unesco. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Deusdad, B. (2013). El respeto a la identidad como una forma de inclusión social: interculturalidad y voluntariado social. *Educatio Siglo XXI*. https://revistas.um.es/educatio/article/view/175351

Guerra, E. P. (2019). *¿Qué es el aprendizaje-servicio?* Instituto para el fomento de la Educación. Observatorio. https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/que-es-el-aprendizaje-servicio

López, T. y Pollitzer, C. (2005). Educar para el encuentro: integración territorial de las diferencias culturales e inclusión de la diversidad como retos pedagógicos. *Aula Abierta*. ICE. Universidad de Oviedo.

Maeso, F. (2008). Aprender a enseñar las artes visuales desde una perspectiva crítica y constructivista. En: F. Maeso (coord.). *El arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en bellas artes* (pp. 129-152). Edita.

Manos Unidas (2023). *Frenar la desigualdad está en tus manos*. https://www.manosunidas.org/campana/campana-2023-frenar-la-desigualdad

Moreto, L., Daroca, C. y Pacheco, J. J. (2020). Una experiencia de aprendizaje-servicio en Educación Superior a partir de obras textiles. En: Aramburuzabala, P., Ballesteros, C. y García, J. (ed.). *El papel del Aprendizaje Servicio en la construcción de una ciudadanía global*.

ONU (2021). *¿Qué es desigualdad? Negar la igualdad de oportunidades a los pobres*. Noticias ONU. https://news.un.org/es/story/2021/10/1499092

Oxfam (s. f.) *Reciclar ropa: creatividad y consumo sostenible.* https://blog.oxfamintermon.org/reciclar-ropa-creatividad-y-consumo-sostenible

Oxfam (s. f.) *Reducir, reutilizar, reciclar: descubre las claves del mundo sostenible.* https://blog.oxfamintermon.org/reducir-reutilizar-reciclar-descubre-las-claves-de-un-mundo-mas-sostenible

Peña, B. y Barón, M. (2014). Inclusión educativa de colectivos desfavorecidos. Educación y género. *Communication papers-media literacy & gender studies*. 2. Universitat de Girona. https://raco.cat/index.php/communication/article/view/276467/364390

SJD (s. f.). *La fundación.* Sant Joan de Déu. Orden Hospitalaria de San Juan de Dios. https://www.sjdrecerca.org/es/fundacion/#:~:text=La%20Fundaci%C3%B3%20de%20Recerca%20Sant,acompa%C3%B1amiento%20de%20los%20m%C3%A1s%20vulnerables

SJD (s. f.). *Dona Ropa y mejora la vida de personas sin hogar*. Orden Hospitalaria de San Juan de Dios. https://sanjuandediosmalaga.es/dona-ropa

9

Los centros educativos en la atención a la infancia y adolescencia trans* y con diversidad de género

M.ª Mercedes Márquez Flores
Equipo Especializado de Orientación Educativa de la Delegación territorial de Málaga: Perfil de Orientación Sexual de la Unidad de Salud Sexual y Reproductiva (Málaga)

1. Introducción

Sin duda, la comunidad educativa no se puede abstraer al contexto sociocultural en el que se circunscribe, en consecuencia, los centros educativos no se aíslan a los modelos socioculturales cisheteropatriarcales de nuestra sociedad, no podemos presuponer que sean entes aislados y que no transmitan la misma norma de género de la sociedad en la que se ubican. Lo primero es tomar conciencia de nuestras propias reproducciones, para poder transformar la educación (Sánchez, 2019).

Habitualmente, obviamos que la experiencia sexual humana se produce en un contexto cultural, de modo que el género se configura como una categoría de análisis que permite desarrollar un posicionamiento crítico a la normatividad de género y a las clasificaciones simplistas, así como todos sus efectos derivados como son: el sexismo, la desigualdad y la violencia. Por todo ello, se hace difícil romper con este modelo para ofrecer un enfoque pedagógico e inclusivo que pueda atender a la diversidad de género y a la infancia y la adolescencia trans*[1] sin cuestionarla.

1. Se escribe trans* con el asterisco con el propósito de englobar el corolario amplio de diversidades en cuanto a la subjetivación de género que implica diferentes presentaciones de género o identidades.

Precisamente, en esta ponencia se pretende ofrecer una visión positiva, integradora desde una óptica sexológica de la adolescencia trans* desarrollada en los procesos de tránsito desde el perfil de Orientación Sexual de la Unidad de Salud Sexual y Reproductiva del Equipo de Orientación Especializado de la Delegación territorial de Málaga.

2. Método

La recogida de información en la que se basa la presente ponencia, parte del análisis cualitativo y cuantitativo de datos recogidos en la experiencia profesional del perfil de orientación sexual. En este caso, nos serviremos de la información cualitativa de los registros de intervención desarrollados en el Asesoramiento Educativo[2] y también a través de la explotación de los datos de la Consulta de Orientación Sexual para Jóvenes.[3]

Esta intervención se sustenta en el modelo afirmativo de género (GAM), que parte de una visión afirmativa del género con objeto de reconocer, aceptar y respetar los derechos de la infancia y adolescencia trans*. Es un modelo comprensivo con la diversidad, que se centra en un enfoque de derechos humanos y que despatologiza la identidad y expresión de género. Este modelo concibe el género desde la diversidad e implica una red basada en múltiples combinaciones de naturaleza, crianza, cultura y tiempo y desde una concepción no lineal y cambiante del género.

Por el contrario, nos alejamos de la obsesión del diagnóstico y la evaluación del modelo biomédico y de diagnóstico, que tanto daño ha hecho a muchas personas trans*, en donde las propias familias proponen un modelo de acompañamiento y solidaridad emocional (Gavilán, 2016). Desde la mayoría de los espacios profesionales de atención a la infancia y juventud, se insiste en la necesidad de renovar la mirada hacia modelos de acompañamiento (Parra, 2021).

Con el propósito de hacer un punto de partida en el abordaje del asesoramiento educativo con profesorado, familias y alum-

2. En Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y en Institutos de Enseñanza Secundaria (IES).

3. Dirigido a jóvenes menores de 25 años y sus familias.

nado trans*, así como el asesoramiento sexológico, se hace necesaria la definición de una serie de conceptos básicos:

2.1. Delimitación conceptual

El género constituye un mecanismo cultural de diferenciación binaria y que concede distintas posturas de poder de lo masculino y lo femenino, de modo que el género, por un lado, es un elemento de diferenciación y, por otro, un eje de desigualdad (Parra, 2021).

Como elemento de diferenciación, genera una visión binaria en la que se definen compartimentos estancos organizados en polos opuestos, es decir, constituye una organización en dos mundos separados: lo masculino y lo femenino. El género viene a dar una visión simplista y limitada, ya que las realidades de nuestra naturaleza como seres sexuados, en la que lo masculino y lo femenino no son más que distintos gradientes de posibilidades en nuestro hecho sexual humano.

Como eje de desigualdad, conlleva el sexismo y un mayor peso de lo masculino frente a lo femenino y por ende distintas posturas de poder, donde lo femenino queda subordinado. El género genera exclusiones en tanto en cuanto dibuja una normatividad de corporalidades, de orientaciones del deseo, o de modelos eróticos, dejando fuera y generando desigualdades a la diversidad corporal, de eróticas y de orientaciones no normativas. La heteronormatividad y el binarismo sexo/género se encuentran entre los más importantes condicionantes socioculturales que intervienen en la socialización de la infancia y adolescencia y modelan identidades (Moreno y Puche, 2012).

Es demasiado simple establecer una diferenciación sexual siguiendo como criterio diferenciador el sexo genital, ya que, en el proceso de sexuación, existen muchos elementos que, configurados de una forma caprichosa, como lo hace nuestra naturaleza, van a dar lugar a seres únicos, singulares e irrepetibles. Dichos elementos no son solo el sexo genital, sino el sexo gonadal, sexo hormonal, sexo cerebral, sexo cromosómico, sexo fenotípico, o lo que denominamos *género*, que vendría a ser el sexo social.

Podemos decir que nuestra *identidad de género* se refiere a nuestro sentimiento íntimo y profundo de nuestro yo o de nuestro *self*, supone una realidad innegociable, hasta con nosotros/as/es mismos/as/es. Se refiere a la necesidad de recibir un tratamien-

to acorde a cómo se siente cada persona, qué tipo de rol y de subjetivación de género asume y experimenta como ser sexuado.

2.1.1. Identidades trans* e identidades cis

La *identidad trans** engloba a aquellas personas cuyas expresiones e identidades de género se desplazan del género asignado aglutinando la variabilidad de género y las distintas formas que cada persona emplea para autodefinirse y referirse a sí misma (Parra, 2021). El concepto de *identidades trans** que aquí se aborda parte de un corolario muy amplio de variantes de género, personas que no cumplen o no conforman los mandatos de género o personas independientes de género (Platero, 2014). Este concepto se refiere a personas cuya manera de estar en el mundo, expresarse y presentarse hacen que no se autoperciban ni sean percibidas por otras personas dentro de lo que se espera típicamente del sexo al que se le asignó en el nacimiento. Podemos decir que el nivel de continuidad/discontinuidad entre la identidad sentida y el sexo que se le asigna a la persona al nacer o asignación sexual y la norma de género lo que marcan lo cis y lo trans.

2.1.2. Proceso de tránsito

Cuando hablamos de *transiciones* o de *tránsitos*, nos referimos a un proceso individual, con tiempos propios y necesidades ligadas a cada persona trans* en particular. Se refiere a un periodo de tiempo de duración indefinida, por el cual una persona deja de ser identificada exclusivamente por el sexo asignado de nacimiento (Platero, 2014). En este proceso se hace especialmente importante el acompañamiento rompiendo con la jerarquía adultocéntrica y ayudando a trayectorias y caminos únicos e irrepetibles desde las actitudes de escucha y apoyo. Se hace necesario un cambio de mirada sin prejuicios hacia la diversidad en adolescencia y juventud (Duque, 2022).

3. Resultados

Desde el asesoramiento educativo a los colegios e institutos,[4] así como desde el asesoramiento sexológico, se identifica un punto

4. Actuaciones que se sustentan en el Protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz (*BOJA* núm. 96 de 21 de mayo de 2015).

de partida común: desconcierto, dudas, miedos, intencionalidad de querer hacer bien las cosas. Centros que tienen mucha inseguridad, falta de formación y desconocimiento ante una verbalización y salida del armario del alumnado trans*. Por otra parte, todavía existe la creencia de que la diversidad de género en la infancia y la adolescencia es una cuestión familiar y que los centros han de dejar quieto este tema. A continuación, se presentan las diferentes casuísticas:

- Casos en los que viene la familia solicitando la aplicación del protocolo de identidad de género y el centro trata de dar respuesta a las necesidades con mayor o menor éxito. Cuando se les da asesoramiento, se dejan guiar, depende mucho del grado en el que se involucran en las distintas medidas que conlleva el protocolo de identidad de género.
- Casos en los que la familia viene polarizada en compañía del tejido asociativo, donde el perfil del EOEE de orientación especialista en orientación sexual tiene una función de conciliación y de mediación familia-centro. Se puede dar una mala relación familia-centro o alguna circunstancia que originó que la familia buscarse apoyo en el tejido asociativo.
- Casos en los que la familia no sabía nada y es en el centro en donde se detecta o lo verbaliza:
  - *Opción no hacer nada:* el miedo del propio centro a la reacción familiar puede generar inacción, ya que en muchas ocasiones existe la creencia de que es la propia familia la que ha de gestionar la diversidad de género de sus hijos/as/es. Si las familias y/o los centros esperan o no hacen nada esto también tiene sus efectos: malestar para el alumnado trans* y sentimientos de ser ignorados/as/es o que o se les toma en cuenta. Esta cuestión ha de terminar siendo abordada, porque nuestra identidad es un proceso innegociable.
  - *Opción de atender a las necesidades del alumnado trans*:* ello implica en muchas ocasiones un proceso de mediación con las familias y un trabajo de acompañamiento a la familia y al alumno/a trans*, y, por ende, también al propio centro, ya que el proceso de acompañamiento no solo se desarrolla con la propia persona trans*, sino con todo su entorno.

En general, las experiencias de aplicación del protocolo de identidad de género son positivas y muy diversas. En todos los casos se han de desarrollar actividades de sensibilización con alumnado, familias y profesorado en el ámbito de la diversidad sexual afectiva, familiar y de género y poner en marcha las medidas organizativas para la adecuación del trato acorde a la identidad del alumnado trans*, uso de instalaciones y posibles uniformes. También la vigilancia ante posibles situaciones de acoso del alumnado LGTBI porque es un colectivo más vulnerable.

En la consulta de orientación sexual se desarrolla un proceso de asesoramiento y también de acompañamiento de familias y alumnado trans*. Este proceso, siempre implica un proceso de crecimiento personal por parte de las personas implicadas en el tránsito. Este proceso supone:

- Un *cuestionamiento a los mandatos de género* que como familias se asumen inconscientemente. Las familias empiezan a identificar la rigidez con la que se trata a las personas y muchas actitudes de intolerancia por el género que se hacen visibles un nuestro entorno a través de personas que ejercen el rol de «policía de género». La familia aprecia la norma de género, no ya desde la vigilancia ejercida desde el sexismo y la LGTBIfobia, sino desde una perspectiva crítica, de ayuda y apoyo a las criaturas. Esto hace que repensemos, cuestionemos y hasta se haga una transgresión de la norma y no es extraño que algún miembro de la familia, tras el tránsito de un hijo/e/a también se esté cuestionando su propio género.
- Que *la persona trans* se va agenciando*, apropiándose de su propia experiencia de género. El reto más importante es que no hay certezas... y que somos seres muy complejos y nos vivimos de manera única y singular desde nuestro propio proceso de subjetivación de género.
- Una *reubicación hacia las funciones más relevantes de las familias* que son el soporte afectivo y de seguridad, cuidado y protección. De modo que se trabaja desde la reflexión del «mal querer» y el «buen querer»: Desde el mal-trato y el buen-trato. En este proceso reflexivo las familias identifican la importancia del amor incondicional que significa dar afecto y buen trato (esto es, querer y cuidar), lejos del chantaje emocional o las exigencias desde una óptica del maltrato.

- *Toma de conciencia del concepto de* interseccionalidad. Las familias se sensibilizan y descubren que la sexualidad no se salta ni está silenciada en ninguna persona, de modo que la diversidad de género o adolescentes trans* pueden presentar también otros factores de diversidad como pueden ser las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) asociadas a síndrome de Asperger, TDAH o síndrome de Down, por ejemplo. Por ello, se empieza a tomar conciencia de que los múltiples factores de desigualdad median en una persona y confluyen originando nuevos ejes de exclusión social que hasta el momento las propias familias habían silenciado desde el propio parapeto de tener un diagnóstico de una NEAE.

3.1. ¿Cómo se enfrentan las familias, profesorado y alumnado a un proceso de tránsito?

3.1.1. Puntos de partida de las familias

Todas las familias viven en mayor o menor medida un proceso que se inicia con:

1. *Negación*: incredulidad, se mira hacia otro lado, se ignora tanto la verbalización de un adolescente trans* como la observación de expresiones de género diversas.
2. *Sentimientos de culpa y responsabilidad*: creencias de que la transexualidad está reñida con pautas de crianza. Creencia de que se produce por exposición social o por pautas de aprendizaje.
3. *Visibilidad con el resto de familia y entorno*: fase de euforia en la que la familia gestiona sus emociones e inicia el acompañamiento del tránsito. Miedo a ser juzgados: la familia se prepara para enfrentarse a la transfobia social, así como a posibles prejuicios de los demás.
4. *Miedo ante la discriminación*: para resolver esta este proceso, es necesario que la familia tenga referentes positivos de personas trans*, de vivencias positivas evitando la atención focal a ejemplos y experiencias negativas.
5. *Duelo*: se asocia a un cambio de expectativas ante la criatura o adolescente, es un proceso de pérdida que puede variar en función de cada persona y familia.
6. *Aceptación y realidad*: se afronta y acepta la identidad de género desde una perspectiva realista de su criatura o adolescente

desde el amor incondicional. La familia presta apoyo y asume futuros retos desde este estadio

Este proceso suele presentar diferencias en función de la etapa educativa en la que nos encontramos:

- *Familias en Educación Infantil*: priman las actitudes aperturismo, dan libertad a la expresión y creatividad de género. Con miedos y reservas ante la sociedad y porque identifican que no se cumplen los roles de género. Suele haber una buena gestión y habitualmente son las madres las que primero identifican la necesidad de ayudar, de acompañar.
- *Familias en Educación Primaria*: viven la diversidad de género con vigilancia y miedo, se busca «tapar» o que no se note fuera del entorno familiar. Se produce la creencia de que esto pasará. No obstante, cuando la familia supera el proceso de negación, se empieza el afrontamiento y la transición.
- *Familias en Educación Secundaria*: en la etapa de la adolescencia, que supone la integración en la estructura cognitiva de toda una serie de cambios físicos inherentes a la pubertad, encontramos la emergencia de elementos que se cruzan como la orientación del deseo que surge con el despertar a la erótica de esta etapa y, por otra parte, la experiencia particular e individual de género de la persona adolescente. En esta etapa, ambos elementos se entrecruzan y dan origen a un proceso reflexivo de la identidad. Es una etapa en la que las familias desde su visión adultocéntrica buscan esperar o dejar pasar la verbalización de la persona adolescente trans*.

3.1.2. Puntos de partida del profesorado

El profesorado, si ha tenido mucho contacto con el alumnado trans*, puede llegar a vivir un proceso similar al vivido por las familias; no obstante, una constante en familias, profesorado y también en la propia persona trans* es la necesidad de la gestión de la incertidumbre. Esto se da debido al modelo de persona trans* que se nos ha transmitido en los medios («lo sabía desde siempre», «lo sabía desde que era pequeño/a») que hace que no tenga cabida el corolario tan amplio del paraguas trans* en cuanto a: vivencias del cuerpo, experiencias de género, transiciones o experiencias de aceptación o rechazo familiar.

En el plano de la Orientación Educativa, profesionales que desarrollan sus funciones en Equipos de Orientación (EOE) cada vez en menos ocasiones presentan «actitudes evaluadoras» y de «diagnóstico de la identidad».[5] En educación secundaria, se observa un cambio de paradigma en la atención a la adolescencia trans* basado en un enfoque GAM.

3.1.3. Puntos de partida del alumnado y grupo de iguales

Habitualmente es la infancia y adolescencia trans* y cis la que da grandes lecciones al mundo de las personas adultas en cuanto a valores de convivencia, buen trato y apoyo. Especialmente esta realidad está muy presente en las etapas de infantil y primaria, cuando el alumnado trans* ha vivido con naturalidad su expresión de género, se ha integrado la variabilidad de género como una característica más de la personalidad de la compañera/o/e de clase.

En pocas ocasiones, oímos al alumnado con más edad transmitir misivas y mensajes LGTBIfóbicos que habitualmente provienen de la boca de personas adultas y que pueden llegar a reproducir. Este tipo de actitudes desaparecen en el momento en el que la diversidad se pone sobre la mesa en las aulas a través de actividades de sensibilización y actividades trasversales que visibilizan la diversidad sexual, afectiva, familiar y de género.

No obstante, tenemos que estar pendientes y ojo avizor ante manifestaciones de un sexismo moderno presente en las aulas de secundaria, principalmente, a manos de niños y adolescentes que hacen un firme rechazo al feminismo, que se sienten atacados con actividades que ponen en valor la igualad y, por ende, niegan la existencia de la violencia de género o bien manifiestan abiertamente que no es necesario ningún tipo de efemérides que ayuden a combatir el acoso LGTBIfóbico. No podemos negar la existencia de alumnado que se enorgullece de dictadores, alumnado misógino y radicalizado. La reducción de estas actitudes se conseguirá cuando la cultura de centro implique la visibilidad de las personas LGTBIQ en los ámbitos de la ciencia, la cultura, en el propio profesorado, las familias y el alumnado.

5. Esto viene por un defecto profesional raíz de sus funciones de evaluación para dar respuesta y la atención a la diversidad.

3.2. ¿Cuáles son los principales errores que se identifican en el proceso de tránsito?

3.2.1. Errores de los centros educativos

- No actuar, no desarrollar un tránsito cuando la familia no apoyar o no reconocer a su hijo/e/a trans*: en este caso, debería activarse un protocolo de maltrato infantil, pero previo a ello, los centros tienen que ayudarse de servicios sociales, apoyo del tejido asociativo y recursos de la Delegación de Educación que contribuyan a dicha mediación.
- No hacer actividades de sensibilización: «porque las cosas están bien»... Cuando no se habla de *diversidad de género afectiva, sexual o familiar*, estamos legitimando la «ley del silencio»: de lo que no se habla no existe, de forma que es el mejor caldo de cultivo de posibles acosos LGTBIfóbicos. No hacer visibilización de la diversidad LGTBI es seguir legitimando un modelo que no se corresponde con la diversidad existente en nuestra sociedad.

  ¿En qué aspectos también se legitima el silencio? Cultura de centro que hace que el profesorado LGTBI+ esté «armarizado», o las propias familias diversas sienten que los documentos no se adecúan a su diversidad familiar, o en el desarrollo del Plan de Orientación y Acción Tutorial no se aborda en absoluto la diversidad, o bien el Plan de Igualdad se limita a trabajar efemérides sobre el reparto equitativo de tareas.
- Exponer al alumnado trans* como si fuera un objeto de exhibición, vulnerando su intimidad y su derecho a la confidencialidad. Por ej., ir clase por clase diciendo: «Os traigo a Cristinita, que ha hecho su tránsito, ha sido muy valiente, para que la conozcáis». Nuestro alumnado quiere pasar desapercibido en muchas ocasiones y ser un compañero/a/e más del centro escolar.
- Ayudar en un tránsito y olvidarnos: olvidarse pensando que con una actividad puntual basta puede tener efectos muy negativos (alumnado que se siente capaz de reírse, burlarse o hacer acoso al alumnado trans*). Por ello, en todos los cursos hay que «refrescar» y recordar contenidos de sensibilización en distintas efemérides, actividades de acción tutorial y en las distintas materias de manera transversal (haciendo visible la diversidad LGTBI por ej. en un problema de matemáticas).

- No hacer un acompañamiento y apoyo del alumnado trans*: no identificar si aparecen cambios en su comportamiento, no proponer a profesorado acompañante y/o alumnado-tutor para dar apoyo emocional. No ser sensibles a las necesidades emocionales.
- Segregar o separar al alumnado trans*: por ejemplo, usando los baños del profesorado, separándolos de determinados espacios por miedo a que se le segregue..., paradójicamente, cuando el centro ya está segregando. El alumnado trans* necesita un tratamiento como cualquier otro alumno/a/e sin separarle por ser trans*.
- Separar al alumnado por géneros (por ej., educación física), lo que incumple la normativa en igualdad en los centros educativos.[6] En este caso alumnado trans* se siente intimidado clasificado innecesariamente. Genera un gran malestar.
- Decirle al alumnado no binario o agénero que lo suyo se le pasará y que son tonterías de la edad. Creer que una persona no binaria o agénero está en una fase.
- No desarrollar las medidas organizativas y no cambiar el nombre o ponerle cinta correctora y/o referirnos con el género equivocado.
- Hacer una educación sexual y sensibilización heterosexista, cisexualista y genitalizada. No se puede hacer una sensibilización con el alumnado soslayando el hecho sexual humano. Hablar solo de genitalidad da pie a que surjan preguntas soeces sobre los cuerpos, o tirones de pantalones en el patio. Al contrario, hay que poner de manifiesto la diversidad, donde se ha de hablar de *sexualidades*: tantas como personas existimos y que constituye nuestra manera única de ser, de relacionarnos, de expresarnos, de vivirnos y de sentirnos y emocionarnos como seres sexuados. Somos «sexistentes» (doctor en Sociología Marcos Sanz).
- No evaluar las necesidades reales del alumnado trans*. Por ejemplo. alumnado más introvertido o menos, alumnado que quiere ser protagonista o que no, que tiene muchos amigos o que no... Ello implica el diseño de actividades que promuevan en mayor o menor medida unos determinados aspectos (socialización, apoyo social, intercambio con distintos grupos...).

6. Plan Estratégico para la Igualdad entre hombres y mujeres 2022-2028.

- No atender un tránsito por otros factores de interseccionalidad: Algunos centros pueden obstaculizar o bloquear un proceso de tránsito por la presencia de otros factores de diversidad (por ej., NEAE por discapacidad intelectual). Ello se deriva del desconocimiento y mitos arraigados a la sexualidad en personas con diversidad funcional por razones asociadas a capacidades personales.

3.2.2. Errores de las familias

- Chantajear y no prestar atención a las necesidades de realización del tránsito de cada hijo/a/e trans* y supeditar notas, conducta o bienestar emocional (de la propia familia y no de la persona trans*) al tránsito. Muchas familias hacen un chantaje emocional y usan cualquier «cortina de humo» (que suspende asignaturas, o que no se concentra en clase, o que hay sospecha de TDAH, o que tiene problemas de comportamiento o depresión...) para no dar respuesta a las necesidades reales del alumnado trans*. En muchas ocasiones los centros somos partícipes de estos chantajes emocionales sin tener conciencia de ello, lo que implica un maltrato hacia la persona trans*.
- No aceptar: negación de que su criatura es trans*, esta es una de las primeras fases que se producen en las familias y puede ocurrir que se nieguen a que se les haga acompañamiento. Percepción por parte de la familia de la transexualidad como un dilema moral, religioso, médico y/o conductual.
- Partir de una perspectiva adultocéntrica y no escuchar ni querer aprender del proceso. Cuestionar la identidad o poner a prueba bajo «sus supuestos parámetros de género» (por ej., «no es trans* porque no es un niño femenino»).
- No hacer un verdadero acompañamiento, presuponer tránsitos y caminos yendo muy por delante de las necesidades de la persona trans* e ignorar las necesidades del momento presente (por ej., «Cuando tengas 18 años...»), o bien ir muy por detrás y esperar a que todo cambie (esperar y no hacer nada, también tiene sus efectos).
- Presuponer que todas las personas trans* necesitan tratamientos, el mito de que una persona trans* vive en un cuerpo equivocado da una visión muy restringida que no da cobertura a la multitud de vivencias respecto a nuestra corporalidad y también respecto a nuestras experiencias de género. Nuestra

experiencia como seres sexuados da origen a vivencias y experiencias de género únicas, singulares e irrepetibles.
- Presuponer ante una expresión de género diversa que será gay o lesbiana sin hacer caso real a la necesidad de expresarse creativamente o que haya una verbalización clara de la identidad. Presuponer la orientación del deseo, aunque tenga 6 años, es un gran error.
- No dar valor a los relatos de personas de género fluido, agénero, no binarias... Detrás de esto está el estereotipo social de persona trans* más legitimado por los medios y la sociedad, que es aquel que se ha romantizado más: «lo sabía desde pequeña, siempre me he sentido así...». Frente a aquellas personas trans* que salen del armario y verbalizan su identidad en la adolescencia o en otras etapas de la vida y no se corresponden con un modelo binarista de género.
- Meter prisa: por ej., «dime ya tu nombre», urgencia por el proceso hormonal, prisa en cambios físicos... o por seguir el ejemplo de otras personas y otros tránsitos.

3.2.3. Errores del alumnado

- Preguntar: «¿Cómo te llamabas antes?» hace que la persona trans* se sienta mal y se la cuestione.
- Hacer preguntas del tipo: «¿Y tú que tienes?», «¿te vas a operar?» parte de una visión de la sexualidad muy genitalizada y reduccionista.
- Hacer preguntas del tipo: «¿Qué es para ti ser mujer?», «¿por qué te sientes hombre?» implica la propia subjetivación de género que cada persona hace, ya sea cis o trans*, son preguntas que buscan ser respondidas desde una óptica simplista de la norma de género. En este sentido, estas cuestiones también podrían ser formuladas a una persona cis y hacer que describa su proceso natural donde no existe ruptura entre el sexo de asignación y la identidad sentida; sin embargo, una persona trans* sí que siente esa ruptura y esa necesidad de expresar lo que siente.
- Hacer comentarios del tipo: «Yo mañana si me siento Spiderman puedo serlo» aporta una visión frívola de las vivencias de las personas trans*, burlándose y saltándose a la ligera los malestares y sentimientos que puede experimentar una persona trans* en contraposición a una persona cis. Las personas trans* no son personas caprichosas o que quieran llamar la

atención, la persona trans* sufre los malestares sociales, ya que la propia sociedad ejerce una presión para el cumplimiento de la norma de género.

3.2.4. Errores de la persona trans*

Romper con la norma de género genera ansiedad. Las personas que desafían y trasgreden dicha norma pueden sufrir discriminaciones en sus entornos más cercanos, lo que conlleva el desarrollo de una serie de procesos:[7]

- Autoaislarse, evitar el contacto social: esto tiene orígenes en distintos malestares (social, corporal, emocional).
- Vivencias de corporalidad muy diversas: desde la aceptación del cuerpo hasta la disforia de género.
- Rumiar distorsiones cognitivas:[8] que da origen a un estado de ánimo negativo como antesala a la depresión.
- Partir del miedo al fracaso versus motivación hacia el éxito, que puede dar origen a un sistema de creencias y autoteorías autolimitantes.
- Copiar relatos de personas trans* del tipo: *self-made trans**.[9] Se basa en la creencia meritocrática, capacitista e individualista de que, si te esfuerzas, puedes conseguirlo: que un cuerpo estupendo te espera a la vuelta de la esquina. No todas las personas trans* pueden pasar por personas cis,[10] ello depende de la naturaleza y peculiaridades de cada corporalidad.
- Tener visiones catastrofistas y dramáticas llegando a desarrollar distorsiones cognitivas de la realidad como, por ejemplo: tener visión de túnel («nunca podré..., siempre me va a pasar que...»).
- Presuponer posturas u opiniones de las demás personas (por ej., «papá no me va a aceptar») generando lecturas de mente y miedos infundados.
- Vivir la incertidumbre sin querer autoaceptarse, de modo que se vivencia la identidad desde un proceso de negación y malestar.
- Angustia ante la etiqueta: tener miedo a etiquetarse o buscar una etiqueta de forma desesperada. Es importante ayudar a

7. No todas las personas trans* experimentan estos errores, puede que un/a/e adolescente o persona trans* experimente uno, ninguno, algunos o pocos de los casos expuestos.

8. Estos procesos los pueden desarrollar las personas trans* y cis.

9. Persona trans* hecha a sí misma.

10. O lo que se denomina *hacer passing*.

serenarse, darse permiso para ser y aceptarnos en nuestra experiencia individual de género. Tomándonos nuestro tiempo, sin exigencias ni prisas.
- Compararse con otras personas trans*, cosa que hace que muchas personas no se vivan en su propio proceso individual, buscando la inmediatez o teniendo expectativas de su tránsito alejadas de su propia realidad individual.
- Centrar su vida solo en es eres trans*: hay más facetas y elementos que no se pueden descuidar (por ej., «yo, cuando termine mi proceso hormonal, ya seguiré estudiando...»).
- Vivir el proceso desde la LGTBIfobia interiorizada, que genera rechazo y malestar frente a la propia realidad individual, generando etiquetados muy negativos que merman la autoestima de la persona trans*.

4. Discusión

Con el propósito de describir las realidades que acontecen en los procesos de tránsito y los acompañamientos desarrollados hemos identificado coincidencias en familias, profesorado y alumnado en cuanto a mitos asociados a las personas trans*, lo que pone de manifiesto la necesidad de más formación e información en las comunidades educativas y por ende en la sociedad (Platero, 2014), se hace necesaria una educación sexual integral (Moreno y Puche, 2014), se ratifican mitos e ideas erróneas que las propias personas trans* desarrollan (Misé, 2020).

5. Conclusiones

Se hace necesaria una formación del profesorado a través de la inclusión en la formación inicial del profesorado los contenidos de educación sexual y la atención a la diversidad: «la otra diversidad» afectiva, familiar y sexogenérica; se hace necesaria la visibilización la diversidad LGTBI+ en las aulas (Sanchez, 2009) y la aplicación de pedagogías *queer* (Sanchez, 2019). Como sugerencias o claves de acción, se proponen un cambio de mirada que rompa con el enfoque adultocéntrica hasta para despatologizar la identidad y expresión de género que contemple la diversidad

inherente a la infancia y la juventud (Duque, 2022). Se ha de partir de un enfoque centrado en los derechos humanos, con un sentido más inclusivo de la infancia y la adolescencia trans* (Platero, 2014); aunque se siga identificando aún lucha de paradigmas (biomédico y afirmativo), está presente en nuestra sociedad y también se pone de manifiesto en las actitudes del profesorado. Es necesaria la prevención de la transfobia en las aulas (Platero, 2014) y la prevención del acoso escolar (Moreno y Puche, 2012). Y también es indispensable trabajar el empoderamiento de las personas trans*: sistema de creencias, gestión de incertidumbre, referentes de personas trans* valiosos y positivos. En este sentido, el tejido asociativo tiene una labor muy importante de sensibilización y educativa, pero los centros educativos han de asumir una responsabilidad en la visibilización LGTBI+ desde la propia cultura de centro.

Es necesario que, en los protocolos de acoso LGTBI+, el alumnado acosador tenga la oportunidad de trabajar, conocer y desarrollar emociones positivas desde el trabajo en el tejido asociativo, la colaboración en actividades de aprendizaje-servicio que contribuya al desarrollo de actitudes pro sociales.

6. Referencias

Blog de Orientación Sexual en Málaga. https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/cosjmalaga

Duque, I. (2022). *Acercarse a la Generación Z. Una guía práctica para entender la juventud sin prejuicios*. Planeta.

Gavilán, J. (2016). *Infancia y Transexualidad*. Catarata.

Missé, M. (2020). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales.

Moreno, O. y Puche, L. (2012). *Transexualidad, adolescencias y educación: Miradas multidisciplinares*. Egales.

Parra, N. (2021). *Historias de Afectos. Acompañar a la adolescencia trans**. Bellaterra.

Platero, L. (2014). *Transexualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.

Sánchez, M. (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Catarata.

Sánchez, M. (2019). *Pedagogías Queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.

10

Perspectiva de género e igualdad en normativas educativas andaluzas: revisión y aportes conclusivos

Rocío Rodríguez-Casado
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

¿Qué se expone sobre la perspectiva de género y la igualdad en las normativas educativas de la comunidad autónoma de Andalucía? Partimos con este primer enunciado que cierto es que no es una pregunta de ahora, sino que, afortunadamente, contamos con experiencias de innovación docente teórico-prácticas de grupos de trabajo pedagógicos, investigaciones en ciencias de la educación y ciencias sociales y avances en materia legal y en políticas educativas para transformar la vida escolar desde una mirada feminista y coeducativa con el fin de alcanzar una igualdad real y efectiva para con nuestra sociedad, tanto presente como futura.

En esta misma línea, destacamos el acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021.[1] Este plan constituido como instrumento de política educativa integral se concibe como:

1. Aunque no se recoge en el marco de la educación, el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía ha aprobado el Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía para el periodo 2022-2028, una estrategia política que diseña por primera vez un enfoque de trabajo común para todas las consejerías de la Junta de Andalucía, las entidades locales y las universidades públicas con la finalidad de reducir las desigualdades y las brechas de género en la comunidad autónoma.

> [...] el marco de actuación y la herramienta para continuar impulsando la igualdad dentro del sistema educativo, tanto en aspectos estructurales y culturales de la Administración, como en los relacionados con la vida y las actuaciones de los centros docentes, contemplando, asimismo, la diversidad de identidades de género, de orientaciones sexuales, de modelos de familia y de formas de convivencia, evitando cualquier tipo de discriminación por causa de las mismas. [...] el diseño de las políticas a favor de las mujeres ha encontrado su desarrollo en los Planes de Igualdad que vienen a dar respuesta a la necesidad de conquistar derechos igualitarios para las mujeres, eliminando los obstáculos que se interponen a la igualdad real y al acceso al ámbito de lo público. El II Plan estratégico de Igualdad de Género en educación propone actuaciones en este mismo sentido a favor de los derechos de las mujeres y, además, incorpora actuaciones que incidan en la cultura real que sustenta la desigualdad, con actuaciones a favor de los hombres y de las mujeres en aquellas desigualdades específicas que produce la tradicional socialización diferenciada. De esta forma tanto las chicas como los chicos refuerzan los aspectos que, en cada caso, les son favorables y recuperan los que se les había prohibido, posibilitando su pleno desarrollo como personas. (Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021, p. 14)

En contraposición, actualmente, seguimos viendo escuelas como espacios sexistas y androcéntricos, ya que se continúan perpetuando la transmisión de valores patriarcales que contribuyen a la cultura diferencial entre niños y niñas y, por ende, favorecen las desigualdades estructurales de género desde edades tempranas. Por ello, nos interesa reflexionar, en primer lugar, sobre el enfoque de género en las normativas y, en segundo lugar, acerca de la implementación de planes de igualdad y coeducativos en centros educativos.

A tenor de lo expuesto, debemos ser conscientes de que la ciudadanía posee representaciones socioculturales que se adquieren y manifiestan por normas, costumbres, valores, tradiciones... de forma intrínseca y de generación en generación. Ello se convierte en parte de la persona como símbolo subjetivo de su identidad en un momento y contexto determinado, así como en función de las experiencias y circunstancias vitales de cada persona. No obstante,

la identidad de género se encuentra en un proceso reflexivo y de aprendizaje de acuerdo con el contexto sociocultural y educativo donde las mujeres siempre hemos estado en un segundo plano de los hombres (Tamayo, 2016). Hecho que, aunque sea de forma escrita y teórica, podemos decir que se está avanzando en defender un enfoque de género en todas las esferas de la vida. Eso sí, es en la práctica donde se debe enfocar los esfuerzos hacia una igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.

2. Método

En esta aportación presentamos aportes significativos de la normativa actual sobre qué aparece acerca de la perspectiva de género y la igualdad en las leyes educativas de Andalucía. El método se caracteriza por ser un estudio de caso,[2] cuya metodología de investigación es de corte cualitativo, usando como técnica el análisis documental de contenido centrada en la búsqueda, selección y lectura sobre la legislación y políticas educativas en relación con el género y la igualdad en el ámbito educativo. Así, el objetivo principal es conocer y analizar que se expone en la normativa educativa autonómica sobre las siguientes categorías de estudio: *género* e *igualdad*.

Para el análisis documental de contenido, diseñamos, como instrumento de recogida de datos, una tabla referencial en la que solo indicamos lo que nos aporta las leyes consultadas sobre la base de dichas categorías de estudio en el sistema educativo. Así, realizamos una búsqueda a nivel autonómico para aterrizar con dichas concepciones en el sistema educativo de acuerdo con el contexto de estudio: Ley de Educación de Andalucía (2007) y el Decreto 97/2015 por el que se establece la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.[3]

2. Referencia de la investigación Rodríguez Casado, R. (2017). *Diversidad cultural y perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria. Estudio de caso múltiple en Sevilla y Salta*. Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide, España.

3. Revisada las modificaciones en el actual Decreto 181/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Dichas modificaciones solo afectan a la autonomía de los centros, la organización de las enseñanzas y las medidas de atención a la diversidad.

El análisis del marco legislativo autonómico se ha realizado de forma no frecuencial, es decir, llevamos a cabo un análisis buscando y exponiendo qué aparece, cuándo aparece y qué se expone del género y la igualdad como categorías de estudio. En definitiva, procedimos siguiendo las siguientes pautas metodológicas: lectura en profundidad de cada documento y subrayado de la información significante sobre la base de las categorías de estudio según un análisis no frecuencial con idea de alcanzar la calidad de los conceptos y no una simple cuantificación de estos.

3. Resultados y discusión

Como resultados característicos y significativos sobre qué se expone acerca del género y la igualdad en las normativas educativas de la comunidad autónoma de Andalucía, de forma desglosada, exponemos el análisis de la Ley de Educación de Andalucía (2007) y en el Decreto 97/2015 por el que se establece la ordenación y el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía,[4] revisado por el actual Decreto 181/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Tabla 1. Género en el sistema educativo según la Ley de Educación de Andalucía (2007) y el Decreto 97/2015 por el que se regula la Educación Primaria en Andalucía

PERSPECTIVA DE GÉNERO
Con respecto al término «género» en la LEA solo aparece en el artículo 39. Educación en valores, apartado 3. «Con objeto de favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, el currículo contribuirá a la superación de las desigualdades por razón del género, cuando las hubiere, y permitirá apreciar la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad».

4. Esta referencia normativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía se ha considerado teniendo en cuenta las modificaciones que se realizaron por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). En el momento actual continúa dicho decreto con la LOMLOE, 2020.

En el decreto 97/2015 sí aparece «género» en el art. 3, como finalidad de la Educación Primaria: [...] la finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los alumnos y alumnas una educación que permita afianzar su bienestar y su desarrollo personal, adquirir la capacidad de ejercer el pensamiento crítico, las nociones básicas de nuestra cultura y las habilidades relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales y de convivencia, de igualdad de género, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad y a prepararlos para cursar con aprovechamiento la educación secundaria obligatoria (p. 13).
También aparece este término en el artículo 8 del decreto 97/2015. Orientaciones metodológicas. 1. La metodología tendrá un carácter fundamentalmente activo, motivador y participativo, partirá de los intereses del alumnado, favorecerá el trabajo individual, cooperativo y el aprendizaje entre iguales y la utilización de enfoques orientados desde una perspectiva de género, e integrará en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato (pp. 15-16).

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa consultada

Tabla 2. Igualdad en el sistema educativo según la Ley de Educación de Andalucía (2007) y el Decreto 97/2015 por el que se regula la Educación Primaria en Andalucía

IGUALDAD
Al término «igualdad» se hace referencia en el artículo 4. Principios del sistema educativo andaluz, sección e) Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo.
Como objetivo de la ley, en su artículo 5. Objetivos de la Ley, sección c) Garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo: sección i) Promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres y sección k) Estimular en el alumnado la capacidad crítica ante la realidad que le rodea, promoviendo la adopción de actitudes que favorezcan la superación de desigualdades.
Artículo 6. Igualdad de derechos y deberes, sección h) La igualdad de oportunidades y de trato, mediante el desarrollo de políticas educativas de integración y compensación.
Artículo 8. Deberes del alumnado, sección a) El respeto a la libertad de conciencia, a las convicciones religiosas y morales, y a la identidad, intimidad, integridad y dignidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como a la igualdad entre hombres y mujeres.
Artículo 15. Selección del profesorado, apartado 6. El acceso al desempeño de funciones docentes como personal funcionario interino se determinará reglamentariamente, de acuerdo con los principios constitucionales de igualdad, mérito, capacidad y publicidad.
Artículo 39. Educación en valores, apartado 3. Con objeto de favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, el currículo contribuirá a la superación de las desigualdades por razón del género, cuando las hubiere, y permitirá apreciar la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad.

Artículo 48. Estrategias y medidas de apoyo y refuerzo, apartado 1. Los centros docentes dispondrán de autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar otras medidas de atención a la diversidad y de fomento de la igualdad entre sexos. Podrán considerarse, entre otras medidas, los agrupamientos flexibles y el desarrollo de adaptaciones curriculares, sin que en ningún caso puedan llevarse a cabo agrupamientos que supongan discriminación del alumnado más necesitado de apoyo.
Artículo 122. Sistema público de becas y ayudas al estudio, apartado 1. Para garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación, el alumnado con condiciones socioeconómicas desfavorables tendrá derecho a obtener becas y ayudas al estudio.
Disposición adicional quinta. Acceso a la enseñanza posobligatoria de la población extranjera. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, se facilitará a la población extranjera menor de edad que se halle empadronada en un municipio el acceso a las enseñanzas de bachillerato y de formación profesional y a la obtención de las titulaciones correspondientes en igualdad de condiciones que a la población andaluza de su edad.
Disposición transitoria cuarta. Personal laboral fijo que realiza funciones docentes en los centros y secciones de educación permanente, apartado 2. Las pruebas selectivas a que se refiere el apartado anterior garantizarán los principios de igualdad, mérito y capacidad, debiendo respetarse, en todo caso, lo establecido en la normativa básica de la Administración General del Estado.

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa consultada

En cuanto a la normativa andaluza consultada sobre educación, y tras la revisión de las dos leyes analizadas, recordamos la finalidad de esta aportación: conocer cómo se interpreta la perspectiva de género y la igualdad en el ámbito normativo.

En la Ley de Educación de Andalucía (2007) destacamos el artículo 39, destinado a la educación en valores, que dice así:

> [...] Con objeto de favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, el currículo contribuirá a la superación de las desigualdades por razón del género, cuando las hubiere, y permitirá apreciar la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad. (LEA, art. 39, apartado 3)

Con esta definición se continúa manifestando la falta de sensibilidad hacia la perspectiva de género e igualdad en la normativa y muy alejado al enfoque de género que desde estas líneas defendemos, ya que se especifica que se actuará hacia la superación de las desigualdades de género «cuando las hubiere», entonces, las preguntas giran en torno a: ¿quién determina que hay o no hay desigualdades de género en el contexto educativo?, ¿el

personal trabajador de los centros educativos está sensibilizado y formado para detectar desigualdades de género?

Y, por otra parte, con respecto al Decreto 181/2020 por el que se regula la Educación Primaria en Andalucía el género aparece en el artículo 3 como finalidad de la Educación Primaria basado en la igualdad de género entre el alumnado. Y, por otro lado, en el artículo 8 como parte del aprendizaje del alumnado con enfoque de género en el marco de las orientaciones metodológicas por parte del profesorado. Esto quiere decir que los equipos docentes, según se recoge en la ley, deben estar informados y formación sobre perspectiva de género con el fin de, ya sea de forma directa o transversal, diseñar, ejecutar y evaluar el currículum escolar con enfoque de género hacia la igualdad.

Ahora bien, hemos de reflexionar sobre la siguiente cuestión: ¿es lo mismo hablar de *perspectiva de género* que de *igualdad de género*? Por ello, a continuación, destacamos qué se expone sobre la igualdad en el sistema educativo andaluz.

A groso modo, la igualdad la encontramos en el artículo 4 como principio del sistema educativo; en el artículo 5 como objetivo educativo; en el artículo 6 y 8 como derecho y deberes tanto del profesorado como del alumnado; en el artículo 15 como desempeño funcional; en el artículo 39 como educación en valores; en el artículo 48 como estrategia y medida de apoyo y, ya no solo en el marco institucional y curricular, sino en el sistema público de becas, en el acceso a la enseñanza postobligatoria del alumnado extranjero y en las funciones docentes.

Ante lo expuesto, nuestro aporte conclusivo es que tanto la atención al género como la igualdad aparecen en nuestra normativa andaluza; sin embargo, no podemos alcanzar una igualdad real y efectiva si no analizamos las formas de enseñanzas, el currículum y las instituciones educativas desde la perspectiva de género. Por ello, en este sentido, planteamos dos cuestiones de sumo interés:

1. ¿Qué importancia tienen las políticas de las instituciones educativas basadas en la perspectiva de género?
2. ¿Cómo analizamos y trabajamos la perspectiva de género en las escuelas para alcanzar la igualdad entre, ya no solo el alumnado y profesorado, sino para con toda la comunidad educativa?

Nuestra apuesta personal y profesional, ya no solo porque se identifique en la ley, es desde la *coeducación*, entendida como método pedagógico, práctico, teórico y, sobre todo, actitudinal para educar en igualdad y en la no discriminación por razón de género, así como vía para transformar la escuela de forma continuada en un espacio de ciudadanía global, crítica, responsable e integral.

Prosiguiendo con la revisión de la normativa, y como aporte significativo en estos últimos años, a escala estatal, destacamos un avance con respecto a la coeducación en el sistema educativo. Pues, como hallazgo pertinente es que en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) se trataba la prevención de la violencia de género y el fomento de la igualdad, no se recogía la coeducación, ni un espacio educativo sobre la perspectiva de género. A diferencia de la actual normativa estatal, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), también conocida como la Ley Celaá, que incorpora un enfoque de igualdad de género desde la coeducación en todos los niveles para la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, concretamente, en secundaria desde una perspectiva inclusiva y no sexista. Con ello, este mismo enfoque transformador hacia la coeducación lo tendremos que analizar e incorporar ya no solo en la normativa andaluza, en nuestro caso, sino en todos los reales decretos que regulan las diferentes etapas educativas.

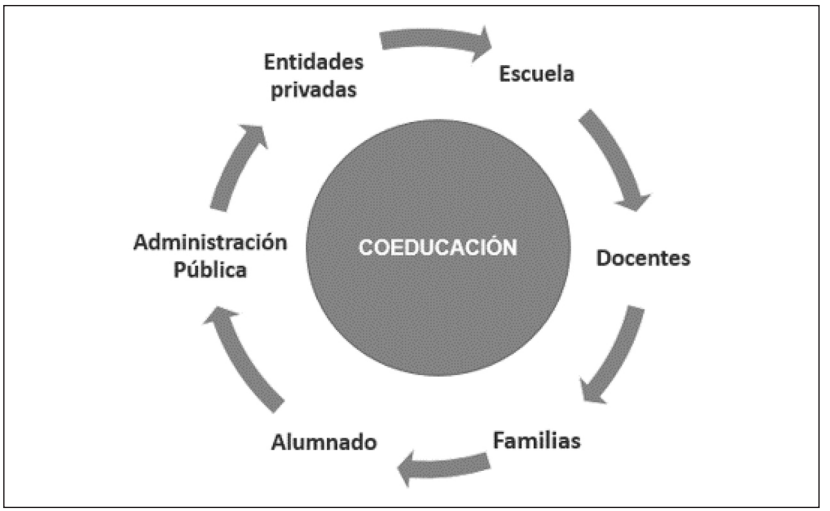
A tenor de lo expuesto, nos surgen las siguientes discusiones:

1. ¿Existe una implementación real y efectiva de los planes de igualdad y coeducativos en todos los centros educativos de Andalucía?
2. ¿Se considera necesaria la incorporación de agentes socioeducativos para el diseño, desarrollo y evaluación de los planes de igualdad y coeducativos en las instituciones educativas andaluzas?
3. ¿Qué importancia tiene la participación de las familias en el diseño, al menos, de los planes de igualdad y coeducativos de los centros educativos sonde están matriculados/as sus hijos/as?

En suma, por nuestra parte, un factor principal es la relación idiosincrática entre las ideologías políticas en el contexto determinado en el que nos encontramos, que afectan a las normativas que se aprueban según la vinculación partidista que gane las elecciones. Pues, sin querer posicionarnos, ante la complejidad de la educación, reflexionamos acerca de si continuamos manteniendo en nuestro país ideales partidistas distintos: ¿por qué estos deben influir en la educación ciudadana? Como respuesta, posiblemente, porque seguimos perpetuando intereses individualistas en relación con el desarrollo humano y de su conocimiento sin la oportunidad de generar una ciudadanía crítica (Rodríguez-Casado, 2017).

Por otra parte, independientemente de la ideología política del actual contexto, es obvio que se necesita una renovación de las políticas educativas en las escuelas desde un enfoque sistémico y multidimensional de la coeducación en el que participen todos los y las protagonistas de toda la comunidad educativa, atendiendo a seis campos de acción interconectados entre sí (Otero, Cárdenas y Rodríguez, 2021):

Figura 1. Campos de acción de la coeducación



Fuente: Otero, Cárdenas y Rodríguez (2021)

Además, siguiendo a las mismas autoras, como tareas fundamentales para la transformación de las escuelas hacia una verda-

dera coeducación, como docentes, debemos profundizar en los siguientes ejes de trabajo (Otero, Cárdenas y Rodríguez, 2021):

1. Trabajar desde una visión crítica y desde un compromiso social frente a la cultura patriarcal y androcéntrica presente en las instituciones educativas.
2. Emplear tanto imágenes como un lenguaje no sexista, sensible e inclusivo.
3. Usar de forma equitativa todos los espacios del centro escolar.
4. Fomentar la genealogía femenina y feminista.
5. Potenciar la corresponsabilidad y los cuidados en el centro de la vida.
6. Desmantelar la masculinidad hegemónica.
7. Aumentar la participación social.
8. Promover la coeducación afectivo-sexual desde la infancia.
9. Prevenir, detectar y actuar ante las violencias machistas.

En definitiva, a tenor de estos nueves ejes planteados para trabajar ya no solo en el contexto de las instituciones educativas, sino haciendo partícipes a los seis campos de acción indicados, nos planteamos las siguientes reflexiones:

- En primer lugar, en relación con la formación sobre perspectiva de género e igualdad: ¿está el equipo directivo y docente formado para su praxis diaria desde una perspectiva de género para una igualdad real y efectiva entre el alumnado? ¿Y para con la comunidad educativa?
- Con respecto a la igualdad real y efectiva que por ley debe estar presente en todas las instituciones educativas: ¿la comisión de igualdad de todo centro educativo cuenta con docentes ya no solo formados/as, sino sensibilizados/as sobre la importancia de la perspectiva de género y la coeducación en su día a día? ¿Y para con la comunidad educativa?
- Y, por último, referente a la participación de agentes socioeducativos en el sistema educativo: ¿las instituciones educativas cuentan por normativa con otros agentes socioeducativos para trabajar cuestiones no curriculares para la comunidad educativa sin que el centro educativo se encuentre en una «zona de transformación social»?

En esta misma línea, y para acabar este apartado de discusión, compartimos las palabras de Sánchez y Barea (2019, p. 88):

> Las instituciones educativas deben promover que los temas de género tengan carácter obligatorio para todo el alumnado y estén presentes de forma continuada a lo largo de toda su formación. No podemos limitar su tratamiento solamente en la realización de simples cursos o de charlas puntuales de sensibilización, que no consideramos que sean negativas, pero no lo suficiente para trabajar de manera integral la coeducación.

4. Conclusiones

Como aporte conclusivo, la perspectiva de género y la coeducación deben trabajarse desde una prisma global, sin etiquetar a las personas en grupos en función de su género, ya sea femenino, masculino u otros, así como, con ello, obviamente, debemos superar el binarismo sexual tradicional y patriarcal del que hoy día seguimos siendo testigos y pasar a valorar más la riqueza de la diversidad humana (Calvo y Picazo, 2016), especialmente en centros educativos donde son espacios reflejo de toda sociedad.

Por otra parte, como línea futura de intervención e investigación nos interesa indagar sobre las necesidades y el grado de implicación de diferentes agentes socioeducativos que pueden intervenir en el fomento y ejecución de planes de igualdad y coeducativos en instituciones educativas. Asimismo, estudiar uno de los desafíos más importantes para el ámbito educativo que es el análisis de la participación de las familias, concretamente, su implicación en el diseño, planificación, ejecución y evaluación de acciones para la igualdad y coeducación en el centro escolar.

También consideramos que nos debemos apuntar una tarea principal, como docentes, y es la de analizar situaciones sexistas, discriminatorias e invisibilización de las mujeres en nuestro sistema educativo para transformar la vida escolar desde un enfoque coeducativo y feminista. Pues las escuelas, ya sean públicas o privadas, deben contar con proyectos socioeducativos con enfoque de género y coeducativos, así como una filosofía escolar en la misma línea, ya que de lo contrario no avanzaremos en hacia la igualdad real y efectiva para toda la sociedad.

En definitiva, aunque el profesorado, las familias y todos y todas las/os protagonistas de la escuela juegan un papel fundamental en el día a día de la vida escolar, desde las comisiones o equipos coeducativos, según la Orden 15 de mayo de 2006 en la Comunidad Autónoma de Andalucía por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, han de ser los y las responsables ya no solo de dar a conocer y coordinar acciones coeducativas en su centro escolar, sino de analizar la percepción sobre la coeducación en toda la comunidad educativa. Por otro lado, educar en igualdad no depende solo del ámbito escolar, sino que consideramos necesario una transformación multidimensional para despatriarcalizar el sistema educativo, partiendo del análisis de nuestros propios discursos androcéntricos que seguimos transmitiendo de forma consciente e inconsciente. Por ende, es esencial promover acciones coeducativas continuadas y sostenibles para desarticular los imaginarios actuales que siguen favoreciendo el sexismo dentro y fuera de las aulas.

5. Referencias

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2006). Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. *BOJA*, n.º 99.

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de educación de Andalucía. *BOJA*, n.º 252.

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2015). Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *BOJA*, n.º 50.

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2016). Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021. *BOJA*, n.º 41.

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2020). Decreto 181/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la

Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *BOJA*, n.º 221.

Calvo, G. y Picazo, M. (2016). La diversidad de género en la escuela pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 81-90.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Otero Gutiérrez, G, V., Cárdenas Rodríguez, R. y Rodríguez Casado, R. (2021). Educación y género. Estrategias coeducativas para educar en igualdad. En: Pérez de Guzmán, V. y Terrón Caro, T. (eds.). *Educar para construir sociedades más inclusivas. Retos y claves de futuro* (pp. 29-50). Narcea.

Rodríguez Casado, R. (2017). *Diversidad cultural y perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria. Estudio de caso múltiple en Sevilla y Salta* [tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide].

Sánchez Torrejón, B. y Barea Villalba, Z. (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 76-92. DOI: 10.15366/tp2019.34.007

Tamayo, J. (2016). *Identidad de género de las maestras de primaria. Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares*. VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género (pp. 731-744).

11

Etnografía de una estancia en Honduras: el poder transformador de la educación

Cira Carrasco Romero[1] y Eddy Paz-Maldonado[2]
[1] Universidad de Málaga
[2] Universidad de Salamanca
Universidad Nacional Autónoma de Honduras

1. Introducción

Esta breve etnografía no es más que el resultado de aplicar la práctica etnográfica y la reflexión antropológica al estudio de la institución educativa (Velasco y Díaz de Rada, 2018). El objetivo es dar a conocer una experiencia de vida que ha transformado mi mirada al mundo y, en concreto, al pueblo hondureño. Tras un encuentro fortuito con un grupo de universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), que me dejó admirada por su compromiso y esfuerzo, se despertó en mí la necesidad de conocer más de cerca Honduras, su gente y su cultura.

Después una estancia de dos meses en Tegucigalpa, en la que he convivido, trabajado y viajado con hondureños, vuelvo a mi tierra con la certeza de que este maravilloso pueblo es el gran desconocido. Gente que ayuda a otras personas para tener la posibilidad de acceder a la educación que les hace personas libres y con el espíritu crítico necesario para transformar no solo la vida personal y la de su familia, sino la próxima historia de todo el pueblo hondureño.

He llegado a esta conclusión tras un trabajo de campo en el que he empleado técnicas etnográficas como la observación par-

ticipante, la entrevista, la elaboración de cuestionarios y las historias de vida (Serra, 2004).

2. El primer encuentro

Con la inconciencia de lo que me esperaba, invité a clase en la Facultad de Educación a unos estudiantes hondureños matriculados durante un curso en diferentes grados y cursos en la Universidad de Málaga. Un amigo que trabajaba en Cooperación Internacional me había hablado de la posibilidad de hacerlo y, dejada llevar por la curiosidad y la oportunidad de vivir una nueva experiencia, tomé el móvil y envié un *whatsapp* a uno de ellos. La confirmación del día y de la hora no se hizo esperar y antes de que me diera cuenta llegó el momento indicado. Aparecieron puntualmente en clase, dos chicos y dos chicas hondureñas sonrientes y amables.

La idea era compartir su experiencia con nosotros y, posteriormente, llevar a cabo un coloquio que fuera el punto de partida del trabajo que tenían que hacer para la asignatura. Habían traído una presentación sencilla y, sin darle más importancia, iniciaron su relato; el relato de sus vidas. Casi por arte de magia, se creó un ambiente de admiración y de asombro. Cada uno de ellos narró su historia personal y las vicisitudes por las que cada uno de ellos había pasado para poder tener acceso a la educación básica.

Recuerdo, como si aún lo estuviera contando, a un chico que compartió, con toda sencillez, que había trabajado desde muy pequeño en pesca submarina para que su familia pudiera subsistir. Posteriormente, tuvo la oportunidad de cursar la enseñanza primaria caminando solo, dos horas de ida y de vuelta, a la escuela. A los pocos años, se hizo realidad su sueño de ser estudiante universitario en la UNAH y, finalmente, ocurrió algo inesperado, para cualquier hondureño, la posibilidad de realizar una estancia en otro país.

Al finalizar los cuatro relatos, el alumnado comenzó a hacerles preguntas llenas de admiración y curiosidad. ¿Cómo lo habían conseguido? El contraste con nuestros estudiantes era tan grande que conocer estas experiencias de vida nos dejó boquiabiertos con deseos de conocer más y más. Al finalizar el cuatri-

mestre, hice un sondeo en la clase, lo que más interesante les había parecido de la asignatura fue la sesión con el grupo de estudiantes hondureños. Entonces tomé la decisión de invitarlos en años sucesivos a todas las asignaturas que imparto en la Facultad de Educación.

3. El deseo del conocimiento

Al iniciar los siguientes cursos, contacté con algunos de los universitarios que habían asistido a clase en años anteriores, para preguntarles si habían venido estudiantes hondureños a la Universidad de Málaga y pedirles que me pusieran en contacto con alguno de ellos. Y así volví a invitarlos a clase durante tres años consecutivos; deseaba conocer el porqué de su inquietud intelectual.

Las experiencias de vida de cada uno de ellos eran diferentes, pero todas ellas tenían elementos comunes: jóvenes hondureños de zonas alejadas de Tegucigalpa, con escasos recursos económicos y grandes dificultades para acceder a la educación básica que habían alcanzado tras mucho esfuerzo y el reto de llegar a la universidad.

Pero ¿cómo lo habían hecho? La respuesta también era común a todos ellos: con la ayuda de la Fundación ACOES Honduras (Asociación Colaboración y Esfuerzo). A lo largo de varios años con los relatos de unos y otros intentaba armar el puzle del enigma. ¿Cómo se despierta el afán por aprender?, ¿cómo se consigue que el alumnado quiera, a pesar de las dificultades?, ¿cómo se desarrolla la responsabilidad de estudiar sin que nadie te lo exija?

Decidí entonces viajar a Tegucigalpa, para tener la oportunidad de conocer estas experiencias de vida. No de primera mano, pues ya lo había hecho a lo largo de varios años, sino *in situ*, en su lugar de origen.

4. Los preparativos

Antes de lanzarme a comprar los billetes para viajar a Honduras opté por informarme sobre la seguridad de viajar a dicho país

sola consultando la página web del Ministerio de Asuntos Exteriores de España (2024). Las recomendaciones eran claras y precisas: viajar con extrema precaución y abstenerse de hacerlo por determinadas zonas. Existe estado de excepción para combatir la violencia callejera de pandillas y maras en todo el Distrito Central, donde está ubicada Tegucigalpa, y en el Valle de Sula. La inseguridad en Honduras es muy elevada, siendo la delincuencia común especialmente frecuente en centros comerciales y en desplazamientos en medios de transporte.

Opté por buscar un sistema que me amparara de alguna forma, algo que me facilitara viajar a Tegucigalpa con seguridad y ciertas garantías. Se me ocurrió la posibilidad de solicitar una estancia de docencia Erasmus+ KA 171 que me permitiera conocer la UNAH de primera mano a la vez que proporcionarme la seguridad que necesitaba. Contacté con el Servicio de Internacional y rápidamente me confirmaron que podía realizar una estancia en el Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Asimismo, contacté con ACOES para ver la posibilidad de acercarme a conocer y a cooperar con ellos en la medida en que lo necesitaran.

Decidí que una semana era muy poco, que no me iba a dar tiempo de cumplir completamente mi objetivo: hacer una inmersión en Honduras, su gente y su cultura, y opté por realizar una estancia de dos meses combinando UNAH y ACOES.

5. Pisando tierra

Nada más llegar a Honduras incumplí uno de los consejos recibidos: tomé sola un taxi en el aeropuerto que me llevara a mi lugar de residencia. Al día siguiente, el jefe del Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación, un hombre sonriente y campechano, me echó una buena bronca por no haberle pedido que me recogiera. Realmente, en la distancia cultural es difícil hacerse cargo del peligro. Este buen profesor me acompañaba cada tarde a casa y, cuando íbamos andando, yo iba siempre en la zona interna de la acera. Entonces, comprendí el peligro.

El edificio del Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación de la UNAH es uno de los más antiguos del campus y contrasta con los edificios más modernos como el rectorado o el

polideportivo. Las sillas antiquísimas de brazo, los despachos paupérrimos, no hay equipos ordenadores en las aulas, las escaleras son la forma para acceder al cuarto piso... Sin embargo, esta pobreza material contrasta con la calidad de su gente. He compartido despacho con dos personas extraordinarias con alto nivel y mucha inquietud profesional. Entablé amistad auténtica y profunda con cada una de ellas, me invitaron a sus casas y conocí a sus familias. De ambos, me impresionó soberanamente su historia de vida, aunque especialmente de uno de ellos. Entre otras cosas, me contó que no se había acostado en una cama hasta que se había casado. ¿Cómo una persona que no tiene ni cama donde descansar había llegado a ser profesor universitario? Una historia interesante en la que no hay espacio para profundizar (Paz-Maldonado et al., 2024).

La posibilidad de entablar conversación con el alumnado universitario aumento mi admiración hacia el pueblo hondureño. Sus exposiciones a pelo, con una cartulina de soporte, frente a nuestro alumnado dotado de toda la tecnología actual contrasta soberanamente. Tienen una fuerza interior que los lleva a superar todas las dificultades para poder seguir asistiendo a clase; muchos de ellos muestran signos visibles de una jornada laboral intensa.

Con la idea de llevar a cabo una intervención en centros escolares, propuse al jefe de departamento colaborar con ACOES ubicado en un barrio peligroso. Mi objetivo era llevar a cabo una investigación-acción que pudiera ayudar a mejorar la calidad educativa de cuatro colegios ubicados en colonias gobernadas por maras y pandillas, y en riesgo de exclusión.

6. Observación directa

Lo vivido la primera semana me llenó de admiración. El primer día quedamos a las 5.45 a.m. para llegar a la asamblea general y estar en el colegio a las 7 a.m. Subimos en coche con dificultad entre calles estrechas de tierra mojada y roca. En las zonas de pendiente, el coche tenía que superar la resistencia del terreno. Las casas sin luz eléctrica, los cuartos de baño en una caseta externa a la casa, sin agua corriente en las casas. Vimos mucha basura tirada en la calle durante todo el ascenso; la emigración desde

las zonas rurales a las urbanas ha acentuado la problemática del manejo de residuos siendo un 90% los que permanecen a cielo abierto, según el Instituto Nacional de Estadística de Honduras (INE, 2024).

Entrar en el colegio fue como llegar a un lugar de paz, limpio y ordenado. Riadas de alumnos y alumnas se dirigían a la zona deportiva para asistir a la asamblea donde se les animó a dar a otros gratuitamente lo que ellos reciben gratuitamente. Me impresionó soberanamente este mensaje. Estos chicos/as no tienen nada, ¿qué pueden dar a los demás? Posteriormente, llegué a la conclusión de cómo a través de la técnica tradicional de la asamblea, los docentes procuran cambiar los valores morales del alumnado en una zona de maras y en riego de exclusión social, haciendo los valores implícitos y conscientes de forma que condicionen eficazmente el significado y el sentido de la conducta social de estos estudiantes (Sanmartín Arce, 2009).

Tras la asamblea, el alumnado por orden va al comedor a realizar probablemente su única comida del día. Posiblemente a ella le saquen el máximo partido, pues, como concluye Costell Ibáñez (2001), solamente los alimentos que se consumen con placer tienen una incidencia importante en la nutrición humana. Me sorprendió soberanamente que no hubiera comida por el suelo, que los platos se quedaran absolutamente vacíos y que el comedor no tuviera vigilancia. Durante muchos años he cuidado comedores escolares y he visto cuánta comida se tira, cuánto no me gusta, cuánta queja.

En clase el alumnado permanecía en silencio, escuchando al docente y trabajando duramente en sus tareas. Me sorprendió favorablemente el orden en las clases, el afán de aprender del alumnado, el control sobre su propio cuerpo. Y me acordé de una anécdota de la infancia del Gran Alejandro Magno: al amanecer, su instructor le obligaba a bañarse diariamente en el río independientemente de la época del año que fuera. Esta tarea le resultaba ardua y la hacía a regañadientes. Hasta que un día se retó a sí mismo y decidió hacerlo no porque le obligaban, sino porque quería libremente. Así se sintió libre, dueño de sí mismo y descubrió el placer que encierra dicha actividad (Pressfield, 2006).

Fui pasando de clase en clase, hablando con diferentes docentes y con el alumnado. El descanso fue breve, pero suficiente

para darme cuenta de que en los baños no hay agua corriente, la «cisterna» es un bidón del que coges agua y la hechas en el retrete. Según un informe de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2024), actualmente el 35 % de la población hondureña no tiene acceso a un servicio de agua potable gestionado sin riesgo (indicador 6.1.1 de los ODS), el 47 % no utiliza un servicio de saneamiento sin riesgo (indicador 6.2.1a) y el 15 % no dispone de instalaciones para el lavado de manos con agua y jabón en el hogar (indicador 6.2.1b), el porcentaje en estas colonias desfavorecidas es mucho mayor.

A las 12 horas terminó el primer turno y entró el alumnado del turno de la tarde que permanecerían en el colegio hasta las 17 horas. El profesorado integro permaneció en el colegio desde las 7 a.m. hasta que finalizó el segundo turno. ¡Qué mérito el de este claustro que alimenta con su sabiduría y llena de esperanza la vida de tantos niños y niñas en estas zonas de maras y de exclusión social! Antes de salir del colegio pase por el despacho del director que estaba ocupado atendiendo a una alumna; al alumnado al que se le gasta el cuaderno se le entrega otro tras la revisión de que ha terminado el cuaderno anterior hasta el final y de que tiene todas las páginas numeradas. Y, sin querer, pensé en los cuadernos de nuestro alumnado que, sin terminar, se dejan abandonados.

La vuelta a Tegucigalpa fue toda una odisea. Me subí en el transporte escolar, la parte de atrás de un camión cubierta con loneta. Estaba atestado de docentes y estudiantes todos de pie. Yo temí caer al suelo entre los botes caudados por las piedras y la pendiente del camino. El resto de los ocupantes reían tranquilamente; un viaje más de tantos similares. Al bajarme del camión decidí que la siguiente vez solicitaría ir con el conductor delante y así lo hice hasta que volví a Málaga.

Tras esta primera semana, inicié una doble jornada: ACOES, por la mañana, y la UNAH por la tarde. El camión me recogía a las 6.45 a.m. en mi residencia y me llevaba a alguno de los cuatro colegios de ACOES. Después, me recogía a las 11.30 a.m. y me llevaba a la Universidad junto con otros universitarios que colaboran con el proyecto. Estos viajes me dieron la oportunidad de hablar con el conductor y con personas con necesidades diferentes con los que compartía el asiento delantero. Recuerdo la valía de un chico ciego que colabora tocando el piano en la

banda del colegio y a cambio recibe una ayuda para poder estudiar en la UNAH. Le anime a contactar con Andrea Bocelli, pero no creo que me haga caso.

Por las mañanas, entraba en las aulas mientras el profesorado impartía su docencia hice el papel de observador externo, compartí buenas prácticas con el profesorado y realicé la pasación de cuestionarios al profesorado y al alumnado de cursos superiores de 15 a 18 años. Las tardes las pasaba en la UNAH colaborando en clase con otros docentes e investigando. Una experiencia demasiado enriquecedora para ser borrada de mi memoria.

7. La obligada reflexión sobre lo vivido

Ya en casa de vuelta a la rutina diaria, no quiero dejar de plasmar mi admiración por el pueblo hondureño que lucha por acceder a la educación como vía para mejorar su calidad de vida y el futuro de su país.

¿Qué me llevo de esta estancia Erasmus+ KA171 en el país hondureño? Tal vez lo que más me ha impactado es ver hecho realidad «Compromiso y esfuerzo» que dio nombre a la Asociación ACOES. He visto cientos de estudiantes hondureños desde prebásica (infantil de 5 años, lo llamamos en España) hasta la etapa universitaria esforzándose por alcanzar su meta. Me recuerdan a los valores que caracterizan a la Antigua Grecia, cultura del esfuerzo y de la superación en la que los héroes viven sus hazañas, muchas veces al servicio de personajes situados en una posición de jerarquía inferior a la del propio héroe (Sánchez-Jiménez, 2015).

Actualmente, se dice que faltan modelos a seguir. Sin embargo, en estos barrios desfavorecidos de Honduras, en los colegios promovidos por ACOES he visto colaborar a un buen grupo de universitarios y graduados, antiguos alumnos de los colegios. Dedican la mañana del sábado a dar clases de apoyo y refuerzo educativo al alumnado más desfavorecido y con más necesidad; colaboran con el proyecto Sinergia dirigido al alumnado de necesidades diferentes; participan en la clasificación de libros de la biblioteca; impulsan actividades complementarias; y se implican en tareas de mantenimiento. Este grupo de antiguos alumnos demuestra con su ejemplo de esfuerzo y superación que no hay

nada que pueda detener a alguien que desea y lucha por cumplir sus metas (Marinovic Pulido, 2014).

8. Referencias

Costell Ibáñez, E. (2001). La aceptabilidad de los alimentos: nutrición y placer. *Arbor*, 168(661), 65-85. https://doi.org/10.3989/arbor.2001.i661.823

Instituto Nacional de Estadística de Honduras [INE] (2024). *Gestión integral de los residuos sólidos en Honduras*. https://ine.gob.hn/v4/2022/12/15/gestion-integral-de-los-residuos-solidos-en-honduras

Marinovic Pulido, T. (2014). *Desde un piso de tierra a grandes hoteles: trayectorias y vivencias de un prevencionista (1991-2014)*. RIL.

Ministerio de Asuntos Exteriores de España (2024). *Honduras. Aviso general sobre las recomendaciones de viaje*. https://www.exteriores.gob.es/es/ServiciosAlCiudadano/Paginas/Detalle-recomendaciones-de-viaje.aspx?trc=Honduras

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2024). *Instantánea del ODS 6 en Honduras*. https://www.sdg6data.org/es/country-or-area/Honduras

Paz-Maldonado, E., Schilling, C. y Silva-Peña, I. (2024). Becoming a Teacher Educator in a Social Injustice Environment: A Narrative Perspective. *Journal of Latinos and Education*, 1-13. https://doi.org/10.1080/15348431.2024.2401479

Pressfield, S. (2006). *La conquista de Alejandro Magno*. Debolsillo.

Sánchez-Jiménez, F. (2015). Esfuerzo y superación: los Doce Trabajos de Hércules y la perspectiva heroica de la vida en Grecia arcaica. *BAETICA. Estudios de Historia Moderna y Contemporánea*, 2(28), 259-272. https://doi.org/10.24310/BAETICA.2006.v2i28.284

Sanmartín Arce, R. (2009). Etnografía de los valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12, 129-141. https://doi.org/10.14201/2892

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, Etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.

Velasco, H. M. y Díaz de Rada, A. (2018). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Trotta.

12

Impulsar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad en la universidad: una mirada desde la Política de Inclusión y Equidad en la Educación Superior para la Cohesión Social

Eddy Paz-Maldonado[1] y Cira Carrasco Romero[2]
[1] Universidad de Salamanca
Universidad Nacional Autónoma de Honduras
[2] Universidad de Málaga

1. Introducción

El 17 de mayo del año 2024, el Consejo Universitario perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras aprobó por unanimidad la Política de Inclusión y Equidad en la Educación Superior para la Cohesión Social (PIES-UNAH) (Acuerdo No.CU-E-063-05-2024, 2024), la cual, hasta la fecha, se convierte en la principal normativa para garantizar una enseñanza fundamentada en la inclusión educativa, la equidad y la perspectiva de género. De esta manera, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras es la primera institución del país en contar con una herramienta de tal índole, siendo un referente para el resto de las casas de estudio que conforman el sistema de educación superior hondureño.

No obstante, alcanzar este logro no ha sido una cuestión fácil, dado que la Universidad Nacional Autónoma de Honduras desde hace aproximadamente 16 años se mantuvo solamente en

intentos de promulgar una política de igualdad que con el tiempo fue tomando nuevos matices. Durante este lapso surgieron diferentes iniciativas, pero ninguna de ellas pudo materializarse. Fue hasta el 2021 que con el apoyo de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID), la Universidad de Sevilla (US), Médicos del Mundo y la Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras se impulsa el proyecto *Contribuir al fortalecimiento de capacidades institucionales de la UNAH, para la promoción de la igualdad de género y los derechos sexuales y reproductivos como instrumento para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres*. En un inicio, la intención era instaurar una normativa relacionada exclusivamente con el tema de género, pero ese mismo año, a partir del estudio *Universalizar la Educación Superior. Diagnóstico de Inclusión de Grupos Vulnerables en la UNAH*, se identifica la necesidad de construir una política de inclusión con una visión amplia que abarque a los distintos colectivos que forman parte del quehacer universitario (Universidad de Sevilla et al., 2021).

En 2023, por primera vez se constituyó un equipo conductor y se estableció una ruta para elaborar el primer borrador de la PIES-UNAH. Este proceso de construcción fue colaborativo, debido a que implicó la participación directa de la comunidad universitaria: alumnado, profesorado, personal administrativo y de servicio. Dichos agentes se reunieron una vez al mes en la modalidad híbrida (presencial y virtual) para brindar sus aportes mediante mesas de trabajo donde expusieron con libertad las dificultades afrontadas, las líneas de acción, los proyectos a desarrollar y las iniciativas vitales para construir una universidad inclusiva. Adicionalmente, se compartieron una serie de instrumentos que posibilitaron recoger las propuestas de cada uno de los participantes, se socializaron los resultados y se fue redactando el documento final.

La estructura de la PIES-UNAH (Acuerdo No.CU-E-063-05-2024, 2024) comprende múltiples elementos, entre ellos: *a*) Objetivo general y específicos, *b*) Declaración de principios, *c*) Marco jurídico normativo (internacional, nacional e institucional), *d*) Alcance, *e*) Líneas de acción (matriz síntesis de operacionalización) y *f*) Compromisos. Cada uno de estos componentes toman en cuenta la inclusión, la equidad y la perspectiva de género. También asumen una trascendencia que incorpora a toda la

comunidad universitaria, pues se considera al alumnado, profesorado, personal administrativo, personal de servicio, graduados y jubilados, siendo un instrumento diferente a los aprobados hasta la fecha en diferentes universidades de América Latina los cuales se centran en un único colectivo.

Por consiguiente, el objetivo del presente capítulo es analizar el proceso de inclusión educativa del alumnado con discapacidad en la universidad desde la mirada de la Política de Inclusión y Equidad en la Educación Superior para la Cohesión Social (PIES-UNAH). En el texto la discusión gira en torno a tres cuestiones fundamentales: ¿cómo se entiende la discapacidad y la inclusión educativa en la PIES-UNAH?, ¿cuáles son las líneas de acción y su influencia en la inclusión educativa del alumnado con discapacidad? y ¿qué compromisos asumidos por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras garantizan la inclusión educativa de alumnado con discapacidad?

2. ¿Cómo se entiende la discapacidad y la inclusión educativa en la PIES-UNAH?

El objetivo general establecido en la PIES-UNAH aboga por el desarrollo humano sostenible y una cultura de paz para eliminar toda forma de discriminación en los espacios universitarios. De igual manera, la discapacidad es comprendida como una condición que presentan algunos seres humanos que, al interactuar con un contexto inaccesible, se limita la participación en condiciones óptimas. En esa misma línea, la inclusión educativa es asumida como un enfoque que permite superar aquellas barreras que obstaculizan el desarrollo pleno del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Acuerdo No.CU-E-063-05-2024, 2024).

Por otro lado, puede indicarse que en la PIES-UNAH la discapacidad es visualizada desde una mirada positiva alejada de la perspectiva deficitaria que a lo largo de los años prevalece en los sistemas educativos del mundo (García-González et al., 2021; Paz-Maldonado et al., 2025). Durante el proceso de construcción de esta normativa se contó con la participación directa de los miembros del Programa de Servicios a Estudiantes con Necesidades Especiales (PROSENE) quienes tuvieron la posibilidad

de brindar sus aportes para enriquecer el documento y hacer posible el anhelo de una universidad inclusiva. PROSENE es el primer programa oficialmente instaurado en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y un referente en la materia a nivel de Centroamérica y del Caribe (Paz-Maldonado et al., 2024). Según lo expuesto en la literatura científica, los programas universitarios de atención al alumnado con discapacidad son fundamentales para disminuir los obstáculos, ofrecer los apoyos requeridos y posibilitar el éxito académico (Moriña y Biagiotti, 2022; Römhild y Hollederer, 2024; Schreuer et al., 2024).

En lo concerniente a la inclusión educativa la PIES-UNAH se adscribe a un enfoque amplio que abarca a diferentes colectivos en condición de vulnerabilidad entre ellos las personas con discapacidad que cotidianamente asisten a la institución. Esta mirada propone que es necesario transversalizar la inclusión educativa en todos los espacios universitarios. Ahora bien, hasta la fecha alcanzar este aspecto ha sido una deuda histórica por parte de los establecimientos de enseñanza superior, dado que los modelos empleados han influido en las propias normativas (Shaw, 2024).

3. Líneas de acción de la PIES-UNAH y su influencia en la inclusión educativa del alumnado con discapacidad

Las líneas de acción que forman parte de la PIES-UNAH son: 1) Acceso equitativo, 2) Diversidad e inclusión educativa, 3) Apoyo estudiantil integral, 4) Equidad en la calidad educativa, 5) Vinculación con la sociedad y el mundo laboral, 6) Evaluación y mejora continua, y 7) Comunicación y difusión.

Con respecto al acceso equitativo se establecen componentes como una admisión inclusiva y la accesibilidad educativa. Diseñar un proceso de admisión universitario inclusivo y accesible es una necesidad urgente, dado que desde el año 2006 la Universidad Nacional Autónoma de Honduras inició aplicando la Prueba de Aptitud Académica (PAA), pero, al ser un instrumento estandarizado limita que algunos estudiantes puedan acceder a la enseñanza superior, tal es el caso del alumnado con discapacidad auditiva quien se ha visto enormemente afectado, debido a

que el formato utilizado no incorpora la Lengua de Señas Hondureña (LESHO). Por ello, el 2025 se pondrá en marcha la Prueba Hondureña Universitaria de Medición Académica (PHUMA) un mecanismo de evaluación de acorde con la realidad del país que permitirá evaluar habilidades, elementos vocaciones y orientar de una mejor forma a los futuros universitarios.

Referente a la diversidad e inclusión educativa se proponen mecanismos de apoyo económico como ser las becas, las ayudas y los préstamos para disminuir las desigualdades existentes. También se plantea la instauración de programas de formación y sensibilización, procesos inclusivos de recolección de información, participación estudiantil en la toma de decisiones y sistemas integrados de salud que abarquen diferentes ámbitos. En lo que concierne al apoyo estudiantil integral se determina impulsar los servicios de tutoría y mentoría en modalidades presencial o virtual. De igual forma, se proyecta generar iniciativas de adaptación a la vida universitaria, particularmente con aquel alumnado de primer ingreso.

Por lo que atañe a la equidad en la calidad educativa se asume una visión de cumplir con los estándares nacionales e internacionales en materia de inclusión educativa del alumnado con discapacidad para lograr el desarrollo humano y la acreditación institucional. Dichos estándares toman en cuenta la innovación curricular, la internacionalización, la formación del profesorado y de toda la comunidad universitaria. Asimismo, se prioriza la distribución equitativa de los recursos con miras a acrecentar las oportunidades de todos los estudiantes, pero específicamente de aquellos en condición de vulnerabilidad.

En cuanto a la vinculación con la sociedad y el mundo laboral se implanta el trabajo en conjunto con diferentes sectores entre ellos las instituciones estatales, las universidades y las empresas privadas con la finalidad de propiciar nuevas opciones de apoyo al desarrollar prácticas profesionales inclusivas que beneficien al alumnado con discapacidad. Con relación a la evaluación y mejora continua sobresalen la colaboración institucional con todas las unidades y una estimación periódica relacionada con el cumplimiento de indicadores para la toma de decisiones. Finalmente, en lo relativo a la comunicación y difusión se espera que los estudiantes con discapacidad puedan informarse sobre la existencia de una política de inclusión y equidad en la univer-

sidad que respalda su accionar en la enseñanza superior. Asimismo, se aumentan las posibilidades de efectuar eventos académicos donde se visibilice la perspectiva de inclusión a partir de las experiencias de este sector.

4. Compromisos asumidos por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras para garantizar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad

Los compromisos asumidos por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras para construir una institución verdaderamente inclusiva abordan la institucionalización de la PIES-UNAH, la cual será fundamental para posibilitar cambios que beneficien al alumnado con discapacidad. En esa misma línea, el segundo compromiso tiene que ver con la transversalización de la inclusión educativa, la equidad y la perspectiva de género en diferentes ámbitos del quehacer universitario. Aunque la inclusión educativa en este instrumento normativo se entiende desde una perspectiva amplia, el tema de la discapacidad toma relevancia, dado que es uno de los sectores con mayor presencia en los campus universitarios.

Por otro lado, el tercer compromiso busca la erradicación de toda forma de discriminación, exclusión y segregación, por lo que el alumnado con discapacidad tiene un resguardo ante cualquier conducta o actitud negativa de algún miembro que pertenezca a la universidad. Igualmente, en el cuarto compromiso se destaca la formación de la comunidad universitaria en inclusión educativa, equidad y perspectiva de género, proponiendo constituir programas sostenibles de impacto. En ese mismo sentido, el quinto compromiso aboga por la promoción de la inclusión educativa, la equidad y la perspectiva de género, lo que será posible con acciones concretas de acuerdo con las realidades de las diferentes unidades, facultades o centros regionales.

El sexto compromiso establece que todas las instancias universitarias lleven a cabo un trabajo articulado para garantizar el derecho a la educación. La Universidad Nacional Autónoma de

Honduras como responsable de organizar, dirigir y desarrollar la educación universitaria (Decreto n.º 131,1982) tiene el deber de promover el acceso equitativo en el sistema de enseñanza superior. El séptimo compromiso demanda el respaldo de las autoridades para impulsar la PIES-UNAH al tomar decisiones que beneficien a diferentes agentes educativos, entre ellos los estudiantes con discapacidades. En último término, será clave la asignación presupuestaria para que con este instrumento normativo puedan surgir efectos positivos que traspasen una simple propuesta, debido a que son necesarias las reformas estructurales para la construcción de una universidad inclusiva.

5. Conclusiones

Con la aprobación de la PIES-UNAH, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras ha pasado a la historia al ser la primera casa de estudios en instaurar una iniciativa de tan alto nivel en el contexto hondureño, pero se han aumentado las expectativas porque ocurra una transformación radical con un fuerte enfoque inclusivo en beneficio del alumnado con discapacidad. Por ende, las propuestas y el accionar de los tomadores de decisiones debe ser coherente con la visión planteada en este nuevo elemento normativo de lo contrario el proceso carecerá de credibilidad al no existir compromiso por parte de las autoridades universitarias.

Transitar hacia una mirada de la discapacidad desde el modelo de derechos junto con una inclusión educativa abarcadora es imprescindible para asegurar el avance y el éxito académico de todo el alumnado que forma parte de la universidad. No obstante, es vital considerar las barreras, los facilitadores y los mecanismos empleados para tener claro el panorama antes de la toma de decisiones. Para ello, la participación directa de los estudiantes con discapacidad brindará legitimidad a los procesos afrontados (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006; Paz-Maldonado et al., 2025).

Las líneas de acción establecidas en la PIES-UNAH potenciarán la atención de los estudiantes con discapacidad en una serie de ámbitos (socioeducativo, sanitario, económico, integral), pero su materialización demanda de un trabajo colectivo entre las diferentes unidades institucionales, debido a que la Universi-

dad Nacional Autónoma de Honduras es una macrouniversidad con presencia en todo el país. Por otro lado, para lograr el cumplimiento de los compromisos estipulados y garantizar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad, será crucial que el plan de inclusión pueda irse cumpliendo de manera gradual, puesto que en esta fase deben materializarse cambios profundos con un impacto significativo.

En conclusión, el alumnado con discapacidad es uno de los colectivos con mayor presencia en los campus universitarios (Paz-Maldonado et al., 2025; Zorec et al., 2024). Sin embargo, será primordial que puedan aunar esfuerzos con otros grupos sociales para luchar por una transformación educativa real. A través de la PIES-UNAH el camino es más favorable para poder desarrollar cambios en la infraestructura, el acceso a la enseñanza superior, los sistemas de apoyo, la calidad educativa, la formación y sensibilización de toda la comunidad universitaria, la vinculación con la sociedad, la evaluación, la mejora continua y la comunicación con todos los sectores.

6. Referencias

Acuerdo No.CU-E-063-05-2024 (2024). Que establece la Política de Inclusión y Equidad en la Educación Superior para la Cohesión Social (PIES-UNAH). *Diario Oficial La Gaceta*.

Decreto n.º 131, de 11 de enero de 1982 (1982). Que establece la Constitución Política de la República de Honduras. *Diario Oficial La Gaceta*.

García-González, J. M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E. y Ríos-Aguilar, S. (2021). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579-595. https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565

Moriña, A. y Biagiotti, G. (2022). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 729-746. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007

Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Paz-Maldonado, E., Calvo-Álvarez, M. I. y Silva-Peña, I. (2025). Perspectiva del alumnado con discapacidad sobre barreras, facilitadores y mecanismos para la inclusión en la universidad: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 43. https://doi.org/10.6018/rie.605401

Paz-Maldonado, E., Trejos, Z. S., Carvajal, V. B. y Gasparico, L. O. (2024). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en las universidades públicas de Centroamérica y el Caribe. Perspectiva de diversos profesionales. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(123), e0244291. https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204291

Römhild, A. y Hollederer, A. (2024). Effects of disability-related services, accommodations, and integration on academic success of students with disabilities in higher education. A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 143-166. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195074

Schreuer, N., Shpigelman, C. N., Mor, S., Sarid, M., Kanter, A. S. y Sachs, D. (2024). Academic staff members' engagement in accessible higher education for students with disabilities. *Higher Education Research & Development*, 43(5), 1171-1186. https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2292652

Shaw, A. (2024). Inclusion of disabled Higher Education students: why are we not there yet? *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 820-838. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968514

Universidad de Sevilla, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Médicos del Mundo y Paz-Maldonado, E. (2021). *Universalizar la educación superior. Diagnóstico de inclusión de grupos vulnerables en la UNAH*. https://bit.ly/3c2M1Zf

Zorec, K., Desmond, D., Boland, T., McNicholl, A., O'Connor, A., Stafford, G. y Gallagher, P. (2024). A whole-campus approach to technology and inclusion of students with disabilities in higher education in Ireland. *Disability & Society*, 39(5), 1147-1172. https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2114885

13

Orientar para transformar: hacia una educación más humana, inclusiva y sostenible

María Auxiliadora Clavijo Ayllón
Universidad de Málaga

1. Introducción: la orientación como hilo conductor del cambio educativo

Hablar de *orientación educativa* es hablar de *transformación*. No de una transformación teórica, sino de la que se construye cada día en los centros: en la escucha atenta, en la mirada que comprende, en el gesto que sostiene. Desde mi experiencia, he comprendido que orientar no consiste solo en guiar elecciones académicas, sino en acompañar procesos vitales. Orientar es un acto profundamente humano: implica reconocer al otro en su historia, validar sus emociones y ofrecer herramientas para reconstruirse.

Vivimos un tiempo de cambios acelerados en la educación. Las tecnologías modifican la forma de aprender, la diversidad redefine las aulas y la sociedad exige competencias nuevas. Pero por encima de todo, el alumnado sigue necesitando lo mismo: ser escuchado, comprendido y valorado. En medio de este ruido constante, la orientación aparece como un espacio de calma, de sentido y de acompañamiento integral.

La orientación es el punto de encuentro entre la teoría y la vida. Es el puente que conecta la pedagogía con la empatía, la evidencia con la experiencia, lo académico con lo humano. En ella, los datos se transforman en historias y las estrategias en oportunidades. Acompañar no es solo intervenir: es estar presente en los

momentos en los que el alumno más lo necesita, aunque no siempre se note en los informes o en las estadísticas.

Orientar para transformar significa recordar que el aprendizaje no se construye solo con metodologías, sino con vínculos. Y es en esa relación entre acompañante y acompañado donde la escuela se convierte, realmente, en un espacio de esperanza.

2. La orientación educativa como motor de transformación

Con los años he comprendido que la orientación no es una función más del sistema educativo, sino una fuerza de transformación que atraviesa todas las prácticas escolares. Orientar es acompañar al profesorado para mirar con otros ojos, a las familias para comprender desde la empatía y al alumnado para creer en sus propias capacidades. Es una tarea compleja, pero también apasionante, porque combina la ciencia con la emoción y el rigor con la humanidad.

La orientación tiene tres dimensiones esenciales: la preventiva, que evita desigualdades y detecta dificultades antes de que se cronifiquen; la formativa, que promueve el desarrollo integral y la autorregulación; y la social, que enlaza la escuela con su comunidad. Estas tres dimensiones le otorgan una función articuladora: todo lo que pasa en el aula, en el pasillo o en la familia puede encontrar en la orientación un espacio de comprensión y respuesta.

Mi experiencia me ha demostrado que la orientación solo transforma cuando se entiende como una práctica compartida. No es el trabajo de una sola persona, sino de un equipo que se implica en repensar la educación desde el acompañamiento. En los centros donde se da ese paso, la convivencia mejora, la motivación del alumnado crece y las relaciones entre docentes se vuelven más cooperativas.

Añadiría que transformar también significa aprender a mirar lo cotidiano con profundidad. Hay días en los que la transformación no está en una gran innovación, sino en un gesto sencillo: un profesor que adapta una rúbrica, una familia que empieza a confiar, un alumno que se atreve a participar. La orientación

convierte esos gestos en logros colectivos. Y cuando esa mirada se instala en el centro, la educación deja de ser una sucesión de clases para convertirse en una comunidad que aprende.

3. Tejiendo hilos: una mirada integral desde la orientación educativa

El sentido de la orientación radica en su capacidad de integrar. Entender al alumnado en su contexto implica mirar su historia, sus emociones y sus circunstancias sin reducirlo a un diagnóstico. La orientación educativa no fragmenta: une los distintos planos del aprendizaje –cognitivo, emocional y social– para que la enseñanza se viva de forma más coherente y significativa.

En mi práctica, he visto cómo los avances más importantes se producen cuando los distintos agentes educativos logran dialogar. Cuando un tutor, un profesor de ámbito, un especialista de apoyo y una familia trabajan con un mismo propósito, el aprendizaje del estudiante deja de ser responsabilidad individual para convertirse en una tarea compartida. Esa sinergia no ocurre por azar: requiere comunicación, empatía y una coordinación constante que la orientación se encarga de facilitar.

Creo que la mirada integral consiste en comprender que ningún logro escolar puede desvincularse de la vida emocional del estudiante. La frustración, la ansiedad o el sentimiento de incompetencia son barreras invisibles que bloquean el aprendizaje. Por eso, acompañar al alumnado no es solo enseñar estrategias cognitivas, sino también ofrecer espacios de confianza donde puedan equivocarse sin miedo.

La orientación educativa tiene una función transformadora cuando consigue hacer visibles esas conexiones ocultas entre emoción y rendimiento, entre bienestar y aprendizaje. Cuando el estudiante siente que la escuela le entiende, el cambio empieza. En realidad, la orientación no cambia personas: crea las condiciones para que las personas se descubran capaces de cambiar.

4. La escuela que acompaña: un modelo de orientación humanista

Imagino una escuela que no solo enseña contenidos, sino que enseña a ser, convivir y cuidar. Una escuela que acompaña, que reconoce la diversidad como riqueza y que entiende la evaluación como diálogo. En este modelo, la orientación no es una figura periférica, sino un eje que conecta la emoción con la acción pedagógica.

La orientación humanista parte de una idea sencilla pero poderosa: toda persona necesita sentirse vista para poder aprender. Por eso, la primera intervención del orientador no es un informe, sino una mirada que acoge. A partir de ahí, el resto cobra sentido: las medidas, los programas, las reuniones. Lo técnico sin lo humano se convierte en trámite; lo humano sin lo técnico se vuelve intuición. La orientación busca el equilibrio entre ambos mundos.

He aprendido que una escuela humanista no renuncia al rigor, pero entiende que la excelencia no consiste en competir, sino en cooperar para que nadie se quede atrás. En ella, el error se interpreta como parte del proceso, la diversidad como motor de aprendizaje y la convivencia como indicador de calidad educativa. En este tipo de escuela, el orientador actúa como mediador de conflictos, asesor metodológico y acompañante emocional, demostrando que la educación de calidad es, ante todo, educación con sentido.

Añadiría que el gran reto del humanismo educativo es pasar de los discursos a los hechos. A veces decimos «inclusión», pero seguimos trabajando desde la homogeneidad. La escuela que acompaña debe ser valiente: atreverse a revisar sus prácticas, flexibilizar sus estructuras y reinventarse a partir del diálogo. Esa valentía empieza cuando dejamos de preguntar: «¿qué le pasa a este estudiante?» y empezamos a preguntar: «¿qué podemos cambiar nosotros para que aprenda mejor?».

5. Proyección de futuro: hacia una orientación sostenible

La orientación del futuro no puede basarse en la heroicidad individual, sino en el cuidado colectivo. Necesitamos repensar nues-

tra forma de acompañar para que sea sostenible, tanto para quienes la reciben como para quienes la ejercen. La sostenibilidad no tiene que ver solo con el medioambiente, sino también con el equilibrio emocional, la corresponsabilidad y la continuidad del acompañamiento.

Una orientación sostenible implica tres compromisos:

- *Cuidar al profesional*, dotándolo de espacios de formación, supervisión y autocuidado.
- *Cuidar la práctica*, evitando la burocratización y apostando por la calidad frente a la cantidad.
- *Cuidar los vínculos*, fortaleciendo redes de colaboración entre servicios, centros y familias.

He comprobado que los orientadores que trabajan en red encuentran más sentido y menos desgaste. Compartir experiencias, diseñar estrategias comunes y apoyarse mutuamente genera una sensación de comunidad profesional que protege frente al agotamiento. La orientación sostenible es aquella que aprende a apoyarse, a parar, a reflexionar.

También creo que el futuro exige una orientación más digital, pero también más humana. Las tecnologías deben servirnos para simplificar procesos y ampliar horizontes, no para sustituir el encuentro. La sostenibilidad pasa por combinar lo mejor de ambos mundos: la inmediatez tecnológica y la profundidad humana. En el equilibrio entre eficiencia y vínculo se juega el porvenir de la orientación educativa.

6. Una educación inclusiva para una sociedad que coopera

Hablar de una *educación inclusiva* es hablar del derecho a *aprender juntos en la diferencia*. No se trata de integrar a quienes son distintos, sino de construir entornos donde la diversidad sea el punto de partida, no la excepción. La inclusión no es una medida, ni un plan, ni un documento: es una cultura. Una forma de entender la escuela y la sociedad desde la justicia, la cooperación y el respeto por la singularidad.

La atención a la diversidad debe concebirse como un principio estructural, no como un conjunto de medidas compensatorias. Cuando se planifica desde la inclusión, la escuela deja de clasificar al alumnado según lo que «le falta» y empieza a reconocer lo que cada uno puede aportar. Una educación verdaderamente inclusiva implica revisar las metodologías, los espacios, los tiempos y las relaciones, para que *todos puedan aprender y participar* en igualdad de condiciones.

La escuela, como institución social, tiene una enorme responsabilidad: ser el primer espacio donde se dé la convivencia en la diferencia. Es allí donde se gestan los valores democráticos, donde se aprende a escuchar y a colaborar, donde la justicia se convierte en práctica cotidiana. En este sentido, la inclusión no es solo una cuestión educativa, sino también *una herramienta de transformación social.*

Ningún centro puede avanzar en soledad hacia la inclusión. La cooperación entre profesionales es la clave. Las redes de coordinación entre docentes, equipos directivos, EOEP, servicios sociales, asociaciones y sanidad, multiplican el impacto de las actuaciones. He vivido experiencias en las que la colaboración entre instituciones ha sido decisiva para evitar el abandono escolar o mejorar la salud emocional de un estudiante. La inclusión no se decreta: *se construye con vínculos y compromiso compartido.*

Cuando los centros trabajan en red, la comunidad crece. La escuela se abre, escucha al entorno y se convierte en motor de cohesión social. Cada alumno encuentra su lugar cuando percibe que su diferencia no lo separa, sino que *enriquece al grupo.* Esa es, para mí, la mayor victoria educativa: que cada persona se sienta reconocida como parte esencial del nosotros.

7. La orientación como forma de vida

Ser orientadora me ha enseñado que cada día es una oportunidad de aprender. A veces aprendo de la calma y otras, del caos. He descubierto que orientar no es tener respuestas, sino saber escuchar preguntas que nadie se atreve a formular. Y que detrás de cada historia de dificultad, hay una posibilidad de resiliencia esperando ser reconocida.

He acompañado a estudiantes que llegaron a la escuela con miedo y se fueron con orgullo; a familias que pasaron de la desconfianza al compromiso; a docentes que redescubrieron su vocación gracias a una tutoría compartida. En cada caso, he sentido que mi tarea no era salvar, sino hacer visibles los recursos que ya existían en ellos.

La orientación me ha enseñado que acompañar implica también acompañarse. Que, para cuidar, hay que cuidar(se); para escuchar, hay que estar en silencio interior; y, para sostener, se ha de aceptar la vulnerabilidad como parte de la profesión. Hoy entiendo que el éxito de la orientación no se mide en informes o diagnósticos, sino en el bienestar y la autonomía de quienes acompañamos.

Si tuviera que definir mi vocación en una frase, diría que orientar es «mantener encendida una luz cuando los demás atraviesan la niebla». Esa luz no pertenece a quien orienta ni a quien es orientado; surge del encuentro, del respeto y de la confianza mutua. Por eso, más que un trabajo, la orientación es una forma de vida que me enseña, cada día, a mirar el mundo con más compasión.

8. Educar desde la esperanza

La orientación educativa es, ante todo, una forma de resistencia humanista dentro del sistema. Allí donde la escuela corre el riesgo de despersonalizarse, la orientación recuerda que cada número tiene un nombre, cada informe una historia y cada dificultad un contexto.

Transformar la educación no es cuestión de discursos, sino de acciones concretas que pongan a la persona en el centro. La orientación representa esa acción silenciosa que une lo pedagógico con lo ético, lo emocional con lo académico. Es la práctica que devuelve a la escuela su razón de ser: ayudar a las personas a crecer en humanidad y conocimiento.

El futuro de la educación, lo creo profundamente, dependerá de nuestra capacidad para mantener viva la ternura pedagógica. Una escuela orientadora no es solo la que enseña, sino la que acompaña; no la que mide, sino la que comprende. Y en ese acompañar, el orientador se convierte en lo que siempre ha sido:

un faro discreto pero necesario, que no ilumina el camino por los demás, sino que les ayuda a descubrir su propia luz.

He aprendido que la transformación educativa comienza cuando el centro decide mirar con otros ojos. No cuando llegan nuevas normativas, sino cuando alguien dice «vamos a escuchar». Porque escuchar, en educación, es un acto político y profundamente humano: escuchar al alumnado, al profesorado, a las familias y a uno mismo. Escuchar para comprender antes de intervenir. Esa escucha consciente es la semilla de toda orientación verdadera.

También he comprendido que la justicia educativa se construye en lo cotidiano: en un aula donde todos participan, en una reunión donde todas las voces cuentan, en una escuela que abre sus puertas al barrio y que se deja interpelar por la realidad. La equidad no se alcanza con decretos, sino con coherencia; con prácticas que incluyan, que reparen y que reconozcan la dignidad de cada persona que pisa la escuela.

La orientación, desde esta mirada, no se limita a resolver conflictos ni a redactar informes: es una forma de cuidar lo común, de sostener los vínculos que hacen posible la convivencia y de promover una cultura escolar donde el bienestar y el aprendizaje se alimenten mutuamente. Cuidar la escuela es cuidar su alma, y el alma de una escuela son las relaciones que en ella se tejen.

Creo que el reto más grande para quienes trabajamos en orientación es no perder el sentido entre tanto cambio. Cada curso llegan nuevas siglas, programas, protocolos, plazos. Pero lo esencial no cambia: seguimos acompañando personas que buscan su lugar. Nuestra fuerza está en esa constancia, en esa fidelidad a lo humano. Ser orientadora me ha enseñado que lo pequeño importa: una conversación, una sonrisa, un silencio compartido. A veces, el cambio educativo empieza en un gesto.

Sueño con una educación que no tema pronunciar la palabra *esperanza*. Una escuela que enseñe a pensar, pero también a sentir, a dialogar, a cuidar. Una escuela que forme ciudadanos críticos y empáticos, que vean en la diferencia una oportunidad y no una amenaza. Y sé que la orientación puede y debe liderar ese cambio cultural: acompañar a la escuela en su tarea de humanizar la sociedad.

Al final, orientar para transformar significa *creer contra toda prisa, contra toda inercia* que otra educación es posible. Una edu-

cación que no se conforme con instruir, sino que aspire a transformar vidas; que no mida por notas, sino por vínculos; que no tema el error, sino la indiferencia. Y, sobre todo, significa recordar que cada día, en cada aula, en cada pasillo, tenemos la oportunidad de empezar de nuevo. Porque educar, en el fondo, es eso: volver a empezar con esperanza.

9. Referencias

Bisquerra, R. (2017). *Educación emocional y bienestar* (7.ª ed.). Desclée de Brouwer.

Cobos, A. (2022). *Manual de orientación educativa*. Graó.

Gobierno de España (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Guillén, J. C. (2021). *Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica*. Paidós Educación.

Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.

14

Las vocaciones científicas STEAM desde la perspectiva de género en Educación Primaria

Isabel M.ª Caparrós Rubio[1] y Antonio Cortés Ramos[2]
[1] Universidad de Málaga
[2] Universidad de Granada
GI HUM 365 «Formación, orientación, empleabilidad, emprendimiento, inclusión e innovación»

1. Introducción

En el corazón del debate educativo contemporáneo late una profunda paradoja: mientras que el interés de las niñas por la ciencia es notablemente alto durante la Educación Primaria, su presencia en las carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEAM) disminuye de forma alarmante en etapas posteriores. Esta desconexión no es una mera estadística, ya que representa una pérdida devastadora de talento, perspectiva e innovación en campos que son cruciales para resolver los grandes desafíos de nuestro futuro. Abordar esta brecha no es solo una cuestión de equidad, sino una necesidad estratégica. Como demuestra la evidencia en este campo, si queremos construir un futuro donde el ingenio no tenga género, es en las aulas de Educación Primaria donde debemos comenzar a actuar de manera preventiva para minimizar los efectos de dicha brecha. La investigación sugiere que se debe ampliar el foco hacia etapas tempranas para lograr una verdadera prevención, pues se identifica una «preparación motivacional» óptima entre los 6 y los 9 años, lo que corresponde a los cursos de1.º a 3.º de Primaria (Master et al., 2023). En esta fase temprana las niñas, aunque tienen conciencia de los es-

tereotipos culturales que asocian la tecnología a lo masculino, siguen manteniendo creencias igualitarias sobre su propio interés y capacidad. Es, por tanto, el momento crítico para «vacunar» su identidad antes de que esos sesgos cristalicen en la adolescencia.

El presente capítulo intenta poner de manifiesto que la brecha de género en STEAM no se debe a una supuesta falta de aptitud, sino a una compleja red de factores psicosociales y estructurales que, de manera sutil pero persistente, moldean sus decisiones. Cuestión que pone de manifiesto que es necesario plantear preguntas con un rango multidimensional amplio que permita poder dar una respuesta a una problemática tan complicada. Se expondrá cómo la «elección ampliada» de las jóvenes con altas capacidades, que a menudo destacan tanto en áreas verbales como matemáticas, les presenta un abanico de opciones más diverso que a sus compañeros varones (Wang y Degol, 2017). Se examinará la influencia determinante del *habitus familiar* y el *capital científico*, conceptos que explican cómo el entorno familiar puede hacer que «ser» científica sea una aspiración natural y «pensable» o, por el contrario, un interés abstracto y ajeno (Godec et al., 2024). Finalmente, se deconstruirá el impacto de los estereotipos, demostrando que la imagen cultural del *nerd* es un disuasivo más potente que el propio género del referente (González-Pérez et al., 2020).

Tras un análisis de las distintas barreras a superar, en la parte final del capítulo se propone una experiencia aplicada, compuesta por una intervención pedagógica concreta, coeducativa y urgente para el aula de Primaria: el proyecto «Ingenieras del Agua». Este proyecto aplicado se encuentra alineado con el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 6: Agua Limpia y Saneamiento (Naciones Unidas, 2023), y se presenta como una intervención necesaria para hacer de la ciencia una vocación profundamente deseable, relevante y conectada con los desafíos más apremiantes de nuestro mundo. A través de este enfoque, buscamos ofrecer una hoja de ruta para que docentes y responsables políticos puedan empezar a cerrar la brecha desde sus cimientos.

2. Mitos sobre la brecha de género en STEAM

Para diseñar intervenciones que sean realmente funcionales, es imperativo superar las explicaciones simplistas que dominan el

discurso sobre la brecha de género en STEAM. La idea de que las niñas simplemente «no están interesadas» o «no son tan buenas» en matemáticas ignora un vasto cuerpo de investigación que apunta a raíces sociológicas y psicológicas mucho más profundas. Estas nociones no solo son incorrectas, sino que son peligrosas, pues nos distraen de los verdaderos problemas estructurales. Es fundamental deconstruir estos mitos para comprender que las decisiones vocacionales no se toman en un vacío, sino que son el resultado de un complejo entramado de influencias que comienzan a operar desde una edad muy temprana.

2.1. La elección ampliada

Una de las tesis más reveladoras sobre por qué las jóvenes con altas capacidades matemáticas no eligen carreras STEAM en la misma proporción que sus compañeros procede de la investigación. En este sentido, Wang y Degol (2017) plantean que el problema no es la falta de habilidad, sino, paradójicamente, un exceso de opciones. Dicha investigación demuestra que las chicas con alto rendimiento tienden a presentar un perfil de competencias más equilibrado, destacando tanto en el ámbito matemático como en el verbal.

En contraste, los chicos con altas capacidades matemáticas suelen tener un rendimiento más moderado en el área verbal. Esta diferencia hace que las jóvenes perciban un abanico de carreras viables mucho más amplio, que incluye campos como el derecho o la medicina, profesiones desafiantes, pero menos intensivas en matemáticas. Su decisión, por tanto, no refleja una aversión a la ciencia, sino una elección calculada entre un mayor número de alternativas atractivas (Wang y Degol, 2017).

A dicha cuestión se suma una barrera invisible pero determinante: la naturaleza de los estereotipos actuales. Master et al. (2021) plantean que los 'estereotipos de interés' (la creencia social de que a las niñas simplemente *no les gusta* la informática o la ingeniería) son hoy más influyentes que los antiguos mitos sobre la falta de capacidad. Las niñas no solo eligen otras opciones porque tengan más puertas abiertas, sino porque reciben el mensaje constante de que las puertas STEM no conducen a un lugar donde ellas puedan sentirse realizadas o felices.

2.2. La elección: La distinción entre hacer ciencia y ser científica

Sin duda el contexto familiar juega un papel crucial en la configuración de las aspiraciones, utilizando los conceptos de *habitus familiar* (las disposiciones internalizadas que guían la percepción) y *capital científico* (los recursos y conocimientos relacionados con la ciencia que posee una familia). Godec et al. (2024) ponen de manifiesto cómo la clase social modula la relación entre los conceptos descritos anteriormente. En familias de clase media es más frecuente un modelo de «cultivo concertado», modelo que fomenta no solo el disfrute de «hacer» ciencia, sino la capacidad de imaginarse «siendo» una persona de ciencia. La ciencia se integra activamente en la vida cotidiana: se visitan museos, se ven documentales y se mantienen conversaciones que conectan la escuela con el mundo real.

En muchas familias de clase trabajadora predomina un modelo de «logro del crecimiento natural». Aquí, un interés incipiente por la ciencia puede quedar en un estado «bruto» o «sin refinar», desconectado de una trayectoria profesional. Aunque una niña de este contexto pueda disfrutar de las clases de ciencias, la falta de capital científico en casa crea una disonancia: la ciencia es algo que se hace en la escuela, pero no algo que se es como parte de la identidad (Godec et al., 2024).

Esta brecha es fundamental, pues explica por qué un alto interés inicial no siempre se traduce en una aspiración sólida. El contexto familiar, por tanto, define los límites de lo que es «pensable» para «gente como nosotros». Se entrelaza directamente con la vulnerabilidad de una niña a los estereotipos culturales que saturan su entorno.

3. Estereotipos y la influencia de los modelos a seguir

Más allá de los factores estructurales y familiares existen importantes barreras psicosociales que las niñas comienzan a internalizar. Su poder reside en su capacidad para moldear la autoimagen de manera silenciosa y persistente. La idea que las niñas se for-

man, sobre quién puede tener éxito en una carrera STEAM, está fuertemente influenciada por los estereotipos culturales y por la naturaleza de los referentes a los que están expuestas. Ante esta situación, una herramienta fundamental para revertir los efectos de dichos modelos es la intervención pedagógica.

La estrategia de presentar modelos femeninos para inspirar a las niñas es bienintencionada, pero a menudo, insuficiente. De hecho, la estereotipicidad del referente es más influyente que su género. Exponer a las jóvenes a modelos (hombres o mujeres) que encarnaban el estereotipo del *nerd* –socialmente torpe, con un enfoque obsesivo en la tecnología– reduce significativamente su creencia en su propio éxito potencial en ese campo (González-Pérez et al., 2020).

El mecanismo que lo explica es la *disimilitud percibida*: cuando una niña se encuentra con un modelo que encaja en el estereotipo del científico aislado, siente una profunda desconexión. No se ve reflejada, lo cual la lleva a concluir que ella no «pertenece» a ese mundo. Lo crucial de este hallazgo es que un modelo femenino puede ser igualmente contraproducente si refuerza estos estereotipos (González-Pérez et al., 2020). Aquí es donde el capital científico familiar cobra una importancia crítica: una niña que carece de modelos cercanos y conversaciones en casa que normalicen una identidad científica es mucho más vulnerable a estos estereotipos mediáticos (Godec et al., 2024).

Sin un contrapunto familiar, la imagen del *nerd* se convierte en la definición principal y no cuestionada de lo que es un científico, amplificando la disimilitud percibida. Para desmantelar esta arquitectura social, es útil recurrir al concepto de 'sentido de pertenencia' descrito en el modelo STEMO (Estereotipos, Motivación y Resultados). La falta de representación femenina no solo afecta a las aspiraciones profesionales, sino que envía una señal de alerta al cerebro de las niñas: 'aquí no encajas'. Este sentimiento de exclusión es un predictor de abandono mucho más potente que la dificultad académica, y sugiere que nuestras intervenciones no deben centrarse en 'arreglar' a las niñas, sino en transformar la cultura del aula para que la pertenencia sea explícita e inclusiva (Master & Meltzoff, 2020).

La conexión entre estos hallazgos y la práctica educativa se vuelve evidente cuando consideramos el momento en que estas percepciones se forman. Se ha observado que, a partir de los 6

años, las niñas comienzan a creer que los niños son más capaces que ellas (Grañeras et al., 2022). La investigación demuestra que la brecha ya es nítida a los 9 y 10 años en España, donde las niñas de 4.º de primaria tienen una probabilidad un 15 % menor que los niños de considerar las matemáticas como su materia preferida. Además, presentan un 9 % menos de probabilidad de considerarse «buenas» en la materia o de sentir que aprenden rápido (Cobreros et al., 2024).

Por tanto, los dos primeros ciclos de la Educación Primaria suponen un periodo crítico, durante el cual las aspiraciones profesionales comienzan a solidificarse. Por lo tanto, la Educación Primaria no es solo un lugar de aprendizaje académico, sino el momento crucial donde los estereotipos sobre las profesiones STEAM se consolidan o se desafían.

4. Proyecto «Ingenieras del Agua»

La comprensión teórica de las barreras que enfrentan las niñas en STEAM debe traducirse en acciones pedagógicas transformadoras. El proyecto «Ingenieras del Agua» se presenta como una intervención didáctica integral, diseñada para aplicar directamente los hallazgos de la investigación y abordar simultáneamente las barreras de capital social, los estereotipos de rol y la falta de aplicabilidad percibida de las ciencias. Se trata de un modelo que busca no solo enseñar ciencia, sino también construir identidades científicas positivas e inclusivas.

El proyecto se fundamenta en cuatro pilares pedagógicos clave:

- Aprendizaje basado en problemas (ABP) con enfoque social y ODS: en lugar de presentar conceptos abstractos, el proyecto parte de un reto real y cercano: la gestión del agua. Este enfoque ancla el aprendizaje en un problema tangible y de gran impacto social, vinculándolo directamente con el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 6: Agua Limpia y Saneamiento (Naciones Unidas, 2023). Al hacerlo, se dota al trabajo científico y tecnológico de un propósito social claro, mostrando que la ingeniería no es solo construir cosas, sino resolver problemas que afectan a las personas y al planeta.

- Constructivismo y tecnología accesible: el núcleo del proyecto adopta un enfoque constructivista, donde el alumnado aprende «haciendo» y se convierte en el principal protagonista de su propio aprendizaje. El desafío central es construir un prototipo funcional, como un filtro de agua con materiales cotidianos (primer ciclo de Primaria) o un sistema de riego automatizado programado con tecnología accesible como una placa micro:bit (segundo ciclo de Primaria). Este énfasis en la creación tangible se alinea con la necesidad de preparar al alumnado para demostrar competencias aplicadas, del tipo que se miden en evaluaciones nacionales, que trascienden la mera memorización, proporcionando una imagen más completa de los resultados de aprendizaje al transcender el mero conocimiento de los contenidos y evaluar habilidades necesarias para un mundo complejo (Instituto nacional de Evaluación, 2024).

  Una herramienta clave en este proceso es el fomento de una mentalidad de crecimiento específica para las STEM. Al presentar las habilidades tecnológicas como capacidades que se desarrollan con esfuerzo y no como dones innatos o 'genialidades' masculinas, desactivamos la amenaza del estereotipo y protegemos la motivación de las niñas frente a los desafíos futuros (Master, 2021). Cada elemento del proyecto está diseñado intencionadamente para derribar las barreras analizadas:
- Integración del Arte (STEAM): el proyecto va más allá del STEM al incorporar el componente artístico (A). Se pide a los equipos que diseñen una maqueta del pueblo que se beneficiará de su solución o que creen el logo de su «empresa de ingeniería». Esta integración del diseño, la estética y la comunicación hace el proyecto más atractivo para un espectro más amplio de talentos, respondiendo directamente al desafío de la *elección ampliada*, al demostrar que la ingeniería es un campo que valora tanto la creatividad como la lógica (Wang y Degol, 2017)
- Selección estratégica del referente (coeducación): una actividad clave es investigar la biografía de una ingeniera hidráulica real o, idealmente, invitar al aula a una profesional. Siguiendo las cruciales conclusiones de (González-Pérez et al., 2020), la selección de esta persona es fundamental. No basta

con que sea mujer; debe ser un referente no estereotipado. Se debe presentar como una persona completa y multifacética, destacando no solo su trabajo, sino también sus aficiones y habilidades de comunicación. Las personas ideales para representar este rol son las madres del AMPA o de la clase con formación científica. El objetivo es romper activamente la imagen del *nerd* y reducir la *disimilitud percibida*, mostrando a las niñas que una persona como ellas puede triunfar en la ingeniería.

Al finalizar el proyecto, el aula se ha convertido en un espacio de equidad que construye activamente *capital científico* para todo el alumnado, tal como lo define Archer et al. (2012). A través de esta experiencia inmersiva, los estudiantes no solo «hacen» ciencia, sino que experimentan lo que significa «ser» ingenieros. El proyecto compensa la posible falta de *habitus científico* en el hogar, haciendo que una identidad en STEAM sea una opción «pensable» y, sobre todo, inspiradora para todos, especialmente para las niñas.

5. Conclusiones

La brecha de género en STEAM es un fenómeno sociocultural, no una cuestión de aptitud. El camino de una niña se ve influenciado por el *capital científico* que hace la ciencia «pensable» en su hogar (Godec et al., 2024), una trayectoria que se complica cuando su excelencia en múltiples campos le presenta una *elección ampliada* que sus compañeros varones a menudo no enfrentan (Wang y Degol, 2017), y se ve amenazada por estereotipos culturales que generan una *disimilitud percibida* incluso con referentes femeninos (González-Pérez et al., 2020). Abordar la brecha de género en STEAM, es un desafío que exige actuar de manera intencionada y temprana, con la Educación Primaria como el escenario prioritario.

Proyectos como «Ingenieras del Agua» pone de manifiesto cómo la pedagogía puede aplicar la teoría para crear experiencias transformadoras. Sin embargo, las iniciativas aisladas, por excelentes que sean, resultan insuficientes. Para lograr un cambio sistémico, debemos aspirar a construir un ecosistema STEAM ver-

daderamente inclusivo. Esto implica transformar la representación de la ciencia en los medios, desarrollar políticas de apoyo a las familias para aumentar su *capital científico* y reformar los currículos escolares para que reflejen la naturaleza interactiva, cooperativa y socialmente relevante del trabajo científico, del tipo de competencias que se busca evaluar a gran escala (Grañeras et al., 2022). En última instancia, fomentar el talento de las niñas en los campos STEAM trasciende la búsqueda de la justicia social: es un imperativo para el progreso. Los grandes desafíos de nuestro tiempo como la crisis climática, la salud global o la sostenibilidad energética, demandan la movilización de todo el ingenio humano disponible. Excluir, aunque sea de manera no intencionada, a la mitad de la población de la primera línea de la innovación es un lujo que no podemos permitirnos. La tarea que tenemos por delante es clara: debemos trabajar para que cada niña con una pregunta en la mente y una idea en el corazón vea en la ciencia y la tecnología no una barrera, sino un camino abierto para construir un futuro mejor para todos.

6. Referencias

Cobreros, L., Galindo, J. y Raigada, T. (2024). *Mujeres en STEM: Desde la educación básica hasta la carrera laboral*. https://www.esade.edu/ecpol/wp-content/uploads/2024/03/Mujeres-en-STEM-2024-1.pdf

Godec, S., Archer, L., Moote, J., Watson, E., DeWitt, J., Henderson, M. y Francis, B. (2024). A Missing Piece of the Puzzle? Exploring Whether Science Capital and STEM Identity are Associated with STEM Study at University. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *22*(7), 1615–1636. https://doi.org/10.1007/s10763-023-10438-y

González-Pérez, S., Mateos de Cabo, R. y Sáinz, M. (2020). Girls in STEM: Is It a Female Role-Model Thing? *Frontiers in Psychology*, *11*(September). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02204

Grañeras, M., Moreno, M. E. e Isidoro, N. (2022). Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM. In *Gobierno de España. Ministerio de España de Educación y formación profesional*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:95061d7e-da6f-46ad-a828-53f5d604697c/libro-steam-1-2-22-web-.pdf

Instituto nacional de Evaluación (2024). *TIMSS 2023: Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*.

Master, A. (2021). Gender Stereotypes Influence Children's STEM Motivation. *Child Development Perspectives*, *15*(3), 203–210. https://doi.org/10.1111/cdep.12424

Master, A. y Meltzoff, A. N. (2020). Cultural Stereotypes and Sense of Belonging Contribute to Gender Gaps in STEM. *International Journal of Gender, Science and Technology*, *12*(1), 152–198.

Master, A., Meltzoff, A. N. y Cheryan, S. (2021). Gender stereotypes about interests start early and cause gender disparities in computer science and engineering. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *118*(48), 1–7. https://doi.org/10.1073/pnas.2100030118

Master, A., Tang, D., Forsythe, D., Alexander, T. M., Cheryan, S. y Meltzoff, A. N. (2023). Gender equity and motivational readiness for computational thinking in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, *64*(December 2021), 242–254. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.03.004

Naciones Unidas (2023). *Informe de Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial*. https://doi.org/10.18356/9789210056106c015

Wang, M. Te y Degol, J. L. (2017). Gender Gap in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM): Current Knowledge, Implications for Practice, Policy, and Future Directions. *Educational Psychology Review*, *29*(1), 119–140. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9355-x

15

Discurso, género y televisión: una propuesta basada en el análisis de redes sociales en el grado de Educación Social

Alba Torrego González
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han producido un gran cambio en la sociedad en la que vivimos. Los últimos datos estadísticos muestran que, en el año 2020, el 91,3 % de la población de España de 16 a 74 años había usado Internet al menos una vez por semana en los últimos tres meses y la cifra aumenta en la edad de 16 a 24 años hasta el 99,9 % de la población (Instituto Nacional de Estadística, 2020). A pesar de que estas transformaciones ya venían anunciándose desde hace décadas, cuando se comenzaba a hablar de *sociedad de la información* (Bell, 1973), durante la emergencia sanitaria vivida en 2020, la vida *online* y *offline* se ha confundido y mezclado cada vez más. Bauman (2015) ya hablaba de estos dos mundos paralelos y diferentes pero conectados.

Las redes sociales virtuales son estructuras donde se juntan de forma muy clara estos entornos *online* y *offline*. Los motivos de uso de estas redes son muy diversos, si bien algunas investigaciones afirman que tienen un objetivo lúdico, destinado al ocio y a la diversión por delante de otros como abordar problemas sociales y ciudadanos (López-González y Anaya-Rodríguez, 2016). Así, numerosos estudios afirman que las redes sociales se em-

plean como herramienta para conectar con el entorno más cercano y abordar temas de entretenimiento muy relacionados con su esfera real y vida *offline* (Catalina-García, López de Ayala, Martín-Nieto, 2018). A pesar de que las redes sociales no se empleen la mayoría de las veces como un espacio de reivindicación, el discurso producido en ellas en situaciones cotidianas o de entretenimiento puede servirnos para hacer una radiografía de las ideas de un determinado núcleo de la población. De este hecho surge el objetivo de este trabajo.

Las redes sociales pueden dar mucha información a los educadores y educadoras sociales sobre la construcción de pensamiento alrededor del género, e incluso, de las relaciones afectivas. El objetivo de esta experiencia es mostrar las posibilidades del análisis del contenido de redes sociales como herramienta de enseñanza-aprendizaje en los grados de educación desde la perspectiva de género. Se pretende que el alumnado analice y tome consciencia de la realidad social respecto al género, no únicamente en Internet, sino en otros los medios como la televisión.

2. Descripción

2.1. Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la Educación Social

En este trabajo se describe una propuesta realizada en el marco de la materia Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación Social, del grado en Educación Social en la Universidad Complutense de Madrid. Una de las principales competencias que debe desarrollar el alumnado que la cursa es el conocimiento y gestión de la dimensión social y educativa de la interacción en entornos digitales. Esta competencia se incluye en los estudios de Educación, debido a la importancia que tienen las TIC en los programas de formación del profesorado. La competencia digital en la formación inicial docente se ha visto como algo esencial (Escudero et al., 2019). De forma particular, en el grado en Educación Social, en el *Libro Blanco* sobre la titulación se describe que uno de los bloques de esta titulación estará dedicado a las tecnologías y medios de comunicación (TV, etc.) (ANECA, 2005). Uno de los motivos de su relevancia es que:

> El educador social se convierte en un agente que potencia y facilita la adaptación del individuo a la sociedad, favoreciendo su socialización; y es precisamente, en la actualidad, donde este profesional adquiere mayor relevancia, dado que las tecnologías influyen en las interacciones con los demás; en la incorporación activa como ciudadanos; en el desenvolvimiento en la sociedad; y en el propio desarrollo comunitario y social. (Sampedro, 2016, p. 12)

Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación Social es el marco ideal para abordar la Competencia Digital Docente (Cabrera et al., 2017) recogida en el Marco Común de Competencia Digital Docente, en España, o el Marco para el Desarrollo y el Conocimiento de la Competencia Digital en Europa (DigComp), a nivel europeo. Este marco tiene como fin:

> [...] proporcionar un marco de referencia general para los desarrolladores de modelos de competencia digital, es decir, los gobiernos y organismos nacionales y regionales, las organizaciones educativas, los proveedores de formación profesional, y los propios educadores. (Comisión Europea, 2017)

Estos documentos sirven de referencia a la materia, pero, en ocasiones, están muy enfocados a profesionales que trabajan en entornos formales. A esto se suma que el alumnado encara la materia pensando que se basará en el uso instrumental de la tecnología, que el enfoque se centrará en el uso de herramientas informáticas. La mayor parte del alumnado ha crecido con las TIC, forman parte que se ha denominado con el controvertido término de *nativos digitales* y que asumen que tienen conocimientos instrumentales sobre las TIC. Sus vivencias cuando llegan al aula muestran que las TIC están muy presentes en su vida, pero no han reflexionado sobre ellas y su influencia (Sonlleva, Torrego y Scott, 2017). Por este motivo, el enfoque de la materia busca superar el enfoque instrumental y abordar la visión crítica de los medios (Bautista et al., 2003).

En el ámbito de la Educación Social, por lo tanto, la competencia digital no puede desarrollarse únicamente con la incorporación de la tecnología digital a los sistemas educativos y el desarrollo de ciertas competencias relacionadas con su utilización (Gutiérrez y Torrego, 2018). Algunas iniciativas, como las de

Frau-Meigs (2006) y Pérez-Tornero (2008) introducen la alfabetización mediática como por medio de presentar las TIC como objeto de estudio. La alfabetización mediática es el foco desde el cual se organiza y vertebra toda la materia y esta experiencia.

2.2. El análisis de redes sociales para conocer mejor la realidad

En las redes sociales se producen diariamente millones de mensajes que nos permiten ahondar en determinadas dimensiones humanos. En las redes encontramos diferentes grupos sociales, de distintas edades, procedencias... que tejen entre ellos nuevos lugares de relacionas interpersonales. El análisis del discurso multimodal producido en las redes puede darnos mucha información educativa y social. En diferentes trabajos de corte comunicativo, educativo y social ya se han empleado el análisis de estas redes (Colomo-Magaña y Aguilar-Cuesta, 2019; Torrego y Gutiérrez, 2015).

Por este motivo, las prácticas de la asignatura Tecnologías de Información y de la Comunicación aplicadas a la Educación Social se articulan en el análisis del discurso en las redes sociales. Somos conscientes de que, sin unos patrones de selección, monitorización y análisis, el trabajo con los mensajes puede ser muy costoso. En las redes se generan millones de mensajes, de contenido multimodal, pues están integrados por texto, imagen, vídeo o sonido y, además, se genera mucho ruido en torno a los temas abordados. Esto hace que haya que acotar muy bien la búsqueda y aquellos mensajes que van a formar el corpus de datos. En Educación Social, donde unas áreas de interés es la educación y los medios de comunicación, decidimos analizar un evento relevante en los medios. Productos audiovisuales como las series, programas de televisión, pódcasts, vídeos de YouTube... movilizan a miles de personas y quedan fuera del trabajo intencional de la educación regalada. Puede afirmarse que esta omisión se debe a que estos productos no entran dentro de unos criterios de calidad, pero la realidad es que apasiona y moviliza a millones de personas (Eco, 1975). Este es uno de los motivos por los cuales analizamos los mensajes dejados en las redes sociales durante la emisión de un programa de telerrealidad para describir las posturas de los telespectadores sobre el género y las relaciones afectivas.

2.3. Género y televisión

Desde la década de los noventa, todos los medios tienden a la espectacularización de la información para aumentar la audiencia (Rodríguez-Mateos, 2008). La televisión ha pasado de difundir mensajes a ser un medio constructor y creador de realidad, espejo del sujeto (Imbert, 2008), en lo que se ha denominado *hiperrealidad*, con un claro ejemplo, que son los *reality shows*. Mientras que los espectadores se sienten capacitados para distinguir ficción y realidad en una película o en una serie, esto no sucede en la telerrealidad. Estos programas tienen una función especular, puesto que permanentemente se está remitiendo a los espectadores a representaciones de sí mismos (Imbert, 2008) y logran que la distancia entre participante y espectador quede muy reducida.

En el *reality show* escogido, *La isla de las tentaciones*, se muestran las relaciones de pareja –un único modelo de pareja heterosexual– y se divide entre participantes femeninos y masculinos. Investigaciones realizadas en ediciones de este programa en otros países muestran que se promueven ideas específicas de masculinidad y feminidad y los comportamientos que cada persona, dependiendo de si es hombre o mujer, debe tener (Nichols, 2019).

El programa también suscita el debate sobre las funciones del hombre y la mujer en las relaciones de pareja. En todas las ediciones las concursantes femeninas que durante el programa fueron infieles a sus parejas denuncian que han sido víctimas del acoso por redes sociales y que han sufrido *fanbullying* o insultos en sus redes sociales por parte de los espectadores del programa (Vizcaíno-Verdú, Contreras-Pulido y Guzmán, 2020).

En la práctica que aquí se propone, se pretende que el alumnado analice el discurso en las redes sociales durante la emisión de este programa en relación con los términos que se dedica a cada concursante.

3. Metodología

Para la realización de esta experiencia práctica, se consensuó el producto audiovisual que se iba a analizar con el alumnado de la materia. Tanto el profesorado como el alumnado estuvieron de acuerdo con que *La isla de las tentaciones* era una buena op-

ción, debido a la vinculación emocional que se genera en los espectadores, que se sienten parte de una comunidad y participan e interaccionan más en redes sociales (Esnaola, 2017). Muchos de los alumnos y alumnas de la asignatura eran espectadores del programa y lo conocían muy bien. A esto se suma que fue el programa no deportivo más visto en los 14 años de historia del canal de televisión Cuatro. Este programa se convirtió en uno de los focos de atención de todo el país, hasta el punto de convertirse en popular en memes y entornos digitales.

A la hora de analizar los mensajes en redes sociales en relación con este programa de televisión se ha empleado el enfoque de investigación se centra en la comunicación mediada por ordenador (*computer-mediated communication*). Esta ha sido definida como la interacción verbal que se desarrolla en el ámbito digital (Herring, 2004) y, dentro de esta disciplina, en el análisis del discurso mediado por ordenador, puesto que se realizan observaciones empíricas de los mensajes producidos en Twitter o Instagram.

Es necesario, pues, dar unas pautas básicas al alumnado para que pueda enfrentarse a esta tarea. Lo primero es formar un corpus de estudio integrado por mensajes producidos en entornos digitales. En esta propuesta se trabajó con Twitter, pues ofrece una *application programming interface* (API) que hace más sencillo poder encontrar los mensajes en los que aparece una determinada palabra (Kwak et al., 2010). Otra opción que se sugirió fue recopilar los comentarios de los perfiles personales de los participantes en la red social Instagram, con el objetivo de analizar las reacciones de los espectadores a los acontecimientos mostrados en el programa. Casi todos los concursantes tenían perfil personal en Instagram.

En la actualidad, hay disponible una gran variedad de *software* para la monitorización con funciones gratuitas de seguimiento en tiempo real y la posibilidad de obtener más datos si se paga una cuota. Se puede realizar una recogida de datos automática que almacena los datos en un archivo. Esto es positivo para el alumnado, que se inicia en este proceso. Por ello, es importante dar instrucciones claras y proponer programas sencillos y gratuitos. En nuestro caso se presentaron dos herramientas: Tweet Archivist y Export Comments. Estas herramientas ya se han empleado en numerosas investigaciones, que pueden servir para ejemplificar el proceso seguido (Tontodimamma et al., 2019).

A la hora de realizar el corpus, se ha de tener en cuenta que el alumnado no ha tenido mucho contacto todavía con la investigación. Por este motivo, se debe flexibilizar la recogida. Más que la búsqueda del rigor científico, que sería imprescindible en una investigación, el fin de la práctica es que sean conscientes de que las redes sociales son una buena herramienta para conocer la realidad y que son entornos en los que también se construye la identidad y la ideología.

Para la codificación, el alumnado sugirió estas categorías:

- Comentarios dirigidos a los participantes en el programa: aspectos positivos y negativos que valoran en función del sexo.
- Comentarios sobre las relaciones amorosas de los participantes.
- Comentarios agresivos/hirientes hacia los participantes, con especial atención al sexo del participante.

Tabla 1. Ejemplo de enunciados propuestos para analizar los mensajes escritos durante la emisión del 18 de octubre de 2020

Twitter
Copia de Twitter 30 mensajes con el *hashtag* ·#laisladelastentaciones8 Analiza los temas de los que se habla. Algunas ideas: ¿Qué adjetivos se dedican a los hombres y a las mujeres? ¿Se premian determinados comportamientos en función del sexo? ¿Qué aspectos positivos y negativos se valoran de los personajes? ¿Cómo se ven las relaciones amorosas? ¿se ataca a los personajes por cuestiones de género?
Instagram
Accede a la cuenta de Instagram del programa (@islatentaciones). Busca las fotografías que subieron entre los días 18 y 19 de octubre. Elige dos imágenes: en una que aparezca un personaje o pareja a la que creas que los espectadores valoran positivamente y otra en la que aparezca una imagen de una pareja a la que creas que los espectadores valoran positivamente. Extrae 20 comentarios al azar de cada una de esas fotografías. Algunas ideas: ¿Qué adjetivos se dedican a los hombres y a las mujeres? ¿Se premian determinados comportamientos en función del sexo? ¿Qué aspectos positivos y negativos se valoran de los personajes? ¿Cómo se ven las relaciones amorosas? ¿se ataca a los personajes por cuestiones de género?

Fuente: Elaboración propia

4. Resultados

Es importante señalar que las publicaciones analizadas por el alumnado constituyen una muestra intencional de la que no se pueden extrapolar generalizaciones para abarcar al conjunto de

la población; sin embargo, su estudio permite comprender mejor la visión de género de los espectadores de estos programas de televisión.

Una de las cuestiones que más llama la atención al alumnado es que los espectadores no diferencian entre ficción y realidad, y piensan que conocen muy bien a los participantes. Por esta razón, se creen en el derecho a opinar sobre lo que ven y se encuentran numerosos comentarios como: «Tu comportamiento ha dejado mucho que desear como persona y como mujer. Así que, si te molesta, no vayas a la tele. Es fácil». Estos comentarios encontrados por el alumnado sirven de punto de inicio en clase para la reflexión sobre cuáles son los patrones esperables de comportamiento para las mujeres según los espectadores.

Figura 1. Reflexión sobre género realizadas por una alumna para la práctica

En cuanto al género, hay contradicciones claras. Como hemos observado anteriormente, el público de forma general valora las personalidades fuertes en las mujeres, así como su independencia y las anima a romper con relaciones que se leen como tóxicas. Pero, por otra parte, hay ciertas ideas que no concuerdan con estas:

- En el inicio, se puede observar cómo la gran mayoría de parejas explican que participan en el programa para superar los celos de las mujeres. Esto refuerza la idea de que los celos son propios de las mujeres.
- En esta misma línea, cuando en la trama está habiendo una dificultad en una pareja, en rasgos generales las imágenes son de mujeres llorando, sin querer interactuar con los demás y echando de menos a sus parejas, mientras que los hombres disfrutan de las fiestas y de la compañía de las *tentaciones*. De nuevo, las mujeres sufren y se sacrifican y los hombres disfrutan, aunque su pareja sufra.
- La comparación entre mujeres está presente. Junto con la crítica al físico, es frecuente una comparación de las *tentaciones* por las mujeres de las parejas. Pero no sólo por parte del público; en las propias emisiones se observan a las compañeras intentando animar a otra que lo está pasando mal con frases como "esa no es nada comparado contigo", "si te cambia por esa, no te merece", y similares. Los ataques, curiosamente, van también a las *tentaciones* mujeres, pero no a las *tentaciones* hombres.
- La crítica al físico. Mientras que de los hombres que no agradan al público (como Tom) se critican otros aspectos, de las mujeres que no agradan se ataca directamente a cómo visten. si son atractivas o no.

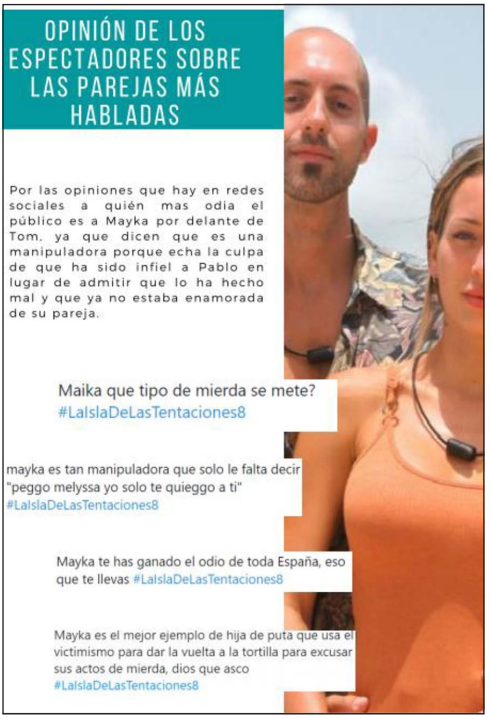
Fuente: trabajo realizado por una alumna

Otro de los puntos interesantes de la práctica es que el alumnado se da cuenta de que los espectadores empatizan mucho con las parejas participantes e incluso los toman como modelos de comportamiento. Aquellas parejas que son fieles durante la

emisión son valoradas positivamente y reciben el mayor número de «me gusta» en su publicación». Aquellos participantes que son infieles durante el programa reciben insultos y comentarios negativos. Si atendemos al género de los participantes, llama la atención que aquellas mujeres que fueron fieles a sus parejas reciben más valoraciones positivas y las participantes que fueron infieles son descalificadas empleando su físico como argumento en muchos de los casos. Desde una perspectiva de género, son las mujeres infieles las que se llevan la mayor cantidad de insultos y comentarios de descalificación e, incluso, son muy criticadas en los comentarios dejados en los perfiles de sus parejas.

Las historias televisadas en el programa generan comentarios de odio en los perfiles de los participantes. Contra las mujeres participantes se repiten calificativos como *falsa*, *fea*, *asquerosa*, *guarra* o *payasa*, y los espectadores se alegran de que sean ridiculizadas por sus parejas.

Figura 2. Reflexión sobre relaciones amorosas realizadas por una alumna



Fuente: trabajo realizado por una alumna

La actividad concluye con el desarrollo de una propuesta socioeducativa sobre género empleando las redes sociales y aprovechando los conocimientos sobre educación social del alumnado.

Figura 3. Propuesta de intervención socioeducativa realizada por una alumna después del análisis de redes sociales

Desarrollo de las actividades:	Recursos materiales:
A.1. **Parte 1. Visionado de vídeos**: 10 minutos. Se observan vídeos seleccionados previamente que reflejen situaciones de conflicto en las parejas de La Isla de Las Tentaciones. **Parte 2. Reflexión por grupos**: 10 minutos Se plantean preguntas sobre las que reflexionar en grupos de 5/6 personas: *- ¿Qué tipo de valores y actitudes creéis que tiene que haber dentro de una pareja?* *- ¿Los vídeos que hemos visto reflejan estos valores y actitudes?* *- ¿Qué actitudes negativas creéis que aparecen en los vídeos que hemos visto?* **Parte 3. Puesta en común:** 10 minutos Se habla sobre lo reflexionado, aclarando cuáles son las actitudes negativas: gritos, insultos, pasividad, ridiculización, burlas... Después, se escriben en un papel continuo las ideas recogidas sobre las actitudes positivas que deberían aparecer en las relaciones de parejas. **A.2.** **Parte 1. Planteamiento de conflictos**: 10 minutos Por los mismos grupos, se reparten temas que pueden causar conflictos. Dependiendo del número de grupos, algunas ideas pueden ser: los celos, el tiempo que se dedica, la confianza... Se pueden repetir también, si son importantes. Los grupos plantean un ejemplo de conflicto que podría surgir en relación con ese tema propuesto, que pueden aparecer en los vídeos vistos o no. **Parte 2. Rol-playing**: 15 minutos Se prepara una pequeña representación de 2 minutos sobre cómo se podría solucionar el conflicto de una forma positiva. Adaptado a la edad con más o menos ayuda de las educadoras. **Parte 3. Evaluación de la actividad**: 5 minutos Se evalúa de forma general los aprendizajes adquiridos, las reflexiones y las posibles aplicaciones en su vida diaria.	Vídeos seleccionados en drive o pen drive. Ordenador, pantalla y altavoces. Papel contínuo. Bolígrafos. Recursos humanos: Dos educadoras sociales

Fuente: trabajo realizado por una alumna

5. Conclusiones

Esta práctica supone un acercamiento a la reflexión sobre los medios del alumnado de Educación Social. A pesar de ser usuarios y usuarias de las redes sociales no se habían parado a pensar

en el modo en el que se refleja la ideología o los estereotipos de género en estos entornos. Lo que al comienzo les parecían mensajes graciosos, lúdicos, tras el análisis se transforma en vehículos de pensamiento que deben analizarse críticamente. Precisamente, uno de los puntos fuertes es la realidad de los mensajes que analizan y la forma tan sencilla de acceder a ellos. Podamos recoger y monitorizar muchos datos que pueden contribuir a comprender mejor la visión de género de un determinado grupo de personas.

La principal conclusión que se extrae de las prácticas del alumnado es que los espectadores y espectadoras no distinguen entre realidad y ficción, ni entre persona y personaje. Los autores y autoras de los mensajes juzgan, insultan o, incluso, imitan lo que ven. Van formando un patrón, una visión del mundo que puede tener consecuencias en la construcción de su identidad. Con ello, no estamos abogando por la prohibición de este tipo de programas, puesto que sería tratar de ocultar una realidad, sino que defendemos el papel de los educadores y educadoras sociales para hacer pedagogía de la televisión y llegar así a comprender estos productos (Aguaded, 2005).

El hecho de esta confusión entre realidad y ficción da lugar al desbordamiento de los códigos éticos preestablecidos y al *fanbullying* como «la relación perniciosa entre fan y artista de la industria televisiva a través de las redes sociales» (Vizcaíno-Verdú et al., 2020, p. 211). Debido a la confusión generada y a la desmesurada implicación de la audiencia en redes sociales, del linchamiento virtual a los personajes se pasa al acoso real a las personas en las situaciones de su vida diaria.

La realización de este tipo de prácticas en educación superior no está exenta de dificultades. Hay ciertos aspectos que requieren mucho trabajo en el aula como la organización de la información, la monitorización de redes o la protección de datos personales. Esto supone uno de los primeros acercamientos a la investigación para la mayoría del alumnado, por lo cual se deben ofrecer pautas muy claras e instrucciones precisas. A pesar de la dificultad del trabajo para el alumnado, este se muestra muy motivado, debido a la conexión del trabajo con su realidad.

6. Referencias

Aguaded, J. I. (2005). Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25, 51-55.

ANECA (2005). *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social* (vol. 2). ANECA.

Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bautista, G., Escofet, A., Forés, A., López, M., Y Marimon, M. (2013). Superando el concepto de nativo digital. *Digital Educational Review*, 24. 1-22.

Bell, D. (1973). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Alianza.

Cabrera, A. F., Cruz, C. S. L. y Sánchez, S. P. (2019). Análisis de la competencia digital docente: Factor clave en el desempeño de pedagogías activas con Realidad Aumentada. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 27-42. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.002

Catalina-García, B., de Ayala López, M. C. L. y Martín-Nieto, R. (2018). Medios sociales y la participación política y cívica de los jóvenes. Una revisión del debate en torno a la ciudadanía digital. *Doxa Comunicación. Revista interdisciplinar de estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 27, 81-97. https://doi.org/10.31921/doxacom.n27a4

Colomo-Magaña, E. y Aguilar-Cuesta, Á. I. (2019). ¿Qué tipo de maestro valora la sociedad actual? Visión social de la figura docente a través de Twitter. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(4), 9-24. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.70310

Comisión Europea (2017). *Evaluar la competencia Digital del Profesorado. Propuesta para un Marco Europeo para la competencia digital del profesorado (DigCompEdu)*. https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_overview_-_ spanish.pdf

Esnaola, G. (2017). Textos, contextos y narrativas inmersivas. En: R. Aparici y D. García Marín (coords.). *¡Sonríe, te están puntuando! Narrativa digital interactiva en la era de Black Mirror* (pp. 97-112). Gedisa.

Frau-Meigs, D. (2006). *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Unesco.

Girón-Escudero, V., Cózar-Gutiérrez, R. y González-Calero Somoza, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218. https://doi.org/10.6018/reifop.373421

Gutiérrez-Martín, A. y Torrego, A. (2018). Educación mediática y su didáctica. Una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 91, 15-27.

Herring, S. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. En: S. A. Barab, R. Kling y J. H. Gray (eds.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 338-376). Cambridge University Press.

Imbert, G. (2008). *El transformismo televisivo: postelevisión e imaginarios sociales*. Cátedra.

Kwak, H., Lee, C., Park, H. y Moon, S. (2010). What is Twitter, a social network or a news media? En: M. Rappa (ed.). *Proceedings of the 19th international conference on World wide web (WWW'10)* (pp. 591-600). ACM.

López-González, R. L. y Anaya-Rodríguez, R. (2016). Estudiantes universitarios interactuando en red: ¿nuevos escenarios de interacción, expresión y participación ciudadana? *Revista interamericana de educación de adultos*, 38(1), 48-67.

Nichols, K. (2019). Learning From Love Island? Diversification of the Hegemonic Man. *Frontiers in Sociology*, 4, 72. https://doi.org/10.3389/fsoc.2019.00072

Pérez Tornero, J. M. (2008). *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy*. Unesco.

Rodríguez-Mateos, D. (2008). El consumo de las pantallas: un gran espectáculo. *Comunicar*, 31, 641-645. https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-062

Sampedro, B. E. (2016). Las TIC y la Educación Social en el siglo XXI, *EDMETIC*, *5*(1), 8-24. https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i1.4014

Sonlleva Velasco, M., Torrego-González, A. y Martínez-Scott, S. (2017). «Es una locura vivir sin Facebook ni WhatsApp»: La huella tecnológica en el docente en formación. *EDMETIC*, 6(2), 255-275. https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6935

Tontodimamma, A., Del Gobbo, E., Russo, V., Sarra, A. y Fontanella, L. (2019). Facebook Debate on Sea Watch 3 Case: Detecting Offensive Language Through Automatic Topic Mining Techniques. En: *International Conference on Data Science and Social Research* (pp. 367-378). Springer.

Torrego, A. y Gutiérrez-Martín, A. (2016). Ver y tuitear: reacciones de los jóvenes ante la representación mediática de la resistencia. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 47, 9-17.

Vizcaíno Verdú, A., Contreras Pulido, P. y Guzmán Franco, M. D. (2020). Construcción del concepto fanbullying: Revisión crítica del acoso en redes sociales. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 57, 211-230. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.09

Walzer, A. (2009). Pedagogías del cuerpo. La construcción espec (tac) ular del cuerpo femenino en el reality show español. *Revista Latina de Comunicación Social*, 12(64), 203-209.

16

Análisis sobre las competencias y los contenidos de género en la formación del profesorado a través de las guías docentes

Alicia Arias-Rodríguez, Ana Sánchez-Bello
y Juan José Lorenzo Castiñeiras
Universidad de A Coruña

1. Introducción

Incluir la perspectiva de género en cualquier nivel educativo es hacer referencia tanto a un factor innovador como de cambio, que implica a la organización escolar y los contenidos curriculares, como a los recursos educativos, la formación del profesorado, etc. (Chaves, 2015; Miralles-Cardona et al., 2020).

En el sistema educativo, específicamente en el universitario, incorporar dentro del desarrollo curricular la perspectiva de género va más allá de desarrollar actividades para el género femenino y la utilización de lenguaje no sexista (Gavara de Cara y Remotti, 2019). Justamente, se debe incorporar un enfoque teórico transformador, la elaboración de estrategias y el diseño de medidas para mujeres y hombres. Como dice Donoso-Vázquez (2018), esto requiere transformar las prácticas educativas, esto es, cambiar las conciencias de los y las futuras profesionales, para hacerles permeables a las relaciones generalizadas que se encontrarán en el mundo laboral.

Un currículum que englobe a toda la sociedad implica la construcción, mejor dicho, la (re)construcción del conocimiento (Cassese et al., 2012; Agencia per a la Qualitat del Sistema Uni-

versitari de Catalunya, 2019). En otras palabras, toda incorporación al mundo laboral parte de que el estudiantado comprenda las relaciones de cada profesión con otros agentes; además de conocer las acciones profesionales y actitudes vinculadas al género, originadas en cada una de las profesiones (docente-estudiante; enfermera/o-paciente; etc.). Y, por último, entender el desarrollo de un ámbito profesional en términos de relaciones de género, por ejemplo, jerarquías profesionales generalizadas, elementos de empleo-remuneración, equilibrio vida laboral-personal-familiar, etc. Si esto no se tiene en cuenta en cada disciplina universitaria, se ha de ser consciente de que se está divulgando una «realidad amputada» (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Blázquez y Alarcón, 2019.

Por ello, la integración de la perspectiva de género en la actividad académica universitaria es una prioridad tanto nacional como autonómico, y de universidades tanto públicas como privadas, tal como se recoge en los diferentes planes de igualdad del sistema universitario. Concretamente, el I Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad de A Coruña 2013-2017 (en adelante UDC) y el II Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la UDC 2019-2022 instan, entre sus medidas, a introducir la perspectiva de género en la actividad docente, a través de la elaboración de una guía docente, donde el profesorado oriente y facilite la integración de dicha perspectiva en sus asignaturas y en la oferta de posgrado (Asián et al., 2015; Chaves, 2015; Universidad de Vigo, 2014). Estas guías docentes, denominadas incluso *planes docentes*, son documentos asociados a cada asignatura de las diversas titulaciones de la universidad española, sustituyendo a los denominados programas (Camarena y Saavedra, 2018; Martínez, 2012; Mateos y Petrus, 2013). En todas las guías docentes, a pesar de no existir un consenso en el formato, aparecen aspectos como (Rebollo-Catalán, 2013): datos descriptivos del curso; sentido del curso en el plan de formación para la convergencia; objetivos-competencias que se pretenden alcanzar; contenidos del curso; indicaciones metodológicas y atribución de carga ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos); indicaciones sobre la evaluación; y recursos y referencias bibliográficas.

2. Método

El enfoque que se utiliza en este estudio es el descriptivo-explicativo a través de una metodología cualitativa y, concretamente, de análisis de contenido de las guías docentes de las asignaturas de algunas titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC (Educación Infantil, Educación Primaria y el Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (a partir de este momento, Máster de Profesorado)) durante el curso académico 2019-2020; tomando como elementos de análisis las competencias y los contenidos que hacen mención de la perspectiva de género. Todo ello de cara a conseguir el objetivo de identificar si las guías docentes de las distintas asignaturas analizadas incorporan dentro de las competencias y contenidos la perspectiva de género.

2.1. Muestra

El tipo de muestreo es probabilístico por conglomerados, utilizando como unidades muestrales grupos de elementos que presentan asignaciones y límites naturales, en este caso serían las titulaciones de la Facultad de Ciencia de la Educación de la UDC. Las unidades de análisis fueron las guías docentes, contempladas en cada una de las diferentes asignaturas (tabla 1) de dichas titulaciones.

2.2. Instrumento

La recogida de información se realizó a través de un análisis de contenido en las guías docentes. Se elaboró, para ello, una plantilla *ad hoc* donde se realizó el vaciado de estas de las asignaturas (tabla 1), donde se intenta plasmar la ausencia o presencia de conceptos clave identificados en las competencias y en los contenidos. Estos conceptos son seleccionados por ser compatibles y estar estrechamente relacionados con la perspectiva de género (Díez et al., 2015; Martínez, 2012; Porto et al., 2018; Rebollar, 2013).

- *Género*: este término tiene como referente un colectivo, el de las mujeres. Por tanto, es una categoría que designa una reali-

Tabla 1. Titulaciones Facultad de Ciencias de la Educación (UDC)

Titulación	Tipo de asignatura	n.º de asignaturas		Créditos
Educación Primaria	Obligatorias (incluidas Prácticum y Trabajo Fin de Grado)	44	29 (obligatorias)	195
	Optativas (Especialidad Educación Física, Educación Especial y Educación Curricular)		15 (optativas)	67,5
	Anuales obligatorias			18
Educación Infantil	Obligatorias (incluidas Prácticum y TFG)	45	30 (obligatorias)	213
	Optativas		15 (optativas)	67,5
Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	Módulo General			17
	Itinerario Artes Plásticas y Visuales (incluidas Prácticum y Trabajo de Fin de Máster)	55		44
	Itinerario Ciencias Experimentales (incluidas Prácticum y TFM)			44
	Itinerario Educación Física (incluidas Prácticum y TFM)			44
	Itinerario de Formación y Orientación Laboral (FOL) (incluidas Prácticum y TFM)			44
	Itinerario Lengua y Literatura Gallega y Lengua y Literatura Castellana (incluidas Prácticum y TFM)			44
	Itinerario Lenguas Extranjeras (incluidas Prácticum y TFM)			44
	Itinerario Tecnología (incluidas Prácticum y TFM)			44
	Itinerario Orientación Educativa (TFM)			6

Fuente: Guías Docentes. Facultad UDC

dad cultural y política, que se ha asentado sobre el sexo. Sin olvidar que este concepto es dinámico, nunca estático.

- *Sexo*: este concepto apunta a las características fisiológicas y sexuales con las que nacen mujeres y hombres.
- *Igualdad*: este término otorga a mujeres y hombres igual valoración y goce real de derechos y oportunidades, acabando, así, con las discriminaciones. Se ha pasado de considerar que la igualdad únicamente afectaba a las mujeres, a ser considerada un aspecto central del desarrollo de la vida política, social y económica.
- *Discriminación*: dar un trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos o de sexo.
- *Coeducación*: supone y exige un conjunto de contenidos, objetivos y estrategias de intervención educativa intencionada, que parte de la revisión de las pautas sexistas presentes en la sociedad. Conlleva educar desde la igualdad de valores.
- *Diversidad de género*: según Ramos (2005), es una estrategia dirigida a lograr cambios, tanto en mujeres como en hombres, creando espacios inclusivos. Además, plantea el reconocimiento de las aportaciones de ambos sexos, que son diversas y variadas, pero válidas y necesarias todas ellas para afrontar los requerimientos actuales del entorno socioeconómico.

2.3. Procedimiento

El desarrollo de este trabajo obedece a una serie de fases como son: *Fase Preparatoria*, revisión bibliográfica en torno al objeto de estudio, que ha sido transversal a lo largo de toda la investigación; *Fase de Trabajo de Campo*, elaboración de la plantilla *ad hoc* para la recogida de datos, validado por personas expertas (asimismo, en esta fase se recopilan todas las guías docentes de las asignaturas de algunas titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación –tabla 1–); *Fase Analítica*, se llevó a cabo el análisis de los datos recogidos y los resultados obtenidos, interaccionándolos con el marco teórico de referencia; y, por último, *Fase Informativa*, obtención de conclusiones y formular indicadores a tener en cuenta para observar si se incorpora la perspectiva de género en cualquier guía docente

3. Resultados

3.1. Competencias y contenidos vinculados a la titulación de Educación Primaria

Las competencias de esta titulación analizadas son 8 básicas y generales, 20 transversales y 68 específicas. Solo existe una competencia específica CA23, que está reflejada en tres asignaturas obligatorias (Educación Inclusiva y Multicultural, Sociología de la Educación, Orientación, Tutoría y Calidad) y el TFG; y en una optativa (Valores y Educación para la Igualdad, dentro de Especialización Curricular). Pero, realmente, hay más materias que marcan dicha competencia y no aparecen marcadas en memoria de verificación de la titulación (se está refiriendo a 12 asignaturas). Incluso existen materias que en sus guías docentes no marcan dicha competencia, pero que imparten temas o subtemas con perspectiva de género (Teoría de la Educación, Diseño, Desarrollo y Evaluación del Currículum, e Iniciación Deportiva). Otro aspecto que considerar es que en esta titulación existen tres especialidades (Educación Física, Educación Especial y Educación Curricular). Con respecto a la competencia, se puede observar que solo hay dos asignaturas que la marcan en la especialidad de Educación Curricular (Valores y Educación para la Igualdad, y Didáctica de la Educación para la Salud) y una en Educación Física (Iniciación Deportiva).

Con respecto a los contenidos, en Educación Primaria solo 6 de 14 asignaturas planifican temas o subtemas relacionados con la perspectiva de género. De ellas, cuatro se imparten en el 1.er curso y dos en 4.º. Hay materias que marcan la competencia, pero no planifican ningún contenido desde la perspectiva de género, todas en 2.º y 3.er curso. Los contenidos que incluyen la perspectiva de género, teniendo presentes los seis conceptos de análisis (presentados anteriormente), son trabajados en las materias de esta titulación que marcan la competencia CA23, incluso alguno se trabaja en más de una materia, de forma complementaria.

Destaca que la mayoría de las asignaturas que trabajan perspectiva de género sean del 1.er curso y del 1.er cuatrimestre (solo una es del 2.º cuatrimestre) y los conceptos trabajados son *igualdad*, *diversidad de género* y *discriminación*. Estos conceptos son tra-

bajados mayoritariamente como un subtema (un apartado dentro de un tema). Solo la asignatura Diseño, Desenvolvimiento y Evaluación del Currículum planifica un tema y subtemas.

Las otras dos materias se imparten en dos especialidades. En Educación Curricular aparece una única asignatura, que en su denominación ya recoge el concepto *igualdad*: Valores y Educación para la Igualdad. En ella se trabajan, a través de temas y subtemas, los conceptos de *género*, *igualdad* y *coeducación* (la única en toda la titulación que trabaja dicho concepto). La otra especialidad es Educación Física, con la asignatura Iniciación Deportiva, donde se trabaja el concepto de *sexo*. Por lo expuesto, cabe indicar que existe una especialidad, Educación Especial, que no tiene ninguna materia ni contenidos sobre perspectiva de género. Igualmente, resalta que en toda la titulación no se trabajan conceptos como *segregación*, *conciliación*, *estereotipos de género*, *roles de género*, *lenguaje inclusivo* y *violencia contra la mujer*. Además, sorprende que ninguna de las líneas de investigación que planifica el profesorado para los TFG tenga relación directa con perspectiva de género, aunque sí se defienden algunos trabajos con perspectiva de género.

3.2. Competencias y contenidos vinculados a la titulación de Educación Infantil

Las competencias analizadas son 12 básicas y generales, 25 transversales y 66 específicas. Solo existe una competencia específica CA13. Al revisar las memorias de la titulación, esta competencia aparece asociada a 10 asignaturas obligatorias (Teoría de la Educación, Organización y Evaluación de Instituciones Educativas, Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación, Sociología de la Educación, Diseño, Desenvolvimiento y Evaluación Del Currículum, Educación Inclusiva y Multicultural, Valores y Educación para la Igualdad, Diseño de Ambientes de Aprendizaje, Materiales y Recursos Didácticos, Intervención Psicológica en el Contexto Familiar, Diseño de Proyectos Educativos de 0 a 3 años) y el TFG; y en dos asignaturas optativas (Bases Didácticas de la Educación Especial Inclusiva, e Infancia, Televisión y otras Pantallas). Incluso hay materias que marcan dicha competencia y no están en la memoria de titulación, pero sí al revisar las guías docentes del curso académico 2019-2020, como son

Didáctica de la Lengua Gallega, Literatura Infantil y su Didáctica, Didáctica de la Educación Ambiental y para la Sostenibilidad, Religión, Cultura y Valores.

Con respecto a los contenidos de las asignaturas, en Educación Infantil solo 8 de 16 planifican temas o subtemas relacionados con la perspectiva de género. De estas asignaturas, cuatro se imparten en el 1.er curso; una en 2.º, una en 3.º y otra en 4.º. Las materias que marcan la competencia, pero no planifican ningún contenido, están distribuidas entre 1.º y 4.º. Cabe mencionar que los contenidos que incluyen la perspectiva de género, teniendo presentes los seis conceptos de análisis, son trabajados en las materias de esta titulación, incluso alguno por más de una materia de forma complementaria

Destaca que tres de las asignaturas que trabajan la perspectiva de género sean del curso 1.º y del 1.er cuatrimestre (solo una, Valores y Educación para la Igualdad, es del 2.º cuatrimestre), y los conceptos que trabajan son *género*, *igualdad*, *diversidad de género*, *coeducación* y *discriminación*. Estos conceptos son trabajados mayoritariamente como un subtema y solo la asignatura Valores y Educación para la Igualdad planifica un tema y subtemas. Las otras asignaturas que diseñan contenidos con perspectiva de género son: dos en 2.º (1.er cuatrimestre), una en 3.º (1.er cuatrimestre) y otra en 4.º (2.º cuatrimestre). Dichos contenidos giran en torno a conceptos como *género*, *igualdad* y *sexo*. Todas las materias que planifican contenidos son obligatorias y ninguna en el 2.º cuatrimestre de 3.º ni de 4.º, ya que son los espacios para las materias optativas de la titulación. En la titulación no se trabajan conceptos como *segregación*, *conciliación*, *roles de género*, *lenguaje inclusivo* y *violencia contra la mujer*.

3.3. Competencias y contenidos vinculados al Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Las competencias analizadas son 18 básicas y generales y 8 específicas. Solo existe una competencia específica CA10. Al revisar las guías docentes de la titulación, la competencia CA10 aparece asociada a 12 asignaturas obligatorias (4 del módulo genérico; 1 del Itinerario Ciencias Experimentales; 1 del Itinerario Educación Física; 1 del Itinerario Lengua y literatura gallega y Lengua y

literatura castellana, 2 del Itinerario Lenguas gallegas y 3 del Itinerario Artes Plásticas y Visuales). Las asignaturas del módulo genérico son seis y las cursa todo el alumnado; del Itinerario Ciencias experimentales, Itinerario Tecnología e Itinerario Lenguas Extranjeras son 10; del Itinerario Formación y Orientación Laboral, Itinerario Lengua y literatura gallega y Lengua y Literatura castellana son 7; y, del Itinerario de Artes Plásticas y Visuales son 5. Incluso hay materias que no marcan dicha competencia, pero tienen contenidos con perspectiva de género, como son Aprendizaje y Enseñanza de los Módulos de la Especialización de Formación y Orientación Laboral, e Inserción y Orientación Laboral. Cabe destacar que en el Itinerario Tecnología no hay ninguna asignatura que marque la competencia CA10.

Con respecto a los contenidos de las asignaturas en el Máster de Profesorado, solo 4 de 55 planifican temas o subtemas relacionados con la perspectiva de género: 1 del Itinerario de Educación Física (4 créditos) y 3 del Itinerario de Formación y Orientación Laboral (24 créditos), todas anuales y obligatorias. Existen asignaturas del Itinerario Formación y Orientación Laboral que no marcan la competencia, pero establecen contenidos con perspectiva de género. Es el único itinerario donde las líneas de investigación que planifica el profesorado siguen la perspectiva de género. Los contenidos trabajados son planificados a través de temas o subtemas: género, igualdad y discriminación. Se olvidan conceptos importantes como *segregación*, *conciliación*, *estereotipos de género*, *roles de género*, *lenguaje inclusivo* y *violencia contra la mujer*.

4. Conclusiones

Con la reforma de los planes de estudios dentro del marco del Proceso de Bolonia (1999), las titulaciones de Educación Primaria, Educación Infantil y Máster de Profesorado contemplan el principio de igualdad como prioritario, reconociendo la necesidad de incorporar institucionalmente la perspectiva de género para dar respuesta a los perfiles profesionales derivados de las políticas de igualdad (Medina et al., 2011; Radl et al., 2012).

A pesar de que las universidades, concretamente, la UDC, tienen un claro compromiso para trabajar desde la perspectiva de género, la actividad docente no materializa dicho compromiso.

El análisis de las guías docentes de las titulaciones anteriormente indicadas pone de manifiesto que la perspectiva de género se incorpora de manera superficial, sin aludir a cómo se lleva a cabo en la práctica. Es preocupante que solo dos itinerarios del Máster de Profesorado contemplen unos contenidos breves sobre perspectiva de género. También constatamos el número ridículo de competencias que se vinculan directamente con cuestiones de igualdad de género y siempre de manera muy amplia, nunca específica.

Todo ello potencia la necesidad de impulsar en la actividad docente cambios en los planes de estudios y, más concretamente, en las guías docentes, que respondan a las exigencias legales y a los retos actuales (Martínez, 2012). Para que el docente pueda conocer y facilitar la incorporación de la perspectiva de género, se diseña un sistema de indicadores con los siguientes apartados:

- *Identificación de realidad de las guías docentes*. Se elabora una ficha donde se presentan todos aquellos conceptos que configuran la perspectiva de género y se solicita al profesorado que revise y anote la ausencia o presencia de dichos conceptos en cada parte de las guías docentes. Los apartados que estructura la UDC son: datos de la asignatura; competencias del título; resultados de aprendizaje; contenidos; planificación; metodologías; atención personalizada; evaluación; fuentes de información y recomendaciones. Los conceptos son: *género*, *mujer*, *hombre*, sexo, *igualdad*, *poder*, *igualdad de oportunidades*, *segregación*, *conciliación*, *coeducación*, *alumnos/as*, *alumnos*, *alumnas*, *derechos sexuales*, *estereotipos*, *estereotipos de género*, *estereotipos sociales*, *roles*, *roles de género*, *feminismo*, *roles culturales*, *identidad*, *roles sociales*, *política de género*, *equidad*, *desigualdad*, *desigualdad de género*, *discriminación*, *discriminación por sexo*, *discriminación por género*, *educación no sexista*, *educación sexista*, *femenino*, *masculino*, *política de igualdad*, *lenguajes sexista* y *lenguaje inclusivo*.
- *Sistema de indicadores donde el profesorado debe validar su guía docente*. Esta parte le permitirá conocer qué nivel de perspectiva de género posee su guía docente y qué le queda por alcanzar. Dichos indicadores están dentro de los siguientes aspectos: Prejuicios sexistas y Estereotipos de género; Orientación sexual e Identidad sexual; Comportamientos discriminato-

rios; Empoderamiento de la mujer; Material visual/no visual inclusivo; Contenidos de género, y, por último, Tutorías bajo la perspectiva de género

5. Referencias

Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. AQU Catalunya.

Asián, R., Cabeza, F. y Sosa, V. (2015). Formación en género en la universidad: ¿materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 35-54. https://doi.org/10.19053/01227238.3310

Blázquez, B. y Alarcón, J. (2019). Innovar con perspectiva de género en los grados de Ciencias Sociales. La experiencia en la Universidad de Jaén. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, 2, 7-24. http://dx.doi.org/10.17561/ree.v2019n2.1

Camarena, M. E. y Saavedra, M. L. (2018). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(54), 39-58. http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2018.2.3

Cassese, E. C., Boss, A. y Ducan, L. (2012). Integrating Gender into the Political Science Core Curriculum. *PS, Political Science & Politics*, 2(45), 238-243. Https://doi.org/10.1017/S1049096512000042

Chaves, R. (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Año XIV*, 29, 33-43. https://doi.org/10.22458/re.v14i29.959

Diez, R., Aguilar, B.., Gómez, I. M., Lozano, I., Iglesias, M. J., Pérez, T. y Vera-Muñoz, M. I. (2015). *Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica*. En: Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/59749

Donoso-Vázquez, T. (2018). Perspectiva de género en la Universidad como motor de innovación En: A. Rebollo-Catalán, E. Ruíz-Pinto y L. Vega-Caro (eds.). *La Universidad en clave de género* (pp. 23-52). Octaedro.

Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito univer-

sitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 71-88. http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART5.pdf

Gavara de Cara, J. C. y Remotti, J. C. (eds.) (2019). *Perspectiva de género y gobierno de la Universidad*. Librería Borsh.

Martínez, D. M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo. Universidad de Guadalajara*. Centro de Estudios de Género. Unidad de Igualdad.

Mateos, V. L. y Petrus, J. M. (2013). *Las guías o planes docentes como contrato de aprendizaje*. En: XVI Encuentro Estatal de Defensores Universitarios. https://cedu.es/xvi-encuentro-estatal-sevilla-2013

Medina, A., Domínguez, C. y Ribero, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 119-138. http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v13n17/v13n17a06.pdf

Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. https://doi.org/10.5944/educXX1.23899

Porto, A. M, Mosteiro, M. J. y Castro, M. D. (2018). La perspectiva de género en los planes de estudio de grados universitarios en Educación de Galicia. En: A. Rebollo-Catalán, E. Ruíz-Pinto y L. Vega-Caro (eds.). *La Universidad en Clave de Género* (pp. 68-89). Octaedro.

Radl, R., Porto, A. M, Gómez, B. y Mosteiro, M. J. (2012). Aspectos organizativos y curriculares del prácticum del máster en Educación, Género e Igualdad de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Innovación Educativa*, 22, 177-186. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/321407

Ramos, M. Á. (2005). *Liderazgo femenino: Diversidad de género como estrategia de cambio*. En: Jornadas de Difusión y Estudios de Género.

Rebollar, E. M. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas* [tesis doctoral]. Universidad Autónoma Barcelona.

Rebollo-Catalán, A. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 3-8. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41624

Universidad de Vigo (2014). *Guía de apoio para introducir a perspectiva de xénero na docencia da Universidade de Vigo*. Universidade de Vigo.

17

Aprender a sentir para aprender a vivir: la madurez personal como camino educativo

María Auxiliadora Clavijo Ayllón
Universidad de Málaga

1. Introducción

Educar hoy significa mucho más que transmitir conocimiento: supone acompañar en el aprendizaje de ser persona. La escuela del siglo XXI, comprometida con los objetivos de desarrollo sostenible –especialmente el ODS 3 (Salud y bienestar) y el ODS 4 (Educación de calidad)–, tiene la responsabilidad de favorecer un desarrollo integral que abarque las dimensiones cognitiva, emocional, social y ética del ser humano.

En este contexto, la educación emocional deja de ser un complemento para convertirse en un pilar de la calidad educativa y la convivencia. Tal y como señala la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), el sistema educativo debe garantizar la formación integral del alumnado, fomentando la autonomía personal, la empatía y el bienestar emocional.

Como orientadora educativa, he comprobado que, cuando el aula se convierte en un espacio donde se reconocen las emociones, el aprendizaje florece. Las lágrimas, los silencios o la risa no interrumpen el proceso educativo; lo humanizan. En cada conversación con el alumnado, en cada tutoría, late la convicción de que aprender a sentir es también aprender a vivir.

2. Fundamentos de la educación emocional

La educación emocional surge como respuesta a la necesidad de desarrollar competencias para la vida, entendidas como la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas. Según Bisquerra (2017), se trata de «un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano».

Desde un enfoque científico y pedagógico, el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona ha sistematizado cinco grandes competencias emocionales:

1. *Conciencia emocional*: reconocer las propias emociones y las de los demás.
2. *Regulación emocional*: manejar las emociones de manera apropiada.
3. *Autonomía emocional*: reforzar la autoestima y la responsabilidad.
4. *Competencia social*: establecer relaciones empáticas y asertivas.
5. *Competencias para la vida y el bienestar*: adoptar conductas prosociales y saludables.

Estas competencias no se enseñan solo con palabras: se aprenden viviéndolas. Por ello, la orientación educativa debe integrarlas en la vida escolar, en la acción tutorial y en la cultura del centro. La educación emocional no consiste en «añadir» contenidos, sino en transformar la forma de enseñar y convivir.

3. La educación emocional en el marco curricular de la LOMLOE

La LOMLOE impulsa un currículum competencial y humanista que incluye explícitamente el desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender. Esta competencia se traduce en la capacidad del alumnado para reconocer sus emociones, cooperar con otros y gestionar su propio bienestar.

El Real Decreto 217/2022, que establece la ordenación de las enseñanzas de la Educación Secundaria, y el Decreto 327/2010 (Andalucía) refuerzan este enfoque al reconocer la importancia de la acción tutorial y la orientación educativa como ejes vertebradores del currículum.

La educación emocional, por tanto, no es un añadido externo, sino un componente transversal del aprendizaje competencial. Desde la orientación, este principio se concreta en:

- La incorporación de objetivos emocionales en las programaciones didácticas.
- La promoción de espacios de tutoría reflexiva, donde el alumnado dialogue sobre sus emociones y aprendizajes.
- El impulso de planes de convivencia y bienestar que integren la educación emocional como prevención primaria.

Como afirma Cobos (2022), la orientación emocional «permite pasar de la educación de la mente a la educación del ser». Cada sesión de tutoría, cada conversación, cada gesto del docente puede convertirse en un acto de educación emocional.

4. El papel del orientador/a en el desarrollo de la madurez personal

4.1. Funciones del orientador educativo

El orientador educativo es, ante todo, un acompañante del crecimiento interior. Su función no se limita a diagnosticar o informar, sino a guiar procesos de autoconocimiento que conduzcan a la madurez.

Según el Decreto 327/2010 (artículos 85 y 86), el Departamento de Orientación tiene entre sus funciones asesorar al alumnado en su desarrollo personal, coordinar la acción tutorial y colaborar con el profesorado en la atención a la diversidad. Pero detrás de esta formulación administrativa se encuentra una labor profundamente humana: ayudar a las personas a encontrarse a sí mismas.

Desde la práctica orientadora, este acompañamiento se traduce en:

- Escucha activa y empática, que valida la emoción antes de ofrecer consejo.
- Mediación emocional en los conflictos, transformando el malestar en oportunidad de aprendizaje.
- Reflexión guiada, a través de tutorías o programas de habilidades socioemocionales.

4.2. La madurez personal como proceso de autoconocimiento

Hablar de *madurez personal* es hablar de *conocerse a uno mismo para poder convivir con los demás*. En el contexto educativo, este proceso comienza cuando el alumnado aprende a reconocer sus propias emociones, valores y límites, pero también cuando los adultos que lo acompañan –profesorado, orientadores y familias– se permiten hacer lo mismo.

El orientador o la orientadora favorece este proceso creando *espacios de reflexión y diálogo*: tutorías individuales, dinámicas de autoconocimiento o ejercicios de autorregulación emocional que permitan al alumnado conectar con su identidad. No se trata de «enseñar a ser», sino de acompañar a descubrir quién se es y qué se puede llegar a ser.

En este sentido, la madurez personal no tiene que ver con la edad, sino con la capacidad de comprenderse, aceptar la propia vulnerabilidad y construir relaciones sanas. La escuela guiada por una orientación emocional se convierte en un laboratorio de convivencia donde el alumnado aprende a tomar decisiones, a equivocarse y a reparar, a pedir perdón y a empezar de nuevo.

Como orientadora, he comprobado que la madurez no se logra en silencio, sino en compañía: cuando un grupo comparte emociones, reconoce errores y celebra pequeños logros. Cada conversación auténtica en un aula es, en sí misma, un acto de madurez colectiva.

5. Estrategias y programas para la educación emocional

5.1. Estrategias en educación emocional

La implementación de la educación emocional requiere planificación, coherencia y una formación docente sólida. Entre las estrategias más eficaces destacan:

- Aprendizaje cooperativo y aprendizaje-servicio, que permiten vivir las emociones en contextos reales de colaboración.
- Técnicas de *mindfulness* y autocontrol, aplicadas a la gestión de la ansiedad y la atención plena.
- Diarios emocionales y portafolios personales, que fomentan la autorreflexión y la metacognición emocional.
- Talleres de comunicación no violenta y mediación escolar, promovidos por los Departamentos de Orientación.

En Andalucía, el Programa de Bienestar Emocional (Consejería de Desarrollo Educativo, 2023) constituye un referente de intervención sistémica: fomenta la alfabetización emocional, la participación de las familias y la cooperación con los servicios sanitarios. Junto a él, los programas Escuela: Espacio de Paz, Plan de Igualdad y Forma Joven refuerzan el compromiso del sistema educativo con la salud emocional y la convivencia positiva.

El orientador/a tiene la misión de coordinar estos programas, adaptándolos al contexto y evaluando su impacto. La educación emocional solo cobra sentido cuando transforma la cultura escolar y mejora el bienestar colectivo.

5.2. La tutoría emocional como puente entre escuela y vida

Las sesiones de tutoría son uno de los espacios más valiosos para cultivar la educación emocional. A través de ellas, el alumnado puede aprender a traducir en palabras lo que siente, a resolver conflictos sin violencia y a conectar sus emociones con las decisiones que toma.

El orientador o la orientadora colabora con los tutores diseñando *secuencias de tutoría que integren el autoconocimiento, la*

empatía y la regulación emocional, ajustadas a cada edad. Por ejemplo:

En Primaria	En Secundaria
Se puede trabajar con cuentos o juegos de rol para identificar emociones básicas, transformando la tutoría en un espacio de juego y expresión.	La tutoría se convierte en un foro de diálogo y reflexión donde los adolescentes aprenden a gestionar la frustración, las expectativas o los vínculos sociales.

Estas experiencias fortalecen el clima de aula, fomentan la confianza y ayudan a *reducir conductas disruptivas*. Cuando los estudiantes se sienten escuchados, es menos probable que busquen llamar la atención a través del conflicto.

En última instancia, la tutoría emocional es *una herramienta preventiva y restauradora*. Permite construir lazos, detectar necesidades tempranas y crear un entorno donde cada alumno o alumna sienta que tiene un lugar y una voz.

6. La educación emocional como compromiso ético y social

La educación emocional no puede entenderse como una moda pedagógica, sino como una *exigencia ética* del sistema educativo. Formar en competencias emocionales implica enseñar a las personas a convivir, a respetar, a cuidar y a construir comunidades más justas y solidarias.

Desde la orientación educativa, esta tarea adquiere una dimensión social: *no solo buscamos el bienestar individual, sino el bienestar común*. Promover la empatía, la solidaridad y la justicia emocional es contribuir a los objetivos de desarrollo sostenible y a la construcción de una ciudadanía consciente y responsable.

Las aulas que trabajan la educación emocional de forma sistemática muestran mejoras significativas en la convivencia, la participación y el rendimiento académico. Pero, sobre todo, generan *un cambio cultural*: el alumnado aprende que las emociones no son debilidad, sino fuente de fortaleza. Cuando un niño o niña sabe expresar cómo se siente, está aprendiendo a respetar cómo se sienten los demás.

El orientador o la orientadora tiene aquí un papel de liderazgo moral: es quien recuerda que *la educación no se mide solo en resultados*, sino en personas que aprenden a vivir con sentido, con respeto y con esperanza.

Educar las emociones es educar la humanidad. Y hacerlo desde la orientación es garantizar que cada alumno o alumna pueda crecer no solo en conocimiento, sino en dignidad y en corazón.

6.1. La familia como primer espacio de educación emocional

El desarrollo de las competencias emocionales no se limita al aula: comienza en casa. La familia constituye el primer entorno de aprendizaje emocional, donde el niño o la niña observa, imita y ensaya formas de expresar, regular y comprender las emociones. Cuando el hogar promueve la escucha, la empatía y la comunicación asertiva, el alumnado muestra mayor autoestima, autocontrol y capacidad de cooperación en la escuela. Por el contrario, entornos familiares tensos o poco comunicativos pueden generar inseguridad y comportamientos desajustados en el aula.

El orientador/a desempeña un papel esencial en formar, acompañar y orientar a las familias. A través de escuelas de padres, reuniones formativas o guías de apoyo, se ofrecen herramientas para fomentar la expresión emocional, la gestión de conflictos y la comunicación positiva. En colaboración con el profesorado tutor, estas acciones fortalecen la coherencia educativa entre el hogar y la escuela.

La familia, pues, no es un agente externo: es parte activa del ecosistema emocional del centro.

6.2. Estrategias de colaboración familia-escuela

La colaboración entre familia y escuela debe ser constante, bidireccional y empática. Algunas estrategias efectivas son:

Talleres conjuntos	Entre padres, madres, tutores legales e hijos donde se trabajan emociones comunes (miedo, frustración, alegría) mediante dinámicas cooperativas o juegos simbólicos.
Diarios emocionales compartidos	En los que el alumnado anota cómo se ha sentido durante la semana y la familia/tutores legales añade una breve respuesta o comentario positivo

Tutorías emocionales	Con presencia del orientador/a, que facilitan la comunicación respetuosa en momentos de conflicto o desmotivación.
Boletines o pódcasts breves de orientación familiar	Elaborados por el Departamento de Orientación, con consejos sobre convivencia, gestión emocional o bienestar digital.
Proyectos de aprendizaje-servicio familiar	Donde las familias/tutores legales colaboran en acciones solidarias o comunitarias junto con el alumnado.

Estas iniciativas refuerzan la sensación de pertenencia, crean coherencia entre los mensajes que se transmiten en casa y en la escuela, y promueven un aprendizaje emocional compartido.

Cuando familia/tutores legales y escuela trabajan de la mano, las emociones dejan de ser un obstáculo y se transforman en un motor de crecimiento y vínculo educativo.

7. Reflexión personal: educar para sentir, sentir para educar

A lo largo de mi experiencia como orientadora, he comprendido que la educación emocional no es un programa, sino una forma de estar en la escuela. No se trata solo de enseñar a reconocer las emociones, sino de acompañar a vivirlas y gestionarlas con sentido. En cada conversación, en cada mirada, en cada silencio compartido, se abre un espacio de aprendizaje que ninguna rúbrica puede medir.

He aprendido que el alumnado no necesita respuestas rápidas, sino presencias constantes. Cuando un niño o una niña se siente escuchado, puede empezar a confiar; cuando un adolescente percibe respeto, se atreve a mostrar su vulnerabilidad. La orientación emocional se convierte, así, en un acto de esperanza pedagógica: creer que el cambio es posible incluso cuando el contexto parece adverso.

También he comprendido que el bienestar del alumnado no puede sostenerse sin el bienestar de quienes enseñan. Un profesorado emocionalmente cuidado es capaz de enseñar desde la serenidad y la coherencia. Por eso, el orientador o la orientadora debe también cuidar al cuidador, escuchar al docente, ofrecerle apoyo y devolverle la confianza en su propia tarea.

Educar desde las emociones es aceptar que el error, la duda o el cansancio forman parte del proceso. Significa acompañar sin imponer, guiar sin dirigir, y recordar que la madurez no se alcanza de golpe, sino con cada paso consciente hacia el autoconocimiento y la empatía.

Educar para sentir y sentir para educar es, en el fondo, una declaración de fe en lo humano: la convicción de que toda persona, si se le tiende la mano y se le ofrece comprensión, puede reconstruirse y florecer. En esa certeza, silenciosa pero firme, se sostiene la verdadera esencia de la orientación educativa.

8. Conclusiones

La educación emocional constituye la base de la madurez personal y social. Solo cuando el alumnado aprende a conocerse y autorregularse puede construir proyectos vitales coherentes y convivir de manera saludable y responsable.

El orientador u orientadora, como mediador/a entre mente y emoción, se convierte en una figura esencial del nuevo paradigma educativo propuesto por la LOMLOE. Su papel trasciende la intervención individual: actúa como dinamizador de una cultura del bienestar que impregna todo el centro y lo transforma desde dentro.

Avanzar hacia una escuela emocionalmente inteligente exige formación docente, apoyo institucional y un compromiso ético profundo con las personas. En una sociedad marcada por la inmediatez y la sobreinformación, la orientación educativa ofrece el tiempo y el espacio necesarios para la reflexión, la escucha y el encuentro humano.

Educar desde las emociones es, al fin y al cabo, educar para la vida y para el sentido de la convivencia: un aprendizaje que no termina en la escuela, sino que acompaña a las personas en su camino de ser, sentir y convivir con los demás.

9. Referencias

Bisquerra, R. (2017). *Educación emocional y bienestar*. Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación*, 344, 45-68.

Cobos, A. (2022). *Manual de orientación educativa*. Síntesis.

Junta de Andalucía (2011). Orden de 20 de junio por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *BOJA*, n.º 132.

Junta de Andalucía (2023). Programa de Bienestar Emocional. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE).

Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Junta de Andalucía.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Reimaginar nuestros futuros juntos: un nuevo contrato social para la educación*. Unesco.

18

Cuando el silencio tiembla: comprender y acompañar la ansiedad social infantil en la escuela

Jesús Castilla Gómez
Universidad de Granada

1. Introducción

Uno de los retos más significativos en el campo clínico y educativo contemporáneo es el trastorno de ansiedad social infantil (TASI). Se distingue por un temor profundo y duradero a circunstancias en las que el niño puede sentir que lo están evaluando, lo cual suele provocar evasión, malestar significativo e interferencia con la vida cotidiana (American Psychiatric Association, 2013). A pesar de que se pensó durante muchos años que era un fenómeno que afectaba, sobre todo, a adultos y adolescentes, la evidencia acumulada revela que sus manifestaciones tienden a iniciar pronto, con efectos que continúan hasta la adolescencia y la adultez si no se actúa de manera apropiada (Kessler et al., 2005).

Desde el punto de vista del desarrollo, el TASI surge de la interrelación entre elementos socioculturales, familiares, temperamentales y escolares. El temperamento inhibido, que se considera un firme pronosticador de la ansiedad social, demuestra que algunos patrones de reacción emocional pueden predisponer a los niños a percibir las interacciones sociales como amenazantes (Rubin, Coplan y Bowker, 2009). A la vez, prácticas educativas que resaltan la exposición pública sin preparación, experiencias de desprecio por parte de los pares o estilos parentales sobreprotectores pueden aumentar la vulnerabilidad ya existente.

En el ámbito escolar, las manifestaciones son especialmente notorias: problemas para hablar en clase, evitar tareas que exigen participación oral, inhibición de juegos de equipo o una dependencia excesiva del adulto. No solo la experiencia emocional del niño, sino también su rendimiento en los estudios, su integración social y la imagen que tiene de sí mismo como aprendiz se ven afectadas por estas conductas.

En este capítulo se establece una visión integral del TASI desde el punto de vista educativo, combinando conocimientos clínicos, contribuciones de la psicología del desarrollo y estrategias pedagógicas fundamentadas en evidencias. Su objetivo es proporcionar un marco integral para que los maestros, guías, terapeutas y familias puedan identificar, entender y brindar apoyo a los niños que sufren de ansiedad social. Identificar que «cuando hablar asusta» no es una simple timidez, sino una condición que restringe las posibilidades de aprendizaje, es el primer paso hacia prácticas inclusivas.

2. Marco teórico y definiciones clave

El trastorno de ansiedad social infantil (TASI), según la American Psychiatric Association (2013), es un temor profundo y duradero a circunstancias sociales donde el niño se expone a la evaluación a al escrutinio por parte de otros. Esto provoca un malestar considerable y comportamientos de evasión que afectan negativamente su rendimiento en lo escolar, lo familiar y lo social. Las manifestaciones de la ansiedad en los adultos son más verbales, a diferencia de las del periodo infantil, que tienden a ser más conductuales porque el lenguaje emocional se encuentra en desarrollo (Beidel y Turner, 2007).

Para entender el TASI, es esencial distinguir entre retraimiento social, timidez y trastorno clínico. Se considera que la timidez es una característica temperamental caracterizada por una cierta inhibición inicial frente a lo nuevo; suele disminuir con el contacto gradual y no provoca un deterioro funcional. El retraimiento social se refiere a una preferencia duradera por actividades en solitario, sin que necesariamente haya un temor intenso o una evitación significativa (Rubin, Coplan y Bowker, 2009). Por otro lado, el TASI implica un grado de ansiedad desmedido, constan-

te y claramente restrictivo, que se relaciona con una conducta de evitación y tiene un impacto importante en el desarrollo y la participación escolar (Stein y Stein, 2008).

El miedo al juicio negativo, el temor a errar ante los demás y las percepciones distorsionadas acerca de la propia capacidad social son las principales características del trastorno. En el ámbito fisiológico, los niños pueden experimentar rubor en la piel, temblores, tensión muscular, taquicardia o malestar gastrointestinal. Los pensamientos negativos anticipatorios, las autocríticas y la sobreestimación del riesgo social son los que dominan a nivel cognitivo (Muris y Field, 2010). Eludir circunstancias temidas, como hablar en clase, pedir ayuda o participar en juegos de grupo, fortalece la persistencia del trastorno mediante procesos de condicionamiento negativo.

El TASI tiene comorbilidades comunes con mutismo selectivo, ansiedad generalizada y síntomas de depresión leves, lo cual dificulta la detección temprana y puede empeorar la interferencia en el rendimiento académico y social (Kessler et al., 2005). En contextos evaluativos, el mutismo selectivo es una expresión extrema del temor social que se presenta con frecuencia.

En el contexto educativo, la importancia del trastorno es considerable, dado que la escuela requiere interacción con compañeros, comunicación oral y exposición continua a evaluaciones. Entender estas dinámicas facilita a los profesores y a los equipos de orientación no solo la detección señales tempranas, sino también el diseño de ambientes inclusivos que fomenten la participación y disminuyan las barreras emocionales y sociales para el aprendizaje.

3. Etiología y factores de riesgo

La etiología del TASI se comprende como el efecto de la interacción entre factores biofísicos, experiencias sociales en la infancia y circunstancias medioambientales, que incluyen el entorno escolar. Desde el punto de vista biológico, uno de los componentes más sólidos que se ha documentado es el temperamento inhibido. Este se caracteriza por una propensión a ser cauteloso, retraído o hipervigilante ante circunstancias sociales o novedosas (Kagan, 1997). Esta tendencia de carácter está relacionada con una activa-

ción más intensa de las estructuras cerebrales implicadas en la gestión del miedo, como la amígdala, y con un incremento en la sensibilidad al estrés (Reeb-Sutherland et al., 2009). Esta reactividad biológica no es la única responsable de que surja el trastorno, pero representa una susceptibilidad que puede agravarse en entornos sociales demandantes o poco regulados.

El estilo de crianza se presenta como un componente clave en el entorno social y familiar. La crítica continua, la previsión desmedida de peligros o la sobreprotección pueden fortalecer el punto de vista infantil de que las circunstancias sociales son arriesgadas o difíciles de manejar. Además, situaciones tempranas de ridiculización, menosprecio o rechazo por parte de sus compañeros pueden ser un detonante del miedo social, particularmente cuando se combinan con una personalidad inhibida. Se ha vinculado también la ansiedad social con las dinámicas familiares que se distinguen por tener un fuerte control y escaso respaldo emocional, ya que restringen las posibilidades de exploración social autónoma (Rapee y Spence, 2004).

Cuando las experiencias de exposición son negativas, el contexto escolar, debido a su carácter evaluativo y social, puede transformarse en un factor de riesgo. Esto comprende episodios de burla por equivocaciones al hablar, intervenciones de los docentes que fuerzan la participación sin tener en cuenta el grado de ansiedad del niño o prácticas rígidas de evaluación oral. La evitación puede ser reforzada por estas circunstancias, aunque no sean necesariamente traumáticas. Esto se debe a que pueden fortalecer la relación entre hablar en público y el juicio negativo.

En el marco de la comprensión etiológica es esencial desmantelar mitos comunes, como el supuesto de que «solamente se trata de timidez». A pesar de que la timidez es un rasgo común que no supone una disminución funcional, el TASI es un trastorno clínico que influye de manera importante en las relaciones sociales, el aprendizaje y el bienestar emocional.

4. Detección y diagnóstico en el contexto escolar

La escuela es uno de los lugares más importantes para detectar el TASI a tiempo, pues allí se incrementan las posibilidades de convivir, participar y evaluar. Dado su contacto diario con los estu-

diantes, frecuentemente el profesorado es quien primero detecta señales de alerta. La inhibición verbal o motora, la ansiedad anticipatoria ante exposiciones orales, el silencio constante frente a adultos o pares no familiares, el uso de excusas o somatizaciones para escapar de situaciones sociales y la evitación sistemática de actividades que requieren hablar son algunas de las expresiones más comunes.

Es fundamental distinguir entre hábitos educativos comunes, como la preferencia por actividades individuales o la timidez, y síntomas clínicos que indican un trastorno. El TASI se distingue por causar interferencias notables en la integración social, el desempeño académico y la participación, mientras que las características temperamentales no provocan deterioro funcional. El estudiante puede presentar malestar somático, llanto, evitar de manera extrema o tener bloqueos intensos frente a actividades cotidianas, aun cuando tiene habilidades cognitivas adecuadas para manejarlas. Si la ansiedad social afecta de manera constante al rendimiento escolar, hay que comenzar un proceso de derivación a expertos en salud mental, como psiquiatras infantiles, psicólogos clínicos o grupos de orientación externa. La escuela no hace diagnósticos, pero sí que identifica y brinda información útil a través de registros conductuales, observación sistemática y comunicación pormenorizada sobre las circunstancias que producen más ansiedad.

El papel de la escuela también abarca el acompañamiento a la familia, brindando asesoría acerca de las señales detectadas, evitando alarmismos y fomentando la cooperación entre los profesionales de salud, hogar y centro educativo. Una equivocación común es interpretar el miedo social como desinterés, falta de esfuerzo o desmotivación, lo cual puede aumentar la presión sobre el niño y fortalecer su evitación. Para fomentar un acompañamiento sensible y evitar prácticas punitivas, es crucial entender que la raíz del problema es la ansiedad, no la voluntad.

5. Manifestaciones en el aula e impacto sobre el aprendizaje

La ansiedad social en el entorno escolar se expresa de maneras particularmente evidentes a causa de la importancia que tienen

la comunicación oral, la interacción con compañeros y las circunstancias de evaluación. La participación oral es uno de los campos más perjudicados, con estudiantes que suelen presentar inhibición, respuestas muy cortas o largos periodos de silencio. Acciones como la lectura en voz alta, solicitar la palabra o hacer exposiciones orales producen un grado de incomodidad que a menudo conduce a la evitación o a bloques emocionales y cognitivos. El trabajo en equipo también se ve afectado, pues el niño puede tener miedo a ser evaluado por sus pares.

El impacto del TASI en el desempeño académico es relevante. La inquietud permanente desgasta la memoria de trabajo y los recursos atencionales, lo cual obstaculiza la comprensión del contenido y el cumplimiento de tareas. Asimismo, cuando el niño interpreta su evitación como un fracaso personal, la autoestima también tiende a verse afectada. La capacidad de autorregulación se reduce. El estrés académico funciona como un potenciador de la situación: los periodos de prueba, las tareas grupales obligatorias o las dinámicas de exposición constante pueden intensificar los síntomas.

6. Estrategias educativas e intervención práctica

Para intervenir en el TASI en el entorno escolar, es necesario hacer una mezcla de adaptaciones razonables, tácticas pedagógicas inclusivas y colaboración con expertos externos. La flexibilización de las actividades orales, que incluye opciones como las respuestas escritas, las grabaciones previas, las exposiciones en grupos pequeños o la participación gradual, es uno de los ajustes más significativos. Las intervenciones fundamentadas en evidencia subrayan la eficacia de la exposición gradual, que se lleva a cabo de manera colaborativa y con una planificación meticulosa. El propósito es que el estudiante haga frente a situaciones sociales cada vez más complejas, con métodos de modelado, técnicas de afrontamiento y estrategias de refuerzo positivo.

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) brinda un enfoque inclusivo al sugerir diversas formas de representación, expresión y participación. Para el TASI, se trata de ofrecer diversos métodos para mostrar el aprendizaje, brindar apoyos visuales,

planear actividades cooperativas estructuradas y variar los tipos de interacción verbal.

Un clima emocional seguro es un pilar esencial. Esto implica un acompañamiento sensible de los docentes, reglas claras para la convivencia que eviten el acoso y las burlas, y el fomento de prácticas empáticas y respetuosas entre pares. Para asegurar la coherencia entre el hogar y la escuela, es esencial colaborar con los profesionales de salud mental y las familias. En Educación Infantil, ejemplos específicos son el empleo de tarjetas de participación para levantar la mano, las exposiciones en rincones pequeños y los juegos cooperativos guiados. En Educación Primaria, es posible utilizar lecturas en voz baja antes del grupo, presentaciones en parejas y rúbricas flexibles para la expresión oral.

7. Inclusión y políticas educativas

El bienestar emocional de los alumnos y alumnas y la atención a la diversidad están definidos dentro de un marco regulatorio que valora la importancia de construir ambientes escolares inclusivos y atentos a las necesidades socioemocionales. En este contexto, los alumnos y alumnas con TASI pueden ser considerados como estudiantes que requieren un apoyo educativo específico. Esto les concede el derecho a recibir ajustes en la metodología, medidas para acceder al currículum y asistencia especializada.

Las estrategias de inclusión socioeducativa y bienestar emocional fomentan el establecimiento de ambientes escolares seguros, sin violencia y fundamentados en la participación. La meta es garantizar que cada alumno/a se sienta protegido, reconocido y con la capacidad de desenvolverse sin temor a ser juzgado por la sociedad.

En la práctica, estas directrices se materializan en protocolos de apoyo emocional que definen normas precisas para actuar frente a síntomas de ansiedad, programas de educación socioemocional y planes de convivencia, así como capacitación docente sobre salud mental en los niños. Además, fomentan la colaboración entre la familia y la escuela.

8. Conclusiones y recomendaciones operativas

A lo largo de este capítulo, se ha realizado un análisis del TASI que evidencia su carácter multifactorial y el fuerte impacto que tiene en la experiencia escolar. Las expresiones de temor al juicio, la evasión y el bloqueo emocional no son meras muestras de timidez; más bien, son señales de una incomodidad que tiene el potencial de impactar significativamente el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo socioemocional. El TASI se origina de la interacción entre elementos educativos, sociales y biológicos.

La detección precoz es unos de los componentes fundamentales. Las señales que detecta el profesorado a diario, como la inhibición verbal, el aislamiento en el juego, la evitación de tareas orales o las somatizaciones, posibilitan reconocer patrones de ansiedad antes de que se vuelvan crónicos. Igualmente, una intervención efectiva requiere un enfoque colaborativo en el que los orientadores, los docentes, las familias y los profesionales de la salud mental trabajen juntos con el objetivo de ofrecer respuestas coherentes y adecuadas.

Para los centros y los educadores, se sugieren las siguientes recomendaciones como un resumen operativo: crear ambientes emocionales seguros, facilitar actividades orales a través de la participación progresiva, coordinarse con las familias, implementar estrategias de exposición gradual con soporte emocional, capacitar a los docentes en salud mental o incluir el TASI en la planificación de la convivencia y los protocolos de apoyo emocional del centro.

Entender la ansiedad social como un reto para incluirse y tener bienestar emocional supone reconocer que el miedo a participar no es una falta de voluntad, sino un obstáculo que la escuela puede contribuir a reducir. Mediante políticas educativas que den prioridad al bienestar y prácticas pedagógicas sensibles, se puede asegurar que todos los alumnos y alumnas, sin importar su grado de ansiedad, cuenten con la posibilidad auténtica de aprender, interactuar y desarrollarse por completo.

9. Referencias

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders* (5.ª ed.). APA.

Beidel, D. y Turner, S. (2007). *Shy Children, Phobic Adults: Nature and Treatment of Social Anxiety Disorder.* American Psychological Association.

Kagan, J. (1997). Temperament and the reactions to unfamiliarity. *Child Development.*

Kessler, R. et al. (2005). Lifetimeprevalence and age-of-onset distributions of DSM disorders. *Archives os General Psychiatric.*

Muris, P. y Field, A. (2010). The role of environmental factors in childhood anxiety. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics.*

Rapee, R. y Spence, S. (2004). The etiology of social phobia in children and adolescents. *Behaviour Research and Therapy.*

Reeb-Sutherland, B. et al. (2009). Biological and behavioral correlates of temperament. *Developmental Psychobiology.*

Rubin, K., Coplan, R. y Bowker, J. (2009). Social withdrawal and shyness in childhood. *Annual Review os Psychology.*

Stein, M. y Stein, D. (2008). Social anxiety disorder. *The Lancet.*

19

Relatos de mujeres migrantes para la construcción de comunidad desde los centros educativos

Cristina Serván Melero
Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía
Universidad de Cádiz

1. Introducción

En este trabajo proponemos profundizar sobre las oportunidades para el fortalecimiento de los derechos humanos y la construcción de comunidad a partir de la puesta en valor y conocimiento de historias de mujeres migrantes como elemento central para la sensibilización. Esta estrategia se plantea desde el ámbito de la educación no formal, diseñada y ejecutada por una entidad del tercer sector, dirigida, a su vez, a un espacio de educación formal como son los centros de educación secundaria.

Nos basaremos en la experiencia de la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (APDHA) y su proyecto de sensibilización *Promoción de derechos humanos a partir de las experiencias de vida de mujeres migrantes*, para integrantes de la Asociación de madres y padres de alumnado (AMPA) del Instituto de Educación Secundaria Fernando Quiñones de Chiclana (Cádiz). Analizaremos el potencial de la pedagogía intercultural, la perspectiva de género y los derechos humanos como elementos fundamentales para la mejora de los vínculos comunitarios.

La iniciativa plantea un reconocimiento de los saberes propios de las personas migrantes como elemento relevante para una práctica pedagógica intercultural y antidiscriminatoria (Sacavino y Candau, 2014), propiciando el reconocimiento de los

derechos humanos desde una perspectiva de diálogo igualitario entre las distintas epistemologías culturales que constituyen la sociedad actual.

En esta iniciativa es ineludible incorporar una dimensión que refleje el estatus diferenciado que afecta a las mujeres en relación con las identidades hegemónicas y el efecto de las posiciones subalternas con respecto a los distintos ejes de desigualdad. Para comprender cómo estos patrones actúan en conjunto, es preciso aplicar un análisis interseccional de las opresiones que viven las personas, desentrañando la «maraña de relaciones complejas» y recíprocas (Platero, 2014), desde la óptica establecida por Kimberlé Crenshaw en 1989, en la cual señala la intersección entre género y raza como elemento primordial para lograr una comprensión multidimensional de las desigualdades que afectan a las personas, incorporando perspectivas adicionales con las que analizar tanto las opresiones como las resistencias que desarrollan las personas desde sus identidades particulares.

No debe obviarse el sentido que esta organización social sobre la base de la jerarquía patriarcal tiene para el modelo neoliberal occidental, que, tal y como plantea Perez-Orozco (2014), establece un sujeto ideal privilegiado basado en la identidad hegemónica: varón, blanco, burgués, adulto y heterosexual, situado por encima de otras identidades subalternas devaluadas con relación al ideal hegemónico. Esta organización de las identidades se traduce en situaciones de desigualdad en las que la feminización de la pobreza, la responsabilidad de los cuidados y el trabajo no pagado de las mujeres. Estas cuestiones superpuestas generan un efecto particular en las migraciones, observable a través de la conformación de «cadenas globales de cuidados», protagonizadas por mujeres migrantes que se trasladan desde el cono sur al norte global para asumir de forma altamente precarizada las tareas de cuidados que sostienen el modelo de desarrollo occidental capitalista (Perez-Orozco, 2014).

Este entrecruzamiento de realidades y conceptos permite comprender cómo las diversas problemáticas sociales están mediadas también por relaciones de género, etnia y clase social, entre otras, siendo pertinente una aproximación no solo interseccional, también interdisciplinar e intersectorial, como sugieren Kleba y Lolatto (2013), para la mejora de las fórmulas en la intervención social.

Incorporar una aproximación a las epistemologías decoloniales es, a su vez, imprescindible para comprender el contexto colonial, capitalista y neoliberal como origen de la situación desigual que padecen especialmente las personas procedentes de países y culturas del sur global, posibilitando la inclusión de una visión multicultural y emancipadora de los derechos humanos (Sousa, 2009).

Las estrategias de defensa de derechos humanos deben ser útiles para que las personas con identidades subalternas puedan combatir la discriminación a la que se enfrentan, desde el marco de los derechos, pero sin dejar atrás la valorización de sus propias estrategias de resistencia. El reconocimiento universal de los derechos humanos requiere, además, de la implementación de políticas públicas que atiendan a criterios de redistribución y reconocimiento para aquellos colectivos tradicionalmente discriminados, que, como plantean Fraser y Honneth (2006), son políticas necesarias para lograr sociedades democráticas y justas.

Las experiencias de vida de las mujeres migrantes integran numerosos elementos con los que comprender la relevancia del reconocimiento de los derechos humanos como garantía para la igualdad y el bienestar. Estas historias de vida plantean una diversidad de identidades y cualidades, presentadas como elementos de riqueza social y cultural, posibilitando el encuentro horizontal con realidades y experiencias de vida de mujeres «locales» en las que se presentan también numerosos aspectos vinculados con la diversidad de identidades, a la par que muestran problemáticas semejantes en relación con la desigualdad de género. Esta circunstancia actúa favoreciendo la identificación empática y la construcción de vínculos interpersonales y comunitarios.

Por otro lado, también es posible considerar el potencial de sensibilización de este tipo de relatos para abordar las dificultades detectadas para lograr un modelo de escolarización heterogéneo en el que esté representada apropiadamente la sociedad multicultural actual. Goenechea alerta de la importancia de la escuela para la construcción de comunidad, señalando la necesidad de afrontar la desigualdad en la elección por parte de las familias, de centros educativos en función de la presencia de alumnado inmigrante o de perfiles étnicos diversos:

> España es ya inexorablemente multicultural y, si queremos construir una sociedad cohesionada, necesitamos poner los cimientos en la escuela. En estos tiempos de evaluaciones externas, reválidas y neoliberalismo, la educación se torna más utilitarista y olvida contenidos como la educación en valores. Esto supone una amenaza a la cohesión social, debilitada, además, por la creciente xenofobia propia de los tiempos marcados por la escasez de recursos. (2016, p. 116)

Propiciar iniciativas para la sensibilización intercultural dirigidas a las familias es una estrategia de actuación con la que enfrentarse a la proliferación de guetos escolares homogeneizadores. Es indudable que, sin actuaciones específicas para la mejora de la cohesión social y la heterogeneidad escolar, difícilmente podremos alcanzar avances en materia de inclusividad educativa, que pasan ineludiblemente por la valorización de la multiculturalidad en desde la comunidad.

La participación de las familias en los centros educativos es fundamental para lograr esta transferencia de conocimientos y procesos que mejoran la sociedad. Bolivar (2006) considera que no debe recaer exclusivamente sobre las escuelas este tipo de responsabilidades que también corresponde a las familias y la comunidad. Por tanto, plantea la necesidad de recuperar la acción comunitaria para la mejora de la educación desde lo público, implicando a las familias y otros agentes educativos no formales para el desarrollo de una acción conjunta que eduque y genere aprendizajes para toda la ciudadanía.

En esta línea, valoramos como especialmente relevante esta experiencia, dado que la acción educativa se ha dirigido al AMPA del centro IES Quiñones, planteando un enfoque centrado en la participación de las familias como sujetos de aprendizaje, considerando que sus conocimientos repercuten de forma privilegiada en la esfera de la primera sociabilización del alumnado (Bolivar, 2006).

Esta visión sirve de punto de partida para la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía en el diseño de esta experiencia de intervención que pretende fortalecer los lazos comunitarios, combatiendo la desigualdad de género y fortaleciendo el papel de los derechos humanos.

2. Descripción

Durante el curso 2019-2020, la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía desarrolló en el Instituto de Educación Secundaria Fernando Quiñones de Chiclana (Cádiz), un programa de sensibilización sobre derechos humanos, interculturalidad, equidad de género y desarrollo comunitario, denominado *Promoción de derechos humanos a partir de las experiencias de mujeres migrantes*, dirigido a las personas que forman parte de la Asociación de Madres y Padres de Alumnado del centro educativo.

Los relatos de vida utilizados en este programa corresponden a una selección de historias en forma de carta íntima que conforman *La Enciclopedia de los Migrantes* (versión digital disponible en: www.enciclopedia-de-los-migrantes.eu/digital), un proyecto de experimentación artística que recoge 400 relatos de personas migrantes que residen en ocho ciudades del arco atlántico (Brest, Rennes, Nantes, Gijón, Oporto, Lisboa, Cádiz y Gibraltar) y al que la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía contribuyó en 2017 desarrollando la recopilación de relatos de personas migrantes residentes en Cádiz.

De este material como contenido de referencia se extrajo una selección de testimonios de mujeres migrantes residentes en la provincia de Cádiz con el objetivo de que sus experiencias, cercanas geográficamente, pero diversas en cuanto a las nacionalidades de origen y contenido presentado, se utilizaran como elemento central en las sesiones de sensibilización planteadas en el programa.

En el centro educativo IES Fernando Quiñones se da la particularidad de que existe un conjunto activo de personas miembros del AMPA, principalmente mujeres, que conforman el grupo de «madres delegadas» y que mantienen una implicación permanente en la vida del centro educativo. Se consideró que este grupo estaría previsiblemente interesado en el programa, dado su alto compromiso con las actividades escolares y su papel relevante en la vida comunitaria del centro, posibilitando la amplificación del efecto de la sensibilización recibida.

La propuesta fue sometida inicialmente a valoración y aprobación por parte del equipo directivo, orientadora del centro y grupo de «madres delegadas». Tras varias reuniones explicativas y organizativas se realizó la programación de fechas para la realización de las sesiones de trabajo. La ejecución de los talleres de

sensibilización se realizó durante el segundo trimestre del curso, viéndose condicionada en la parte final por la situación del confinamiento y cierre del centro educativo a causa de la llegada de la pandemia por COVID-19. No obstante, esta circunstancia no afectó a la consecución de los objetivos planteados en el proyecto, los cuales fueron alcanzados plenamente.

3. Metodología

La metodología del programa se basó en la realización de talleres participativos, estructurados en torno al desarrollo de debates relativos a diferentes cuestiones vinculadas con los derechos humanos que emergen de los relatos seleccionados. Las experiencias de vida de mujeres migrantes fueron presentadas en forma de carta íntima incorporando numerosos aspectos relacionados con los efectos de las dificultades encontradas en sus procesos migratorios, diferencias culturales y lingüísticas entre el lugar de origen y el de destino, preocupaciones familiares, enfermedades, duelos, esperanzas y deseos, nostalgia por la distancia con las personas de su esfera de afectos, entre otros muchos elementos. Se propiciaron discusiones relacionadas con las diferencias y semejanzas con las vidas de las mujeres del grupo de «madres delegadas» que participaron en la sensibilización.

Estas cuestiones se vincularon a la relevancia de los derechos humanos para las personas y cómo estos están conectados con las diferentes experiencias de las mujeres migrantes. También se debatió extensamente sobre el efecto de las fronteras físicas, jurídicas, económicas, culturales y de género, entre otras barreras que se fueron desgranando a través de los detalles de cada relato.

El programa finalizó con la creación colectiva de un material audiovisual, con el que se propuso amplificar el efecto de la sensibilización recibida por las participantes, haciéndolo llegar a través de las redes sociales a la comunidad. Se elaboraron clips audiovisuales de fácil difusión en redes de comunicación digital. Para ello, se puso voz a una serie de relatos considerados especialmente significativos para las participantes, por la profundidad de los elementos que reflejaban las historias, por la riqueza y diversidad de las experiencias reveladas, o por la conexión personal con los contenidos.

4. Resultados

Los resultados se han valorado con relación a indicadores con respecto a la implicación en el desarrollo de la actividad, participación en los debates, profundidad en la elaboración de análisis relativos al acceso a los derechos humanos, satisfacción por los conocimientos adquiridos y compromiso con las problemáticas presentadas. Los datos se recopilaron en el diario de campo para la evaluación del programa por parte de la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía, así como en los textos elaborados por las participantes argumentando su motivación en la selección de las historias para la realización de los clips audiovisuales de la actividad final.

Algunas de las expresiones más significativas fueron las siguientes:

> *Participante A:* Elegí esta carta en su momento por estar llena de fuerza y esperanza y creer que todo puede suceder a pesar de la edad... Pero en este confinamiento me he afianzado mucho más en que esta carta me hablaba de tantas cosas que yo anhelo y que no las veía. [...] Si Ana Luz lo consiguió yo también puedo.

> *Participante B:* He escogido leer la carta de Cherouk, en estos momentos de aislamiento donde estamos separados de la mayoría de nuestros seres queridos, pero se tiene la esperanza de un fin cada vez más cercano. Por eso he sentido la necesidad de leer esta carta, ya que las personas migrantes y refugiadas están en general, en un permanente desarraigo de familia y patria. Y no con una cercana solución.

> *Participante C:* La riqueza está en la diversidad..., y qué distintas son cada una de las cartas que hemos elegido!!! De ahí la riqueza de este taller en el que personalmente, desde el primer día, me he sentido tan a gusto compartiendo nuestras experiencias de vida que han discurrido en muchos momentos en paralelo a muchas de las experiencias reflejadas en estas cartas...

Las participantes grabaron su propia voz «interpretando» la lectura de los relatos que se presentan en formato carta, logrando un efecto muy emotivo en relación con cada historia. Estos

audios fueron montados con los retratos de las mujeres migrantes que aparecen en la Enciclopedia de los migrantes, obteniendo una serie de materiales llamativos y fácilmente accesibles a través de las redes sociales.

Debemos señalar que está última actividad se realizó durante el confinamiento derivado de la situación de pandemia por COVID-19. Con todo, esta situación no afectó la producción de los materiales, más todavía, puede considerarse como un obstáculo superado que afianza la valoración de los buenos resultados de la experiencia (material audiovisual generado disponible en: https://www.apdha.org/cadiz/proyecto-promocion-de-los-derechos-humanos-a-partir-de-las-experiencias-de-mujeres-migrantes-chiclana-2019).

Otro elemento fundamental en nuestro análisis es la alta valoración y reconocimiento recibido con relación a la sabiduría aportada a través de las vivencias relacionadas con la migración y las formas de resistencia que las experiencias revelaron. En este sentido, el papel de las redes de colaboración comunitaria se consideró fundamental para superar las dificultades individuales y mejorar las oportunidades colectivas. Las participantes narraron, a su vez, sus propias experiencias y saberes en relación con los temas planteados, creando un diálogo entre relatos que trascendió la cuestión de origen o nacionalidad, promoviendo la identificación y valorización de las diferentes vivencias.

Los resultados obtenidos constatan la existencia de un elevado potencial para la sensibilización de las historias de vida de personas migrantes en la promoción del conocimiento de los derechos humanos, así como para la creación de vínculos interculturales y comunitarios que merece ser potenciado y ampliado.

5. Discusión y conclusiones

El análisis de la experiencia presentada muestra una referencia valiosa para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas para combatir la discriminación, la desigualdad de género y fomentar la interculturalidad en la línea de los elementos que plantean Sacavino y Candau (2014), contribuyendo al reconocimiento social de colectivos tradicionalmente discriminados y excluidos.

No podemos olvidar que la construcción de comunidad es, a su vez, generadora de *capital social*, entendido a partir de la definición aportada por Bordieu (1985) como la potencialidad de recursos basados en el establecimiento de una red de relaciones perdurables en el tiempo, más o menos institucionalizadas y basadas en el reconocimiento mutuo. Los centros educativos se sitúan en una posición relevante para la promoción de esta forma de riqueza que repercute y beneficia directamente al alumnado, las familias y la comunidad en la que se inserta el centro.

No obstante, destacamos la necesidad de incluir una perspectiva feminista desde la que combatir no solo los elementos que promueven la desigualdad de género, sino también otros aspectos como el perfil étnico, origen o clase social, que nos ayudan a comprender la interseccionalidad de las opresiones que padecen las mujeres especialmente, pero que están presentes en otras identidades que igualmente viven las consecuencias del modelo de sociedad patriarcal.

Por último, proponemos seguir fomentando la colaboración desde entidades del tercer sector con los centros educativos, asumiendo la responsabilidad señalada por Bolivar (2006) en la participación en la educación para la ciudadanía desde una perspectiva cívica y comunitaria. Favoreciendo la implicación de las familias para el fortalecimiento de la institución pública desde la pertenencia y no desde la lógica neoliberal y la exigencia mercantilista.

La escuela pública debe ser valorizada no solo por los conocimientos que alcanza el alumnado, también es importante considerar su potencial como generadores de vida comunitaria y espacio de encuentro abierto a la diversidad que conforma nuestra sociedad.

6. Referencias

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En: Richardson, J. (ed). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 15-29). Greenwood Press.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1. https://doi.org/10.4324/9781315631011-38

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.

Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, 111-119.

Gomariz, M. A., Parra Martínez, J., García Sanz, M. P. y Hernández Prados, M. A. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula Abierta*, 48(1), 85-96. https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96

Kleba, T., Lolatto, S. (2013). Políticas Públicas con transversalidad de género. Rescatando la interseccionalidad, la intersectorialidad y la interdisciplinariedad en el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(2), 409-419. https://doi.org/10.5209/rev_cuts.2013.v26.n2.41397

Pérez-Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.

Platero, R. (Lucas) (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada.* Bellaterra.

Sacavino, S., Candau, V. M. (2014). Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *Ra Ximhai,* 10(2), 205-226. https://doi.org/10.35197/rx.10.02.e.2014.09.ss

Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur.* Siglo XXI.

20

Necesidades y buenas prácticas en la formación inicial y continua de profesionales que atienden a niños y niñas en exposición a violencia de género

Alicia E. Hermoso Soto y Rocío Jiménez Cortés
Universidad de Sevilla

1. Introducción

La violencia de género afecta tanto a las mujeres que la sufren como a sus hijos e hijas. En España, la Ley Orgánica 8/2015 de 22 de julio, que modifica el sistema de protección a la infancia y adolescencia, recoge la tipificación de que los y las menores son consideradas víctimas directas de la violencia de género. La *última Macroencuesta de violencia contra la mujer* en España del año 2019 recoge que en el 60,6 % de los casos de violencia de género registrados, los hijos e hijas presenciaron o escucharon estos episodios. De este porcentaje, el 89,6 % eran menores de edad en el momento de los hechos.

Tal y como recoge Berg (2020), cada año, más del 6 % de todos los niños de EE. UU. están expuestos a la violencia de género y requieren servicios de intervención de agencias que atienden a las familias afectadas. Investigaciones anteriores (Riquelme et al., 2019) han puesto de manifiesto las consecuencias biopsicosociales de la exposición a la violencia de género durante la infancia y la importancia de unos servicios de prevención e intervención para esta población.

En este sentido, sabemos que la violencia de género es un fenómeno muy complejo desde el punto de vista de la intervención, ya que implica aspectos legales, clínicos, formativos... y, por tanto, requiere una atención muy especializada y multidisciplinar. Especialmente, la literatura internacional subraya el ámbito educativo como uno de los entornos esenciales en el desarrollo de los y las menores, donde se visibilizan sus problemas emocionales, relacionales y familiares. De tal manera que el profesorado y los profesionales de la educación juegan un papel muy importante en la prevención. Como reconocen Riquelme et al. (2019) o Barudy y Dantagnan (2012), son escasas las acciones destinadas a la prevención de dicha problemática o al diagnóstico temprano para mitigar las consecuencias de la exposición a la violencia. En cualquier caso, como plantean Stover y Lent (2014), se necesitan experiencias prácticas en la formación de pregrado y posgrado en las titulaciones de los y las profesionales que intervienen directamente en estos programas y servicios integrales para promover mejores resultados para las víctimas y sus familias. Así, para que estos servicios garanticen la atención integral y efectiva a las víctimas y sus familias se debe realizar una capacitación significativa y extensa. No obstante, no hay consenso a nivel internacional sobre el contenido y el alcance de esta capacitación para ofrecer un servicio efectivo a víctimas e hijos/as (Macy et al., 2009). Según estos autores, a pesar de que hay pautas generales en cuanto a contenido de los programas como comprensión de la confidencialidad, empatía por las víctimas y sus niños y comprensión de la dinámica de la violencia de género, existe una amplia variedad en la profundidad y el contenido. Además, tampoco hay estándares claros para la evaluación de competencias en los grados y posgrados, por ejemplo.

Estudios internacionales han señalado la falta de formación de los y las profesionales que atienden a menores expuestos a violencia de género como una de las principales barreras en la evaluación de riesgos ante situaciones de violencia de género (Olszowi et al., 2020). Este estudio que realiza entrevistas a profesionales encargados de velar por la protección de los menores en Canadá identificó prácticas prometedoras en este campo, incluidos los modelos colaborativos y las conferencias que incluyen redes de apoyo formales e informales.

Aunque la intervención con modelos colaborativos de atención se ha señalado como una buena práctica (Olszowi et al., 2020), también cuenta con importantes retos para aplicarse. Para Berg (2020), existen otros desafíos formativos como las barreras relacionadas con el diagnóstico, es decir, con la identificación y atención de manera efectiva a las familias afectadas por la violencia de género. En su estudio, los informantes también apuntan a una capacitación y habilidades inadecuadas en torno al servicio inclusivo de subpoblaciones (basado en raza etnia, orientación sexual, urbanidad, estado de discapacidad, estado de inmigrante, etc.), lo cual deja a las familias afectadas desatendidas.

En el ámbito español, como indica Rosser (2017), las diferentes guías de intervención subrayan:

> [...] la necesidad de capacitar a los profesionales de los diferentes ámbitos de intervención para abordar el reto de trabajar con los menores para mejorar sus condiciones de vida y propiciar la resolución de sus dificultades. (p. 122)

No obstante, de acuerdo con la autora, queda un largo camino por recorrer en este sentido. De ahí que este trabajo se centre en la caracterización de las buenas prácticas tanto en la formación inicial como continua a partir de las necesidades sentidas en materia formativa relatadas por las diferentes profesionales en el ámbito de la intervención con menores expuestos/as a violencia de género.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo en este estudio es identificar necesidades formativas y caracterizar a partir de ellas las buenas prácticas de formación inicial y continua de profesionales que atienden a menores en exposición a violencia de género que sean de relevancia para su práctica profesional.

2. Método

La metodología usada en este estudio es la cualitativa, basada en la fenomenología feminista, donde se utilizan entrevistas que permiten la profundización en la narrativa que se obtiene de estas.

Desde el enfoque fenomenológico hermenéutico se profundiza en la forma en la que las mujeres perciben su propia realidad profesional en cuanto a la intervención con menores en exposición de violencia de género. Entendiéndose esta como un conjunto de vivencias y experiencias situadas dentro de su marco temporal particular (Suddick et al., 2020).

2.1. Participantes

En esta investigación participan un total de 28 mujeres procedentes del ámbito de la psicología, trabajo social y educación (primaria, secundaria, infantil, social o pedagogía). La inclusión en el estudio implica tener o haber tenido experiencia directa en la intervención con menores en exposición a violencia de género, siendo este el criterio de selección muestral.

El procedimiento de selección se basa en la combinación de varias estrategias de muestreo. Por un lado, muestreo de casos homogéneos partiendo de sus ámbitos profesionales de procedencia, para poder dar luz a patrones y aspectos comunes. Y, por otro lado, se utiliza el proceso en bola de nieve para la localización de participantes que aporten experiencias y vivencias ricas en la temática tratada.

2.2. Instrumentos y proceso de recogida de datos

Los instrumentos utilizados se basan en técnicas narrativas, principalmente, como son la entrevista y los relatos. Esta entrevista busca obtener información directa y detallada del diálogo con las mujeres participantes. Para ello, se han seleccionado temas clave referentes a la temática abordada, siendo esta formación inicial y continua, experiencia sobre buenas prácticas universitarias o no, vivencias derivadas de necesidades formativas, competencias concretas, etc. La entrevista se realiza de forma flexible y abierta, contando con modalidad presencial y en línea, debido a la situación causada por la pandemia. Esta entrevista se elabora *ad hoc* a partir de estudios previos (Hermoso, 2018) donde se recopilaba la parte de la formación de las profesionales que intervienen y atienden a menores en exposición de violencia de género.

Los relatos acompañan a la entrevista ahondando, de forma escrita, la experiencia de las profesionales acerca de la formación

recibida en materia de género o menores que recuerden de sus respectivas titulaciones universitarias. Con el uso de este método biográfico-narrativo, se recopilan recuerdos o testimonios, entre otros, que hacen posible el acceso a la percepción de las participantes con respecto a algún ámbito de su vida, dándose, así, una colaboración y construcción sobre un punto específico de interés entre el/la investigador/a y las personas estudiadas (Jiménez, 2019).

Para todo el proceso, se utilizan protocolos de consentimiento informado y de confidencialidad que asegure la protección de sus datos.

2.3. Procedimientos analíticos

Se realiza un análisis cualitativo de tipo temático, combinado con el desarrollo de la teoría fundamentada. La teoría fundamentada permite la recopilación de datos de las participantes, así como una mayor profundidad en el análisis de estos, teniendo como finalidad una mayor comprensión del fenómeno de estudio (Charmaz y Thornberg, 2020). La estrategia sistemática incluye la utilización del método de comparación constante y de la saturación teórica de la información.

Los datos recogidos a través de la entrevista, y relatos se analizan utilizando el *software* MAXQDA 2021. Para ello, se crea un sistema de categorías emergentes del discurso de las participantes que son relevantes para el objetivo de la investigación y se realiza por las dos investigadoras independientemente sobre una entrevista. *A posteriori* se intercambian significados y categorías hasta alcanzar un consenso en los indicadores de asignación.

El total de unidades de análisis consideradas asciende a un total de 209 fragmentos, cuyo contenido y significado se relaciona con la formación inicial y continua. Se articula un proceso de análisis exploratorio a través de la herramienta nube de palabras de la herramienta MAXQDA depurando aquellas que no aportan información al tema. El sistema de categorías resultante de los procesos exploratorios y las unidades de análisis codificadas se recoge en la tabla 1.

Tabla 1. Sistema de categorías y unidades de análisis codificadas

Dimensión	Categorías	Subcategorías	n.º unidades análisis
Perfil	Titulación	Psicología	78
		Educación	51
		Trabajo social	81
	Edad	18-30	39
		31-40	124
		41-50	24
		51-60	23
Necesidades formativas (f = 170)	Formación inicial (f = 117)	Sensibilización en género	35
		Instrumentos específicos para la intervención	32
		Detección precoz	17
		Prácticas con casos reales	13
		Visión sistémica de la persona	16
	Formación continua (f = 53)	Asesoramiento profesional	9
		Autorrevisión y terapia	
		Supervisión de casos	7
		Apoyo y recursos institucionales	18
		Interés por investigación en género	1
Buenas prácticas formativas (f = 71)	Autodidacta (lecturas, experiencia directa, vídeos, etc.)		19
	Cursos de experto, seminarios y posgrados, asignaturas específicas		52

Fuente: elaboración propia

Se realizan también contrastes de hipótesis a partir de herramientas como el visualizador de matriz de códigos y maxmapas. El tipo de análisis empleado es intersección de códigos en un segmento para documentos activados. Esto permite realizar comparativas de las necesidades formativas y el carácter de las buenas prácticas que subrayan en función del perfil de la titulación de las profesionales participantes.

3. Resultados

Los resultados que se exponen a continuación dan cobertura al objetivo de identificar necesidades formativas que permitan vislumbrar el carácter que han de tener las buenas prácticas en formación inicial y continua de aquellas profesionales que atienden a menores en exposición a violencia de género. Estos resultados reflejan las experiencias de diversas profesionales que intervienen desde los ámbitos de la psicología, el trabajo social y la educación. La tabla 2 recoge la matriz de coocurrencia de códigos en segmento para las necesidades formativas por titulación de las profesionales.

Tabla 2. Matriz de coocurrencia de códigos en segmento para necesidades formativas por titulación

Categorías	Subcategorías	Educadoras	Psicólogas	Trabajadoras sociales
Necesidades en Formación inicial	Sensibilización en género	11	16	8
	Instrumentos específicos para la intervención	13	6	13
	Detección precoz	5	8	4
	Prácticas con casos reales	3	5	5
	Visión sistémica de la persona	2	7	7
Necesidades en Formación continua	Asesoramiento profesional	1	4	2
	Autorrevisión y terapia	0	0	3
	Supervisión de casos	0	5	4
	Conocimiento institucional, apoyo y recursos	4	5	9
	Interés por investigación en género	0	0	1

Fuente: elaboración propia

Los resultados entrelazan las vivencias personales de cada una de ellas y confluyen en torno a temáticas comunes:

3.1. La intervención con menores en exposición a violencia como asignatura pendiente en la formación inicial de las profesionales

La formación inicial con la que cuentan las profesionales que participan en este estudio hace referencia a la titulación que cursaron de forma principal, es decir, grado, licenciatura o diplomatura dentro de los campos de la psicología, trabajo social o educación.

Estas profesionales señalan que no obtuvieron demasiada formación en violencia de género como tal, por lo cual resulta muy escasa la destinada específicamente a la intervención con menores en exposición a esta. Las asignaturas, cursos, seminarios, entre otras, que detallan están relacionados con la materia, pero no son específicos de ella.

> Yo recuerdo haber tocado temas de género exclusivamente en una asignatura que se llamaba intervención psicoeducativa, que creo que era una optativa, o sea, que no lo tengo claro, y que era más desde la perspectiva de la coeducación. (M., psicóloga)

> La única que tuve se llamaba: intervención con familias en riesgo, era teórica. (C., educadora)

> En género no tuve nada de formación, creo recordar que de menores tuve una asignatura cuatrimestral. (A., trabajadora social)

> En la carrera recibimos algo de formación en género [...] Era algo transversal, no se tocaba en ninguna asignatura oficialmente y a la vez se tocaba en muchas. (C., psicóloga)

Sin embargo, se aprecia que la especialización en el ámbito de la intervención con menores de este perfil comienza de forma más intensa en posgrado:

> En el máster si tuve mucha formación al respecto, ya que estaba centrado en la intervención social y se centraba en las diferentes poblaciones diana (menores pobreza, ancianos...) siendo la formación en género continuada. (D., psicóloga)

3.2. Necesidades formativas detectadas en formación inicial y orientaciones para una buena práctica formativa de los y las futuras profesionales

Las profesionales participantes en este estudio consideran clave añadir algunos aspectos destacables en la formación de los/as futuros/as profesionales que intervengan con este colectivo partiendo de la base de las necesidades formativas que ellas mismas han experimentado a lo largo de su formación inicial. Entre estas aportaciones es de valor la formación y sensibilización en género en sus diversas vertientes en la formación inicial, tanto para las educadoras (f = 11) como para las psicólogas (f = 16) y las trabajadoras sociales (f = 8). Concretamente, señalan algunos contenidos formativos específicos:

> Coeducación, micromachismos y análisis del dibujo infantil. (B., psicóloga)

> Igualdad de género, intervención psicológica con víctimas de violencia de género, servicios relacionados con la atención a víctimas de violencia de género. (M., trabajadora social)

> Feminismo, igualdad, diversidad sexual, etc. (A., trabajadora social)

Pero, además de este aporte, se señala la importancia de la necesidad de formación para la detección precoz de situaciones de violencia de género y cómo actuar ante ello (educadoras, f = 5, psicólogas, f = 8 y trabajadoras sociales, f = 4). A ello, C., que es educadora, añade: «Detección precoz y sensibilización de la población en general».

Otro aspecto destacable en la formación inicial que subraya el carácter de las buenas prácticas orientadas a estos y estas trabajadoras es el conocimiento de herramientas e instrumentos que les permitan tener una visión sistémica de la persona, aspecto que ha sido destacado especialmente por psicólogas (f = 7) y trabajadoras sociales (f = 7). Así lo explican estas profesionales:

> Hay que focalizarse en el/la menor, en la carga que va acumulando con las diferentes situaciones de violencia que vive. Trabajar su se-

guridad, autoestima, etc. Así como formación específica de cómo acercarnos a las familias. (A., trabajadora social)

Formación en autonomía para víctimas en concreto. (C., psicóloga)

A lo largo de la carrera profesional me he ido formando en otros modelos teóricos como el sistémico [...] creo que sería buena idea incorporar estos modelos teóricos en la formación académica. (A., trabajadora social)

A pesar de que estas profesionales cuentan con formación en violencia de género, tanto a nivel de formación inicial como continua, es destacable que, a lo largo de sus carreras educativas y profesionales, han encontrado algunas lagunas, como son el abordaje de la situación de violencia de género desde todos los agentes implicados. De ahí, que vean como necesidad el incluir en una buena práctica formativa las estrategias, herramientas e instrumentos que permitan una correcta intervención con este colectivo, especialmente las educadoras (f = 13) y las trabajadoras sociales (f = 13). En términos generales, estas profesionales ven como necesidad una mayor «especialización» en el área, como comenta C., trabajadora social:

Mayor formación en igualdad de género y en violencia de género (características de este tipo de violencia, los diferentes tipos, las consecuencias psicológicas de la misma y su intervención desde diferentes servicios. (M., trabajadora social)

Trato específico de menores que estén en estas circunstancias. (I., educadora)

Asimismo, consideran que otra de las necesidades detectadas es la falta de supervisión por parte de alguna persona especializada en esta área:

La necesidad de supervisión personal/grupal. (M., educadora)

Asimismo, estas profesionales hacen referencia a la falta de referentes en sus ámbitos labores y las prácticas reales con este

colectivo, echan en falta más visión real de las circunstancias y casos a los que se van a enfrentar:

> Creo que en las clases de la universidad tienen que haber sido impartidas, en algunos momentos, por profesionales que están trabajando con menores sufriendo episodios de violencia. (M., trabajadora social)

> Una formación más real, basada en casos reales y más in situ. (A., trabajadora social)

> Es necesaria más práctica y análisis de casos, así como trabajar las habilidades. (J., trabajadora social)

> Nadie te prepara para la realidad. (A., psicóloga)

3.3. La oferta de formación continua como salida para mejorar las competencias profesionales

La formación continua cursada por las profesionales que intervienen con menores en exposición de violencia se encuentra destinada explícitamente a la intervención con este colectivo. En esta, como se observaba en la formación inicial, las profesionales también han hecho hincapié en necesidades formativas específicamente de esta área, a pesar de ser una formación más centrada en el colectivo a tratar. Dichas necesidades o lagunas formativas hacen referencia a un conocimiento institucional profundo, así como de sus recursos (educadoras f = 4, psicólogas, f = 5 y trabajadoras sociales f = 9). Así, las profesionales solicitan mayor conocimiento de los «procesos legislativos y judiciales de estos procesos» (H., psicóloga) o «legislación específica» (P., educadora). Como afirma M.:

> Es importante conocer los procesos judiciales cómo funcionan los organismos públicos, entonces yo me pierdo en los organigramas de los servicios sociales, entonces para intervenir y tenerlos en cuenta es importante conocerlos, los hospitales, como funcionan con los riesgos, temas de protección de menores [...] pero conocer el sistema sanitario, judicial, educativo, más a nivel más interno [...] sería importante. (M., psicóloga)

También ven necesaria durante la formación continua un mayor asesoramiento por parte de otras/os profesionales que se encuentren prestando servicios similares al de ellas (educadoras f = 1, psicólogas f = 4 y trabajadoras sociales f = 2).

> Hace falta más apoyo y asesoramiento a los profesionales. (J., trabajadora social)

> Actualización de servicios relacionados con la atención a víctimas de violencia de género. (E., psicóloga)

> Estamos un poco solos, entonces desde mi punto de vista [...] sí que es verdad que tendría que haber una figura de atención a psicólogos de servicios sociales, que es donde yo estoy, y que te asesore si tienes dificultades, si hay algún caso que no sabemos realmente, hemos probado y evaluado de una manera, pero queremos consultar dudas a otro compañero, compartir experiencias. (M., psicóloga)

> La forma de acercarse al colectivo y la red de apoyo está demasiado desgranada. (M. P, trabajadora social)

A este asesoramiento, se le suma la necesidad de supervisión de casos por parte de alguna persona que se encargue de coordinar y servir de referente a estas profesionales. Este aspecto solo ha sido señalado por psicólogas y trabajadoras sociales:

> Supervisión de casos. Cuando los profesionales tenemos experiencia a veces nos cuesta ser autocríticos. (C., trabajadora social)

> Más apoyo, asesoramiento y supervisión. (J., trabajadora social)

> Quienes trabajamos con personas en individual y grupal, pasar por proceso de terapia propios es importante y contar con la ayuda de otros profesionales también. La terapia y la supervisión con profesionales. (M., psicóloga)

Junto a estas necesidades, las trabajadoras sociales añaden también la importancia de la autorrevisión constante personal, así como la terapia:

> Necesidades personales, he empezado a ir a terapia y a veces hablo de casos del trabajo y me sirven de supervisión. (C., trabajadora social)

Por último, otra de las necesidades formativas que las trabajadoras sociales encuentran en su formación es la falta de investigación en este ámbito señalando de forma somera (f = 1):

> Interés por la investigación, por publicar, por defender lo propio del trabajo social: diagnóstico social. (A., trabajadora social)

Con todo, a pesar de señalar la calidad e importancia de su formación, añaden que es costosa económicamente:

> Tengo mucha formación en género, pero porque me lo he pagado. (M., psicóloga)

Todas estas necesidades orientan propuestas de mejora para la formación que en el futuro puedan recibir los/as profesionales de estos ámbitos de intervención con menores en exposición a violencia de género, mostrando, con ello, el carácter de una buena práctica en la materia y desde sus propias vivencias.

3.4. Buenas prácticas formativas en el recuerdo

A pesar de que resulta escasa la identificación específica por parte de las profesionales de lo que se considerarían buenas prácticas a nivel formativo por su impacto en el desempeño laboral y en la competencia profesional, las participantes rememoran algunas experiencias formativas específicas. Entre ellas, las relacionadas con cursos de experto a nivel de posgrado, seminarios, etc. (f = 52). Por ejemplo, M., psicóloga, destaca una asignatura en un curso de experto donde se trabajó el punto de vista crítico desde debates en el aula y desde bases feministas:

> Por ejemplo, en el feminismo que yo había planteado, se generaban debates que luego son los principales conflictos del feminismo y luego pues herramientas de intervención, conocer a un nivel más psicológico cómo funcionan los procesos de violencia en la mujer y los menores y luego un inicio práctico, las profes trabajaban en ello y eso hace mucho, yo en cuanto al experto, me aportó mucho. Una

mirada más crítica y me aportó en todos los aspectos también en los debates que se generaban. (M., psicóloga)

Las profesionales también destacan algunas asignaturas específicas en el marco de la carrera:

Gracias al análisis de dibujo infantil en una asignatura de arte pude detectar una situación de violencia de género. (B., psicóloga)

Una asignatura obligatoria Trabajo Social y Menores y una optativa trabajo social y género. En la de menores aprendí mucho de este sector, legislación, perfil, recursos, alternativas... (P., trabajadora social)

Las acciones formativas como cursos de muy diversa índole también suplen aspectos formativos y desarrollan conocimientos y competencias que recuerdan y destacan por su impacto:

Me he formado en cursos online, cursos de mis empresas, cursos que ha ofrecido el colegio de educadores y sobre todo conociendo diferentes servicios con diferentes metodologías de trabajo. (E., trabajadora social)

Hice un curso de gestión emocional que me fue bastante bien, en el curso de monitora de tiempo libre también dimos un poquito y luego en el máster, así como en psicología del desarrollo (carrera) dimos alguna cosilla. (A., educadora)

Las profesionales destacan (f = 19) que, en numerosas ocasiones, aprenden sobre este ámbito de forma autodidacta teniéndose que enfrentar directamente con la experiencia inmediata en diversas circunstancias:

Me he formado por mi cuenta a raíz de trabajar en un centro de acogida y enfrentarme a esta realidad. (C., educadora)

4. Discusión

Nuestro estudio muestra, al igual que otros estudios internacionales (Olszowi et al., 2020), que existe una falta de formación

de los y las profesionales que atienden a menores expuestos a violencia de género.

En este estudio también se identifican necesidades formativas que dibujan el carácter de lo que, a criterio de las participantes, sería una buena práctica formativa en la materia. De acuerdo con estudios previos (Stover y Lent, 2014), este trabajo subraya que se requieren experiencias prácticas en la formación inicial en las titulaciones de los y las profesionales que intervienen directamente en estos programas y servicios integrales para promover mejores resultados para las víctimas y sus familias. Así, conocer instrumentos para mejorar el diagnóstico también ha sido señalado por Riquelme et al. (2019) y Barudy y Dantagnan, (2012) como un elemento clave especialmente para educadores/as. También Turner et al. (2020) señalan la importancia de contar con herramientas que favorezcan la prevención y una correcta actuación con este colectivo.

Esta investigación muestra que la formación inicial en la materia es percibida como insuficiente y que es obtenida de forma específica y complementaria a través de la continua. Ello pone de manifiesto una revisión de los planes de estudio y de las materias de estas titulaciones. De acuerdo con Berg et al. (2020), esta especialidad en la formación requiere de competencias clave para una óptima función.

Este estudio también ha puesto de manifiesto que las buenas prácticas en la materia, como planteaban Macy et al. (2009), han de implicar el desarrollo en la formación inicial y continua de aspectos clave como el enfoque sistémico e integral del sujeto. Destacando contenidos como la empatía, la autoestima, seguridad, autonomía, etc. También se subraya la relevancia de las redes de apoyo entre profesionales, como ya señalaban Olszowi et al. (2020), un aspecto que es especialmente destacado por las participantes en esta investigación.

5. Conclusiones

La violencia de género es una problemática social que afecta tanto a las mujeres como a los/as menores que se encuentran en exposición a esta. Y esto requiere de una formación específica de los y las profesionales que forman parte de los servicios de atención

integral. Tanto para educadoras como para psicólogas y trabajadoras sociales, las buenas prácticas formativas se caracterizan por incorporar un enfoque de la intervención desde la práctica real, con un sólido conocimiento teórico y práctico tanto de la violencia de género como de los instrumentos de diagnóstico que mejoren la detección precoz en diferentes ámbitos, como el educativo, que cuente con dinámicas de asesoramiento de otros/as profesionales ante casos clave, contando con sólidas redes de apoyo y asesoramiento, así como partir de enfoques sistémicos y colaborativos en la intervención. Ellas animan a la continuidad de la impartición de una formación especializada en esta área, incluso a través de asignaturas específicas en los planes de estudio, basándose en estas carencias que ellas mismas han detectado a lo largo de su formación y que impactan en su práctica profesional.

6. Referencias

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2012). *Violencia: Tolerancia Cero. Prevención y apoyo psicosocial en niños/as expuestos a violencia de género*. Obra Social La Caixa.

Berg, K. A., Bender, A. E., Evans, K. E., Holmes, M. R., Davis, A. P., Scaggs, A. L. y King, J. A. (2020). Service needs of children exposed to domestic violence: Qualitative findings from a statewide survey of domestic violence agencies. *Children and Youth Services Review*, 118, 105414.

Charmaz, K. y Thornberg, R. (2020). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 1-23. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14780887.2020.1780357?scroll=top&needAccess=true

Hermoso, A. E. (2018). Supervivientes invisibles: estudio sobre la atención integral a menores expuestos/as a violencia de género [trabajo de fin de grado, Universidad de Sevilla]. Repositorio de Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/81799/174_47210387.pdf;jsessionid=D26968688C8314250E2D560443FC9E0C?sequence=1&isAllowed=y

Jiménez, R. (2019). *Investigación educativa con perspectiva de género*. McGrawHill.

Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *BOE* n.º 175, de 23 de julio de 2015, páginas 61871 a 61889.

Macy, R. J., Giattina, M., Sangster, T. H., Crosby, C. y Montijo, N. J. (2009). Domestic violence and sexual assault services: Inside the black box. *Aggression and Violent Behavior*, 14(5), 359-373.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de Oportunidades del Gobierno de España (2020). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019*. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf

Olszowy, L., Jaffe, P. G., Dawson, M., Straatman, A. L. y Saxton, M. D. (2020). Voices from the frontline: Child protection workers' perspectives on barriers to assessing risk in domestic violence cases. *Children and Youth Services Review*, 116, 105208.

Riquelme, V., Cánovas, P., Orellana, N. y Sáez, B. (2019). Víctimas invisibles: análisis de la intervención socioeducativa de niñas y niños expuestos a violencia de género en la familia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 113-127. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.08

Rosser Limiñana, A. (2017). Menores expuestos a violencia de género. Cambios legislativos, investigación y buenas prácticas en España. *Papeles del Psicólogo 38*(2), 116-124 https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2830

Suddick, K. M., Cross, V., Vuoskoski, P., Galvin, K. T. y Stew, G. (2020). The Work of Hermeneutic Phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-14. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406920947600

Stover, C. S. y Lent, K. (2014). Training and certification for domestic violence service providers: The need for a national standard curriculum and training approach. *Psychology of Violence*, 4(2), 117-127. https://doi.org/10.1037/a0036022

Turner, W., Broad, J., Drinkwater, J., Firth, A., Hester, M., Stanley, N., Szilassy, E. y Feder, G. (2017). Interventions to improve the response of professionals to children exposed to domestic violence and abuse: a systematic review. *Child abuse review*, 26(1), 19-39. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/car.2385

21

Análisis de una experiencia sobre lenguaje inclusivo con profesorado universitario

María Inmaculada Jiménez Perona, Miguel Ángel Fernández Jiménez, Esther Mena Rodríguez y Lucía Moreno Solís
Universidad de Málaga

1. Introducción

La educación inclusiva es un derecho humano y también el objetivo de desarrollo sostenible número 4 de la ONU (2021), cuya finalidad fundamental es «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» en el 2030. Para ello, la Declaración de Incheón (2015) brinda a los Estados las directrices para convertir las intenciones en actos.

En España, uno de los principales objetivos del Ministerio de Educación, en el marco de la Reforma Educativa, es lograr una educación pública que fomente la inclusión educativa, propiciando la equidad y la calidad, y que otorgue las mismas oportunidades a todas las personas para que puedan desarrollarse de manera integral, determinando el acceso, permanencia y proyección de jóvenes durante su trayectoria educativa y de vida.

Indudablemente, la comunicación es un factor primordial en la educación, y el lenguaje su instrumento. Ya en 1977, Foucault determinó que el lenguaje no es neutral: tiene una intención y, además, provoca efectos sociales. Por ello, ha de ser fiel a la realidad. La forma en la que nos comunicamos influye en las personas receptoras de nuestros mensajes y, en función de ello, actuamos.

Usar un lenguaje que nos represente a todas las personas es dar voz a más de la mitad de la población mundial. Por lo tanto, una institución pública de educación superior no puede, en su discurso cotidiano ni en sus textos normativos, utilizar un lenguaje que discrimine o invisibilice, por acción u omisión, a una parte de la sociedad, y en este caso, a un sector mayoritario de la comunidad universitaria, como lo son desde hace años las mujeres.

Por consiguiente, se hace necesario incentivar iniciativas de sensibilización, visibilización, reflexión y práctica desde la perspectiva de género, potenciando una formación integral del profesorado, que incida en el estudiantado, porque, sin lugar a dudas, utilizar un lenguaje machista contribuye a construir una realidad más sexista y más machista, mientras que usar un lenguaje inclusivo contribuye a construir una realidad más igualitaria.

Siguiendo a Martínez Martín y Ramírez Artiaga (2017), se debe poner el foco en la educación y la formación del profesorado, ya que estas, hasta ahora, han sido utilizadas por el patriarcado para normalizar estereotipos y mandatos de género propios de este.

La experiencia que se presenta forma parte de un proyecto de investigación educativa PIE 19-084, perteneciente a la Universidad de Málaga, denominado *Nuevos pensamientos, nuevos lenguajes desde la perspectiva de género para nuevas realidades*. Dicho proyecto tiene como objetivo general sensibilizar, concienciar y formar en el uso del lenguaje inclusivo, tanto al profesorado como al alumnado implicado. Para ello, se realizó un diagnóstico de la situación y, tras ese diagnóstico, se elaboraron talleres especializados con la finalidad de concienciar y dotar de competencias para el uso de un lenguaje no sexista que visibilice a todas las personas con el fin de que ninguna se vea excluida por el simple hecho de haber nacido con un sexo determinado.

En los siguientes apartados de este capítulo se explicará detalladamente todo lo concerniente a la experiencia llevada a cabo con el profesorado universitario implicado en dicho proyecto, y los resultados conseguidos durante el desarrollo de este.

2. Método

La experiencia se llevó a cabo en el ámbito universitario, concretamente, en las Universidades de Málaga y Salamanca (España). Se eligió un contexto con futuros y futuras profesionales de la Educación con el fin de conseguir que las acciones desarrolladas se pudieran multiplicar de manera exponencial en el ámbito educativo, tanto en el presente como en el futuro.

El grupo de participantes estaba compuesto por un total de 12 profesoras y 3 profesores, 11 de la Universidad de Málaga y 4 de la Universidad de Salamanca.

Se incluyeron tanto asignaturas de másteres (13) como de grados (21) adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior de dichas universidades, durante los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021, concretamente, 20 asignaturas de la Universidad de Málaga y 14 de la Universidad de Salamanca.

Los objetivos específicos que se plantearon fueron los siguientes:

1. Sensibilizar al profesorado sobre el uso del lenguaje inclusivo, para que posteriormente este transfiera el conocimiento al alumnado.
2. Concienciar en la necesidad de utilizar un lenguaje inclusivo.
3. Facilitar las competencias necesarias para que, paulatinamente, se vaya utilizando un lenguaje inclusivo que no invisibilice a nadie.
4. Dotar de estrategias para que sepan argumentar el uso de un lenguaje inclusivo.
5. Facilitar un espacio virtual en el que tanto alumnado como profesorado confluyan en aras de compartir materiales y solucionar dudas sobre el uso del lenguaje inclusivo.

Se partió de un diagnóstico inicial de la situación a través de entrevistas al profesorado participante, con el fin de identificar y valorar cual era la percepción y conocimiento que tenían acerca del uso del lenguaje inclusivo.

El guion con las preguntas que se utilizó para las entrevistas al profesorado participante aparece reflejado en la tabla 1.

Tabla 1. Guion de entrevistas al profesorado participante

Preguntas utilizadas para las entrevistas al profesorado
¿Sabes lo que es el lenguaje inclusivo?
¿Consideras que el uso del lenguaje inclusivo es una moda?
¿Consideras que es importante utilizar el lenguaje inclusivo? ¿Por qué?
¿Reconoces expresiones inclusivas en textos escritos? Pon algunos ejemplos
¿Reconoces expresiones inclusivas en el lenguaje oral? Pon algunos ejemplos
¿Utilizas lenguaje inclusivo en tu día a día? ¿Estarías dispuesto o dispuesta a utilizarlo?
¿Consideras que el criterio «suena mal» o economía del lenguaje deben ser excusa para usar el masculino genérico?
¿Consideras que el desdoblamiento de palabras resulta artificioso y poco económico?
¿Utilizarías la «@», la «X» o la «e» en tu día a día para representar a ambos géneros? Explica tus razones
¿Consideras que es necesaria la formación en lenguaje inclusivo en la Educación Superior? Explica tus razones
Añada cualquier consideración que estimes oportuna

Fuente: elaboración propia

Dicho análisis sirvió para detectar las carencias formativas que existían, siendo estas, el punto de partida para diseñar y planificar los dos talleres que se impartieron posteriormente. Con ellos se pretendía no solo cubrir los déficits que mostraba el profesorado, sino también realizar una labor de concienciación sobre la importancia de la utilización del lenguaje inclusivo.

Se diseñaron dos talleres *ad hoc* para el profesorado implicado en esta experiencia. La metodología utilizada en los talleres fue eminentemente activa y participativa. El primer taller tenía como objetivo fundamental concienciar en el uso del lenguaje inclusivo, ya que, tras el diagnóstico inicial realizado, se detectó que existían algunas carencias en cuanto a la necesidad y concienciación hacia el uso de un lenguaje inclusivo. El segundo taller tenía como objetivo, en primer lugar, desmitificar aspectos relacionados con el lenguaje inclusivo y, en segundo lugar, formar hacia el uso de este.

Los temas tratados en los talleres intentaban dar respuesta a los objetivos específicos planteados en el proyecto inicial. A tal fin, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Desmitificación de mitos absurdos en el uso del lenguaje sexista.
- Uso del masculino genérico como forma de ocultamiento y exclusión de las mujeres y sus experiencias.
- Utilización de duales aparentes que adquieren significado diferente si se encuentran en masculino o femenino, y que generalmente expresan menosprecio hacia las mujeres.
- Estrategias para el alumnado y profesorado que sirvan para realizar un adecuado uso del lenguaje inclusivo.
- Tras impartir los dos talleres y ponerlos en práctica, se evaluó la satisfacción del profesorado implicado en esta experiencia, mediante entrevistas semiestructuradas donde no solo se preguntó sobre los dos talleres, sino también sobre la experiencia al poner en práctica lo aprendido con el estudiantado.

3. Resultados

Los resultados de esta experiencia reflejan un impacto positivo de un proceso de sensibilización y capacitación del profesorado universitario hacia el uso del lenguaje inclusivo.

Tras el diagnóstico inicial realizado al profesorado se destaca que, en un primer lugar, el profesorado implicado tenía una visión general de lo que es el lenguaje inclusivo, hecho que no es sorprendente, ya que, de no haberla tenido, no se hubieran implicado en un proyecto que trata este tema. Consideran que el lenguaje inclusivo no es una moda, sino, más bien, una medida necesaria para cambiar la cultura hacia la diversidad, el respeto y la inclusión. Por ello, reconocen la importancia de su uso de cara a visibilizar el trabajo y las aportaciones de las mujeres en la sociedad patriarcal en la que vivimos.

También se destaca, de las entrevistas realizadas, una predisposición hacia la utilización de un lenguaje no sexista en el día a día, aunque reconocen la dificultad de poder hacerlo de forma natural, debido a la tradición en nuestra lengua hacia el uso del mal denominado *masculino genérico*, e incluso el profesorado es partidario de utilizar la @, la X o la E, como forma de visibilizar la inclusión, pese a que matizan que suelen utilizar dichas grafías en contextos no formales.

La totalidad del profesorado implicado considera de vital importancia la inclusión del lenguaje inclusivo en la educación y no solo a nivel Superior, sino en todos los niveles educativos, ya que es una manera de formar profesionales que, posteriormente, enseñarán y serán canales de aprendizaje.

La experiencia tras la formación recibida mediante los dos talleres se puede considerar como muy satisfactoria, ya que, de acuerdo con el profesorado implicado, se han desmitificado algunos tópicos existentes sobre el lenguaje inclusivo, como, por ejemplo, la deformación del lenguaje o que la lengua es un ente rígido incapaz de adaptarse a los cambios sociales. También se han aclarado conceptos clave y afianzado otros. A todo ello habría que sumarle que el profesorado ha adquirido competencias sobre qué es el lenguaje inclusivo y, especialmente, cómo implementarlo en la práctica diaria.

4. Conclusiones

Lo que se nombra existe, y el lenguaje inclusivo, a pesar de que incomode a cierto sector de la población, está ahí en la base del proceso comunicativo.

Son muchos los estudios que han puesto un gran énfasis en que el lenguaje no es un ente independiente de lo que ocurre en el mundo, sino que ayuda a configurarlo y construirlo (Barker y Galasinski, 2001; Jiménez Rodrigo et al., 2011; entre otros).

Tal y como indica Martínez Lirola (2020):

> [es] fundamental que el profesorado esté formado con el fin de poder ofrecer una educación igualitaria, alejada de los estereotipos de género y del lenguaje sexista, aspectos que contribuyen a perpetuar actitudes androcéntricas propias del sistema patriarcal que nos enmarca. (p. 42)

Por ello, y sin lugar a dudas, experiencias de este tipo son necesarias en Educación Superior. Si queremos llegar a conseguir una igualdad real y efectiva, se debe fomentar en todos los ámbitos y estamentos educativos el uso de un lenguaje inclusivo que incluya a todas las personas, y que ponga en valor las aportaciones de los diferentes géneros, ya que el lenguaje puede ser em-

pleado como medio favorecedor de los procesos inclusivos (Yupanqui et al., 2016).

Es fundamental que se incentiven y ofrezcan orientaciones a los docentes que le permita poder implementar en la práctica diaria lo aprendido, y transferir los conocimientos al aula de clase donde estamos formando a futuros y futuras profesionales de la Educación que, posteriormente, inculcarán esos valores en su alumnado.

Tras hacer un diagnóstico inicial al profesorado de las dos universidades implicadas, se ha logrado diseñar y planificar una propuesta formativa adaptada a las necesidades detectadas. A través de ella, se ha conseguido que el profesorado cambie la visión que tenía sobre el uso del lenguaje inclusivo, dotándolo de mayor importancia, porque el lenguaje inclusivo, en definitiva, es una necesidad social.

El profesorado ha sido capaz de adquirir competencias sobre la utilización de dicho lenguaje, llegando incluso a ponerlas en práctica en su día a día. De igual manera, ha aprendido estrategias que le permiten argumentar todos los aspectos importantes y necesarios con relación a un uso adecuado del lenguaje inclusivo.

La concienciación, el aprendizaje y la sensibilización asimilados por el profesorado han sido, además, transferidos de manera exitosa al conocimiento de los estudiantes, logrando, así, un verdadero efecto de bola nieve.

Gracias a esta iniciativa, se ha logrado, además, crear un espacio virtual para profesorado y alumnado, que permite compartir materiales e información, que contribuye a dar una mayor difusión a la temática tratada y resolver dudas, sobre todo, en lo concerniente al uso del lenguaje inclusivo.

5. Discusión

Experiencias como la expuesta vislumbran la idea que plantea Moretti (2018) de que se hace necesario fomentar e impulsar la importancia del uso del lenguaje inclusivo en nuestra sociedad y en la Universidad en particular.

Siguiendo a Castillo y Mayo (2019) es fundamental que exista una mayor formación de docentes sobre el uso de lenguaje inclusivo y sobre la necesidad de incorporar el debate al contex-

to universitario, ya que ello permitirá evaluar cómo se está empleando dicho lenguaje, ampliar las perspectivas de esta realidad y ayudará a revisar el modo en que las personas han ido construyendo su personalidad.

Por todo ello, la Universidad tiene que ampliar la oferta formativa al profesorado sobre concienciación y uso del lenguaje inclusivo para poder desnaturalizar los presupuestos del imaginario colectivo que legitima un uso no inclusivo del lenguaje, dado que es necesario facilitar recursos para que las personas reconozcan en el día a día, cuando no se está utilizando un lenguaje inclusivo que oculta, subordina, infravalora, excluye y quita la palabra a más de la mitad de la población mundial. Por lo tanto, es primordial realizar mayores esfuerzos que contribuyan a alcanzar el objetivo de desarrollo sostenible propuesto por la ONU para el 2030.

Esta formación del profesorado debe servir como primer paso para sensibilizar y concienciar al alumnado universitario. Algunos estudios realizados, como el de Jiménez Rodrigo et al. (2011), evidencian grandes carencias y déficits de dicho alumnado en el entendimiento y uso de un lenguaje inclusivo. Esto contribuiría a afianzar la idea de la necesidad de incrementar la oferta formativa e iniciativas sobre igualdad en la enseñanza universitaria. A todo ello hay que sumarle que, aunque la inclusión de contenidos didácticos relacionados con la coeducación y la igualdad de género en la enseñanza preuniversitaria es más patente (Mediavilla, 2001; Manassero y Vázquez, 2002; Encabo y López Valero, 2004; Jiménez Rodrigo, 2011), en el ámbito universitario es mucho más limitada.

Con relación a esto, Rodríguez Rodríguez et al. (2020) afirmaban a partir de una investigación realizada con profesorado de distintas etapas educativas que:

> A la vista de las situaciones que aún se constatan a tenor de las respuestas del profesorado, es evidente que todavía queda un largo camino por recorrer para lograr la igualdad real entre mujeres y hombres en el ámbito educativo. (p. 337)

Por todo ello, se puede afirmar, siguiendo a autores como Gómez Carrillo et al. (2021), que el lenguaje inclusivo en el ámbito Universitario debe ser mejorado, ya que:

> La Universidad, en su misión educativa y socializadora, conforma un espacio central de actuación y, por consiguiente, debe ser un referente en el empleo de un lenguaje con enfoque de género, en aras de la inclusión y equidad social. (p. 386)

Podemos concluir este capítulo con la siguiente afirmación que plantea Martínez Lirola (2020):

> Un profesorado formado en género y consciente de los cambios que es necesario realizar para que la sociedad avance hacia la inclusión y la equidad favorece que su labor educativa contribuya al proceso de transformación social que es necesario realizar con el fin de avanzar hacia una sociedad más equitativa y justa. (p. 43)

6. Referencias

Barker, C. y Galasinski, D. (2001). *Cultural Studies and Discourse Analysis: A dialogue on Language and Identity*. Sage.

Castillo, S. y Mayo, S. (2019). El lenguaje inclusivo como «norma» de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futures profesores. *Literatura y lingüística*, 40. http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2072

Declaración de Incheón (2015). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf

Encabo, E. y López Valero, A. (2004). Diferencias de género y comunicación: aspectos no verbales y propuestas didácticas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, 45-56.

Foucault, M. (1977). *Arqueología del saber*. Siglo XXI.

Gómez Carrillo, V. R., Tójar, J. C. y Mena, E. (2021). Análisis de la percepción del lenguaje con perspectiva de género en alumnado universitario. *Revista Prisma Social*, 32, 374-420. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7742155

Jiménez Rodrigo, M. L., Román, M. L. y Traverso, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de investigación en educación*, 2(9), 174-183. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/68433/Dialnet-LenguajeNoSexistaYBarrerasASuUtilizacionUnEstudioE-4731542.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Manassero, M. A. y Vázquez, Á. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y Educación*, 14(4), 415-429.

Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. https://doi.org/10.35362/rie8223596

Martínez Martín, I. y Ramírez Artiaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 81-95. https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005

Mediavilla, M. (2001). La actitud en la comunicación verbal: en femenino y en masculino. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 28, 52-62.

Moretti, J. (2018). La RAE y el rechazo al lenguaje inclusivo. *Letras*, 7, 25-31. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73312

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1 de octubre de 2021). *Liderar el ODS 4 - Educación 2030*. https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030

Rodríguez Rodríguez, I, Rodríguez, J. V., Ramallo González, A. y Elizondo Moreno, A. (2020). Percepción del profesorado español de diferentes etapas educativas respecto a cuestiones de igualdad de género en el ámbito docente. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 15, 313-340. http://revistas.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/6217/4827

Yupanqui, A., González, M., Llancalahuén, M., Quilodrán, W. y Toledo, C. (2016). Language, discrimitation and disability in the school setting of Magellan education: A human rights-based approach from occupational therapy. *Magallania*, 44(1), 149-166. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442016000100009

22

La educación emocional en el contexto universitario. Una experiencia en la Universidad Santo Tomás (Chile)

Lourdes del Carmen Gómez Gutiérrez y Alba María Martín Pereira
Universidad de Málaga
GI HUM 365 «Formación, orientación, empleabilidad, emprendimiento, inclusión e innovación»

1. Introducción

Aprender a gestionar el miedo, la tristeza o la ira se ha convertido en una competencia fundamental en la actualidad, con casos de acoso o depresiones desde edades tempranas que cada vez se hacen más presentes. Por ello, consideramos que una educación emocional proporcionada desde la primera infancia ayudaría a prevenir y afrontar muchas de estas y otras problemáticas, como el fracaso escolar, la violencia de género o las adicciones en el futuro. Pero ¿cómo afrontar una educación emocional con los menores si ni los educadores ni las familias están capacitados para ello?

La comunicación que se presenta se enmarca en una experiencia más amplia titulada *Educación emocional al servicio de toda la comunidad: proyecto de intervención en la comunidad chilena* que se desarrolló en tres ámbitos: los niños y niñas del Jardín Infantil y Sala Cuna Castillo de Ilusión, sus familias y las estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Santo Tomás (Puerto Montt). Siendo la formación en competencias emocionales y habilidades sociales de las estudiantes universitarias, la clave experiencial de este documento.

2. Desarrollo de la inteligencia emocional en el sistema educativo

La educación emocional constituye una de las competencias básicas en cualquier ámbito de desarrollo humano, pero más aún en el contexto educativo, puesto que, por un lado, contribuye al bienestar psicológico de los profesionales de la educación y, por otro, a la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, a la mejora de la calidad del sistema educativo (Cejudo, López y Rubio, 2015).

En las últimas décadas, los profesionales de la psicología (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bar-On, 1997; Extremera y Fernández-Berrocal, 2015) han prestado una especial atención al desarrollo de la inteligencia emocional y su relación con los procesos neuronales en la educación (Gardner, 2003; Bisquerra, 2011; Mora, 2013). Existen diferentes definiciones sobre *inteligencia emocional*, en función del autor que tomemos como referencia, pero, si sintetizamos una visión general, más simple y común a todas ellas, es la capacidad personal con la que nos enfrentamos al mundo en nuestro día a día.

2.1. La educación emocional como herramienta educativa

Al mismo tiempo que se aborda la inteligencia emocional, se debe hablar de *educación emocional*, la cual se centra en el desarrollo de la personalidad integral del individuo a lo largo de todo el ciclo vital, es decir, se trata de la herramienta empleada para llegar a ser personas emocionalmente inteligentes. Siguiendo a Bisquerra (2011), podemos definir la *educación emocional* como una innovación educativa que debe incluirse en el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida, dando respuesta a necesidades sociales no atendidas.

Noddings (2002) señala la importancia de preparar al alumnado para la vida como un objetivo –cuasiobligación– de los centros educativos, dejando de centrarse meramente en la capacitación de habilidades que contribuyan al sistema económico. Esta idea está basada en la pérdida de funciones que antes cumplía la familia y que ahora se ven suplantadas por los centros educativos debido, entre otros motivos, a los cambios sociales y

la falta de preparación en los hogares para ello. En la misma línea, autores como Shapiro (2001) apuntan a dos grandes problemáticas que afectan a la infancia: por un lado, la falta de atención en casa, debido a las dificultades para conciliar la vida laboral y familiar; por otro, la influencia de los medios de comunicación y las redes sociales, los cuales ejercen una enorme influencia e incrementan la carencia de habilidades socioemocionales.

Además, la carencia de modelos prosociales adecuados les impide desarrollar competencias que necesitan para la vida presente; como el manejo de la ira, la ansiedad o la expresión de emociones y sentimientos, así como la empatía necesaria para la socialización con los compañeros y adultos, acentuando en el analfabetismo emocional (Bisquerra, 2011). Por último, Marina (2005) señala la importancia de las emociones, sentimientos y pasiones en la educación, como un medio crucial para propiciar la motivación intrínseca del alumnado y su predisposición al aprendizaje.

2.2. La educación parvularia en Chile: una profesión desarrollada por mujeres

Tradicionalmente la inteligencia emocional, entendida desde el modelo de habilidad (Salovey y Mayer, 1990), ha sido atribuida a las mujeres, junto con el estereotipo asociado al género y su emocionalidad, lo cual parece tener una estrecha relación con los procesos de socialización desarrollados durante la infancia (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008). Asimismo, tanto la educación recibida de forma directa como la indirecta a través de los cuentos, los juegos populares y otras prácticas lúdico-educativas propias de la niñez parecen determinar las aptitudes emocionales de cada persona, su propia percepción, y, por ende, su orientación laboral en el futuro o vocación profesional (Sáinz, López-Sáez y Lisbona, 2004; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008; Avendaño y González, 2012).

Así parecer ser en Chile, donde las carreras relacionadas con las ciencias sociales y humanísticas, determinadas por unos contenidos y orientaciones de ayuda a otros, son elegidas, en su mayoría, por mujeres (Sáinz, López-Sáez y Lisbona, 2004). Destacable es el caso de la Educación Parvularia, una profesión desarro-

llada eminentemente por mujeres, tal como demuestran los datos de la Subsecretaría de Educación Parvularia (2020), donde se indica que la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) cuenta con un total de 28.545 mujeres, frente a los 27 hombres que desempeñan su labor como educadores de párvulos en el país latinoamericano.

2.3. Importancia de la educación emocional desde la primera infancia

Uno de los grandes retos que se le propone a las Escuelas Infantiles es la necesidad de formación en educación emocional, más allá de los factores puramente fisiológicos o de contenidos teóricos. Hargreaves (citado por Dávila, Borrachero, Cañada, Martínez y Sánchez) hacía referencia a la importancia de estas:

> Las emociones están en el corazón de la enseñanza; hoy se reconoce que es necesario incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje la dimensión emocional, ya que no solo importa el aspecto cognitivo, sino también la conciencia y la capacidad para gestionar y controlar las propias emociones y sentimientos. (2015, p. 550)

En la actualidad, nos situamos ante una realidad global cambiante a todos los niveles y ámbitos (político, económico, social, etc.), en la que irrumpen las innovaciones tecnológicas y científicas, haciéndose necesario, como afirma Palomero, la preparación de niños desde la primera infancia con habilidades para la vida que le permitan interactuar con el mundo, siendo capaces de tomar decisiones emocionales que les ayuden a prevenir conflictos como el estrés, el burnout, la intolerancia, las adicciones y, en general, cualquier situación en el marco de las enfermedades mentales (Citado en Gómez, 2017, p. 177). En este sentido, la Subsecretaría de Educación Parvularia determina en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en Chile (BCEP) que las neurociencias, en diálogo con las ciencias cognitivas y de educación, evidencian la influencia de las emociones en los procesos psicológicos, como la capacidad de enfocar la atención, resolver problemas y apoyar las relaciones. Así, las emociones negativas, como el estrés o el miedo, reducen la capacidad analítica. De ahí la necesidad de enfocar las Bases curriculares y las prácticas for-

mativas que promueven desde un enfoque basado en la naturaleza emocional (2018, p. 12).

De esta forma, se indica que los educadores de párvulos, en su función docente, tienen que «desplegar habilidades, disposiciones y conocimientos que favorecen la interacción con otros, tales como la empatía, la comunicación, la asertividad, la creatividad, la resolución de conflictos, la flexibilidad» (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 28). Por todo ello, desde los estudios superiores, se debe incidir el desarrollo de competencias de las docentes en esta área tan relevante. En nuestro caso, lo hicimos en el marco de la asignatura Desarrollo Personal y Social del Párvulo, del 1.er curso de Pedagogía en Educación Parvularia.

3. Metodología

La metodología seguida para dar respuesta al análisis de la realidad fue mixta. De este modo, para poder lograr un mayor entendimiento del fenómeno, se realizó un proceso sistemático, empírico y crítico en dicha investigación, en la que se recogieron datos cuantitativos y cualitativos, pudiendo realizar una discusión conjunta para realizar inferencias de la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Siguiendo la propuesta de estos autores, la formulación ha tenido tres momentos decisivos:

- Planteamiento del problema tras la primera evaluación y revisión de literatura.
- Toma de decisiones sobre los métodos de investigación a utilizar.
- Investigación cuantitativa y obtención de los primeros resultados. Posterior puesta en marcha de metodología de acción-participación con grupos focales y entrevistas semiestructurada para la parte cualitativa.

3.1. Participantes

La propuesta fue desarrollada para un total de 20 participantes: 19 alumnas de primer curso de Pedagogía en Educación Parvula-

ria y una profesora, especializada en Desarrollo Personal y Social del Párvulo, enfrentándonos a una franja de edad que abarcaba desde los 18 a los 40 años. Algunas de las participantes tenían formación profesional de grado superior relacionada con la Educación Infantil o carreras universitarias de la misma área profesional.

3.2. Análisis de necesidades

A través de la observación sistemática del ambiente de clase, nos percatamos, a los pocos días de nuestra llegada, de que algo no iba bien en el grupo clase. A pesar de ser solamente 19 alumnas y llevar cuatro meses de curso, las relaciones entre ellas eran muy limitadas; había pequeños grupos que apenas tenían relación entre sí y se podía sentir la tensión en el ambiente desde el primer día. Las faltas de respeto eran frecuentes, así como las carencias en la resolución de conflictos interpersonales e intergrupales.

Asimismo, la participación oral del alumnado durante las explicaciones de las docentes era muy escasa, algo que no ocurría en otro grupo de tercer curso al que asistíamos. Pudimos observar que las pocas veces que aportaban ideas, lo hacían de forma tímida y dubitativa, sin mantener el contacto ocular con las docentes, lo que daba indicios de inseguridad y baja autoestima, quizás acentuada por los comentarios impulsivos y murmullos que se oían por parte de otras compañeras. Mediante una entrevista semiestructurada con la docente y la jefa de carrera, corroboramos la situación y, les propusimos desarrollar un proyecto de intervención. Igualmente, se desarrollaron dos grupos de discusión con las estudiantes, de 9 participantes cada uno, de los cuales obtuvimos su visión del problema y la aceptación para participar en nuestra propuesta, ya que las necesidades detectadas eran compartidas por ellas.

3.2.1. Instrumentos para la detección de necesidades

A partir de la observación sistemática realizada, se elaboró un cuestionario de detección de necesidades. Siguiendo los criterios propuestos por DeVellis (2016), se realizó un análisis de redundancia, ambigüedad, longitud y adecuación a las dimensiones propuestas, y se corrigieron, asimismo, los errores de redacción dando lugar a la primera versión del cuestionario. Posteriormen-

te, se volvió a revisar y, teniendo en cuenta las consideraciones de Marchesi y Pérez (2018), se incluyeron nuevas cuestiones que podían ser de interés para nuestra investigación, dando lugar al cuestionario final. Una vez analizado el cuestionario, se pensó en qué tipo de preguntas interesaba profundizar más y se seleccionaron aquellos ítems que eran susceptibles de ser preguntados en una entrevista semiestructurada.

Para hacer el análisis de las entrevistas, se utilizó el programa NVivo v.12. Para ello, se hizo una primera lectura y categorización, una posterior revisión y agrupaciones para conseguir la categorización definitiva. También se tuvo en cuenta la cobertura o relevancia de cada categoría dentro de la entrevista. Con la información obtenida se propuso una intervención social basada en la participación, la comunicación, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de aprendizajes a través de la reflexión metacognitiva. Bajo esta dinámica, subyace la creación de un grupo de discusión, por un lado, con las alumnas, que se dividieron en dos grupos, y, por otro, con el equipo docente.

3.2.2. Datos cuantitativos

Tras obtener los resultados de la primera fase de investigación cuantitativa, se extrajeron los siguientes resultados, presentados de manera secuencial en función de las diferentes dimensiones utilizadas para la elaboración de los cuestionarios.

Datos sociodemográficos

Las variables sociodemográficas más relevantes para la investigación y posterior intervención quedan representadas en la siguiente tabla:

Tabla 1. Datos sociodemográficos

Ítems	Valores	Porcentajes (%)
Edad	Entre 18 y 25	70
	Entre 25 y 35	20
	Mayor de 35	10
Género	Femenino	100
	Masculino	0

Nivel de formación	Enseñanza media + Prueba de Selección Universitaria (PSU)	75
	Técnico Superior en Educación Parvularia	15
	Otra carrera	10
Situación laboral	Desempleado	75
	Con empleo	20
	No contestado	5
Situación familiar	En el núcleo familiar	50
	Independiente	10
	Con hijos a cargo y en su núcleo familiar	35
	Con hijos a cargo viviendo en pareja	5

Fuente: elaboración propia

Autoconsciencia y autocontrol

En lo referente al «Conocimiento de mis cambios humor», el 80 % afirmaba no darse cuenta, en el momento, cuando le ocurría. Esto guardaba correlación con el control de impulsos y los efectos que tenían sobre los demás, ya que el 75 % actuaba sin pensar en las consecuencias posteriores ante emociones relacionadas con el enfado. Por otro lado, en lo que respecta a los juicios que elaboraban sobre ellas mismas, el 90 % afirmaba que se asemejaban con lo que otras personas percibían de ellas.

Motivación

El 90 % de las estudiantes buscaba nuevos objetivos relacionados con la superación personal y con una disposición adecuada para lograrlo. En cambio, cuando esto no se producía y se situaban en una situación de fracaso, al 75 % le constaba varios días asimilar la situación, llegando incluso a abandonar el objetivo.

Empatía

En lo que atañe a la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, los datos fueron unánimes en cuanto a la captación de emociones y al trato hacia los demás en referencia a la reacción emocional que la persona tuviera. En contraposición, el 60 % afirmó que le costaba comprender expresiones de comunicación no verbal, añadiendo que en la mayoría de las ocasiones interpretaban la situación en función de su propio estado emocional.

Habilidades sociales
Los resultados más devastadores los encontramos a la hora de mantener nuevas relaciones interpersonales con otras personas, influidos por la baja autoestima que el 75 % percibe de sí mismas. Igualmente, ante un conflicto les cuesta expresar sus sentimientos y emociones y con una frecuencia del 80 % suelen atacar a la otra persona.

3.2.3. Datos cualitativos

En lo referente al análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes y los dos grupos de discusión que se formaron con las alumnas, se corroboró que la situación debía ser trabajada. Todas ellas afirmaban que, para trabajar con niños/as en la primera infancia, debían conocerse a sí mismas y tener un mayor control de sus emociones para poder educar a este alumnado de manera adecuada, siendo necesario «controlar los estados emocionales y sirviendo de ejemplo adecuado para ellos». Además, afirmaban que «las relaciones con las familias son complicadas, por lo que hay que tener habilidades sociales para tratarlas».

3.3. Diseño de la propuesta de intervención

El objetivo general de la intervención era contribuir a la formación en Educación Emocional de las futuras profesionales mejorando, en consecuencia, el clima de aula. Para ello, era necesario definir unas finalidades concretas, relacionadas con la cohesión grupal a través del desarrollo de la asertividad, la empatía y las habilidades sociales; así como el reconocimiento, la expresión y la gestión emocional, que les permitiera un mayor control de sus impulsos, contribuyendo a la mejora de la autoestima y sus motivaciones intrínsecas.

3.4. Desarrollo y ejecución del proyecto

Tras la detección de las necesidades y el planteamiento de los objetivos, se diseñó la propuesta de intervención y su consiguiente planificación temporal, compuesta por un total de 10 sesiones, cuya implantación tuvo lugar de julio a noviembre de 2016, con una duración de una hora u hora y media cada una,

aproximadamente, que se desarrollaron como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 2. Temporalización

TAREA	J	A	S	O	N
1. Asertividad y pensamiento crítico: «Roles con etiquetas»					
2. Reconocimiento y expresión de emociones: «La silueta»					
3. Pensamiento crítico y expresión de emociones: «Arteterapia. Dibuja tu mundo ideal»					
4. Reconocimiento de emociones y habilidades sociales: «Party de emociones»					
5. Reconocimiento y expresión de emociones: «El oso»					
6. Empatía y autocontrol: «Baile en pareja»					
7. Asertividad y pensamiento crítico: «Análisis de viñeta. La fábrica (Francesco Tonucci)»					
8. Asertividad y cohesión grupal: «La caja sorpresa»					
9. Dinámica de cohesión grupal y expresión de emociones: «Cariñograma»					
10. Cierre y conclusión. Pensamiento crítico: «¿Cómo voy a educar a los párvulos?»					

Fuente: elaboración propia

Cada sesión se componía de tareas totalmente diferenciadas, que seguían un mismo esquema de actuación: presentación, desarrollo, evaluación y cierre.

En primer lugar, se dedicaban unos 5 minutos a la presentación de la dinámica o taller y sus normas. A continuación, se daba paso a la realización de tarea en sí misma, que ocupaba la mayor parte de la sesión, ya que profundizaba en los objetivos y contenidos propuestos para cada una de ellas. Posteriormente, se realizaba la evaluación de la actividad en la que cada estudiante, de forma individual, rellenaba un pequeño cuestionario abierto sobre la idoneidad del taller o dinámica, valorando las fortalezas y debilidades encontradas, cómo se sentía antes y después de la sesión y si le había resultado útil para su formación personal y docente... Para finalizar la sesión, realizábamos una pequeña asamblea, de unos 10 minutos, en la que poníamos en

común los aprendizajes obtenidos, las propuestas de mejora, los sentimientos y emociones... De este modo, durante todo el proceso se evaluaron, tanto la utilidad de los talleres y dinámicas como el aprendizaje de las estudiantes y nuestras intervenciones como guías en el proceso socioeducativo.

4. Evidencias tras las evaluaciones

Tras las intervenciones realizadas y su consiguiente evaluación mediante un proceso de análisis de la observación sistemática y la recogida de información en el diario de campo, los cuestionarios de satisfacción, las reflexiones y aportaciones realizadas durante las asambleas y las autoevaluaciones de las organizadoras; se realizó un DAFO junto con el equipo docente de la Universidad.

De todo ello destaca, por un lado, el análisis cualitativo, que determina la consecución de objetivos relacionados con la motivación y la participación activa de las estudiantes. Al mismo tiempo, las retroalimentaciones del equipo docente y las estudiantes destacan las siguientes fortalezas: aparición de una nueva inquietud por continuar formándose en el área emocional lo que ha generado, a su vez, la necesidad e intención del equipo directivo de incluir el ámbito emocional en la formación de las futuras docentes en la Universidad Santo Tomás (Puerto Montt), ofreciendo jornadas y cursos específicos tanto para las docentes como para el alumnado.

Asimismo, las observaciones diarias y las autoevaluaciones recogidas en el diario de campo corroboraron la adecuación de las actividades como respuesta a las necesidades del alumnado, creando mayor cohesión grupal y reduciendo los conflictos. También pudimos observar más participación en el resto de las clases, la expresión de sentimientos y emociones menos condicionados y la reflexión sobre problemáticas sociales desde un punto de vista más asertivo y empáticos.

Por otro lado, del análisis cuantitativo cabe destacar la asistencia del 90 % de las estudiantes a todas las tareas de intervención. De la valoración de las futuras educadoras de párvulos, cabe destacar la idoneidad de los talleres y dinámicas, con una calificación media de 9,4 obtenida de todas sus valoraciones tras cada sesión, en una escala de 0-10.

En cuanto a las debilidades del proyecto, podemos destacar dos: en primer lugar, la falta de tiempo para poder realizar mayor número de sesiones y profundizar en las necesidades y problemáticas percibidas. En segundo lugar, nos cuestionamos si la falta de participación por parte del grupo completo fue una cuestión de falta de motivación y desarrollo de actividades atractivas por parte de las organizadoras o bien por dificultades en la expresión de emociones y sentimientos por parte del alumnado.

En cualquier caso, esta experiencia nos permitió desarrollar una propuesta educativa que hizo que todos los agentes involucrados (estudiantes, equipo docente y directivo y nosotras mismas), nos cuestionásemos el desarrollo de las competencias emocionales como parte del currículum de todos los profesionales del ámbito educativo.

5. Conclusiones

La educación emocional contribuye a la mejora de las relaciones sociales en todos los ámbitos de desarrollo humano y, por ende, supone un beneficio para el profesorado: en el plano intrapersonal, influye en su bienestar psicológico, reduciendo el estrés laboral y el síndrome de *burnout* o síndrome del profesor quemado (Marrau, 2004), aumentando su satisfacción laboral; les ayuda a reconocer sus propias emociones, gestionarlas y saber cómo influyen en su alumnado para regularlo. Por otro lado, a nivel interpersonal contribuye a la creación de lazos afectivos y de cooperación más fuertes con los menores y otros adultos, facilitando la negociación y la resolución de conflictos

6. Referencias

Avendaño Bravo, C. y González Urrutia, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 21-33.

Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i). A test of emotional intelligence.* Multi-Health Systems.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias.* Desclée de Brouwer.

Cejudo, J. López, M. L. y Rubio, M. J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *REOP*, 26(3), 45-62.

Dávila, M., Borrachero, A., Cañada, F., Martínez, G. y Sánchez, J. (2015). Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. *Revista Eureka sobre enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12, 550-564.

DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (vol. 26). Sage.

Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación.* Grupo.

Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI.* Paidós.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional.* Kairós.

Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184. http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación* (vol. 4). McGraw-Hill.

Marchesi, Á. y Pérez, E. M. (2018). *Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes.* Fundación SM.

Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43. Universidad de Zaragoza.

Marrau, M. C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, 10, 53-68.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama.* Alianza.

Noddings, N. (2002). *Educating moral people: a caring alternative to character education.* Teachers College Press.

Sáinz, M., López-Sáez, M. y Lisbona, A. (2004). Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Acción Psicológica*, 3(2), 111.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres

y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros.* Grupo Zeta.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/432/MONO-360.pdf?sequence=1

Subsecretaría de Educación Parvularia (2020). *Informe de caracterización de la Educación Parvularia 2019. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile.* Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14480

23

Análisis con perspectiva de género en la Universidad de Málaga: repensando nuestras guías docentes

Lucía Moreno Solís, Esther Mena Rodríguez, Miguel Ángel Fernández Jiménez y María Inmaculada Jiménez Perona
Universidad de Málaga

1. Introducción

La historia es androcéntrica, ha sido escrita por hombres y para hombres, y las mujeres aparecen de forma anecdótica y no siempre reconocidas por sus buenas acciones, sino que aquellas que se salían de los estereotipos culturalmente asignados a su género fueron en la mayoría de los casos rechazadas, despreciadas e, incluso, en algunas ocasiones aniquiladas.

Este hecho no es casual y tal vez parte de esa culpa la tenga la Real Academia Española (RAE) cuando define la palabra *hombre* como «1. m. Ser animado racional, varón o mujer. El hombre prehistórico».

Coincidimos con Lerner (1990) cuando afirma:

> Al hacer que el término «hombre» incluya el de «mujer» y de este modo se arrogue la representación de la humanidad, los hombres han dado origen en su pensamiento a un error conceptual de vastas proporciones. (p. 319)

Por lo tanto, para la RAE somos hombres solo para que nos sintamos incluidas cuando se dice la palabra *hombre*, por ejemplo, la historia del hombre, los derechos del hombre, el hombre prehistórico, etc. Tal vez por eso en los libros no hay muchas

mujeres, ya que hemos sido invisibilizadas por el mal llamado *masculino genérico*. De esta forma, científicas, escritoras, médicas, profesoras, pintoras, etc., han sido invisibilizadas y privadas del reconocimiento por sus aportes a los diferentes ámbitos.

La igualdad de género es un derecho fundamental recogido en el objetivo de desarrollo sostenible número 5 de la ONU (2015), que pretende «lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas». Dicho objetivo debe ser alcanzado en 2030. Por consiguiente, las universidades españolas tienen un compromiso social para promover la igualdad de género tal como se recoge en la Ley orgánica 3/2007 que regula en su artículo 25 la igualdad en el ámbito de la educación superior, donde se recoge que:

> Las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.

Y continúa diciendo que: «En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán: *a*) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres».

Así pues, es de vital importancia que en los planes de estudio de grados tengan en cuenta estos aspectos, ya que no hay que olvidar que estamos formando a futuros y futuras profesionales de la educación que, dentro de unos años, educarán en valores a las nuevas generaciones y un valor fundamental es la igualdad de género.

Esta investigación que presentamos en este capítulo tiene como objetivo general analizar las guías docentes de las asignaturas que trabajan en cada grado la historia del oficio, para ver si se respeta la paridad de género. Este hecho pasa no solo por analizar la visibilidad de las mujeres en las guías docentes, sino también en el tipo de lenguaje que se utiliza.

Por ello, en la facultad de ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y gracias al vicerrectorado de PDI, se solicitó un proyecto de innovación educativa denominado PIE19-084. Nuevos pensamientos, nuevos lenguajes desde la perspectiva de género para nuevas realidades donde se pone énfasis en el lenguaje inclusivo como instrumento fundamental en el proceso de

enseñanza aprendizaje, ya que consideramos junto con Foucault (1977) que el lenguaje no es neutral, tiene una intención y, además, provoca efectos sociales, por lo cual debe ser fiel a la realidad. La manera en la que nos comunicamos influye en las personas receptoras de nuestros mensajes, y ello influye en nuestras actuaciones.

Por lo tanto, el uso de un lenguaje inclusivo que represente a todas las personas es darle voz a más de la mitad de la población mundial. Por ello, una institución pública de educación superior no puede, ni en su discurso cotidiano ni en sus textos normativos, utilizar un lenguaje que discrimine o invisibilice, por acción u omisión, a más de la mitad de la población mundial. Por todo ello, consideramos que es necesario el uso de un lenguaje inclusivo en las guías docentes que represente las praxis y el trabajo de mujeres y sus implicaciones.

2. Método

La investigación que presentamos forma parte de una más amplia que todavía está en desarrollo y cuyo objetivo general ha sido analizar las guías docentes de las asignaturas que trabajan en cada grado la historia del oficio, para ver si se respeta la paridad de género.

Como objetivos específicos, tenemos los siguientes:

1. Analizar si en la redacción de las guías docentes se ha utilizado un lenguaje inclusivo.
2. Investigar el nivel de paridad de género en las guías docentes.

Para ello, hemos realizado una búsqueda documental de un total de 63 guías docentes de 31 grados de la Universidad de Málaga como se relatan en la siguiente tabla 1.

Tabla 1. Relación de asignaturas por ramas de conocimiento

Rama	Grado	n.º asignaturas de historia del oficio
Arte y Humanidades	Bellas artes	3
	Estudios ingleses	5
	Filología clásica	6
	Filología hispánica	5
	Filosofía	8
	Traducción e interpretación	1
Ciencias Sociales y Jurídicas	Comunicación Audiovisual	3
	Periodismo	2
	Publicidad y relaciones públicas	2
	Educación Infantil	1
	Educación Primaria	1
	Educación Social	1
	Pedagogía	2
	Administración y dirección de empresas	1
	Economía	2
	Finanzas y contabilidad	2
	Gestión y Administración Pública	2
	Marketing e investigación de mercados	1
	Criminología	1
	Derecho	1
	Relaciones laborales y RR. HH.	1
	Trabajo Social	1
	Geografía y gestión del territorio	3
	Turismo	1
	Ciencias gastronómicas y gestión hotelera	1
Ciencias de la Salud	Enfermería	1
	Fisioterapia	1
	Terapia ocupacional	1
	Medicina	1
	Logopedia	1
	Psicología	1

Fuente: elaboración propia

De los 31 grados tenidos en cuenta, 6 pertenecen a la rama de arte y humanidades, 19 pertenecen a la rama de ciencias sociales y jurídicas, y 6 pertenecen a la rama de ciencias de la salud. El único grado que no se ha analizado de estas tres ramas ha sido el grado en podología, ya que no tiene ninguna asignatura que trabaje la historia del oficio. Esto mismo ocurre en los grados pertenecientes a la rama de ciencias, por lo que no se han podido incluir en esta investigación.

Por otro lado, también se han excluido de este análisis los dobles grados, ya que se ha considerado que el contenido sería bastante similar a los dos grados que lo conforman de manera independiente, los cuales se trabajan en esta investigación.

Para el análisis de las guías docentes, se han utilizado dos *checklist*s. Estas herramientas están diseñadas para controlar el cumplimiento de una serie de elementos para analizar dónde están localizados los errores o examinar documentos, como lo son en este caso nuestro objeto de análisis: las guías docentes (Gawande, 2011).

Se han utilizado dos *checklists*, ya que una de ellas estaba dirigida tanto al análisis de los aspectos generales de la guía docente como al profesorado que imparte la asignatura y la bibliografía; la segunda *checklist* iba destinada a investigar el uso del lenguaje inclusivo en la redacción de las guías.

La primera *checklist* estaba compuesta de los siguientes ítems:

1. Número de profesores
2. Número de profesoras
3. Cantidad de referencias en la bibliografía básica
   a) Realizadas por autores
   b) Realizadas por autoras
   c) Realizadas por ambos
4. Cantidad de referencias en la bibliografía complementaria (si la hubiere)
   a) Realizadas por autores
   b) Realizadas por autoras
   c) Realizadas por ambos

En el caso de la *checklist* utilizada para el análisis del lenguaje inclusivo, los ítems utilizados fueron los siguientes:

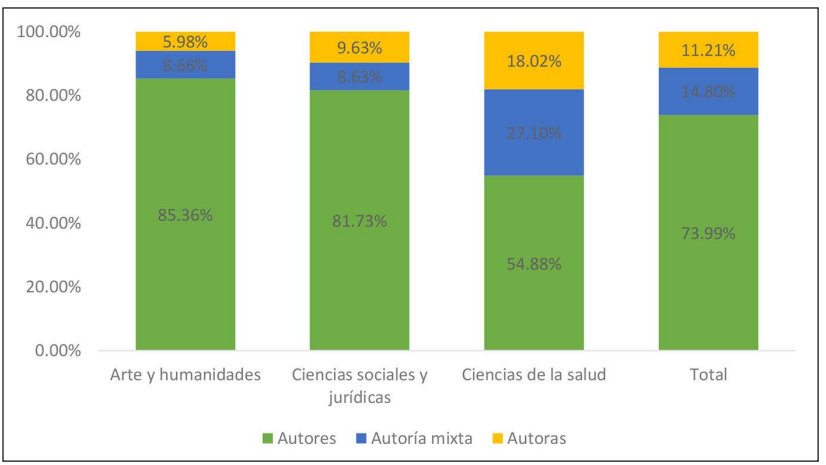
1. Mal uso de los desdoblamientos
2. Uso masculino genérico
   a. Con el alumnado
   b. Con el profesorado
   c. Con otros elementos
3. Modo virtual por COVID19

Estos ítems escogidos para la segunda *checklist* se han realizado a partir de la *Guía orientativa para el uso igualitario del lenguaje y de la imagen en la Universidad de Málaga* (Guerrero Salazar, 2015). En ambas *checklists* había un apartado de comentarios en el que se podían añadir aquellos detalles considerados relevantes para el posterior análisis.

3. Resultados

Los resultados obtenidos muestran que la presencia de mujeres como autoras en las bibliografías básicas no supera en ningún caso el 50 %. En la figura 1 podemos ver la distribución de las referencias en la bibliografía básica según si la autoría pertenece a un hombre, a una mujer o a un grupo en el que participan ambos géneros en las tres ramas de conocimiento.

Figura 1. Comparativa presencia femenina, masculina y mixta en bibliografías básicas



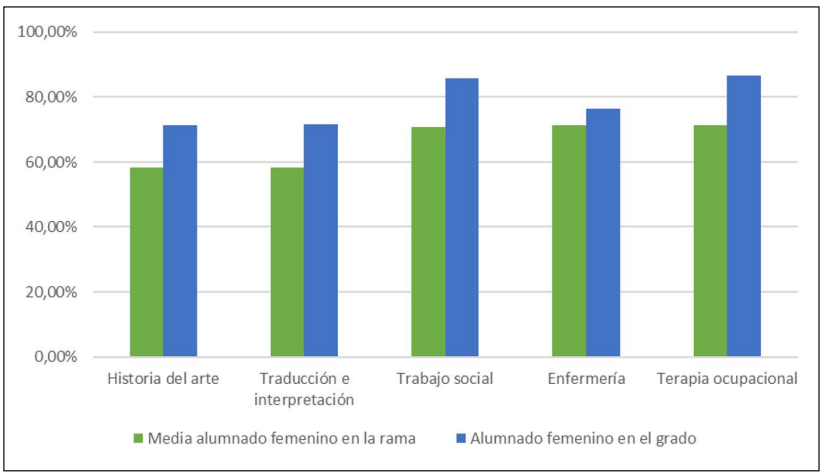
Fuente: elaboración propia (2021)

Podemos ver en esta gráfica que la presencia femenina es mínima en las tres ramas de conocimiento, encontrándose el mínimo absoluto en la rama de arte y humanidades, donde también el profesorado es mayormente masculino.

Si incluyésemos la participación femenina en las autorías conjuntas e hiciésemos un total con ambas cifras, tan solo se alcanzaría una cifra cercana al 50 % en la rama de ciencias de la salud, aunque sigue predominando la autoría masculina.

Tan solo en 5 de las 63 guías se supera el 25 % de presencia femenina, y coincide que estas 5 guías pertenecen a grados que se encuentran feminizados, es decir, que el alumnado es mayormente femenino (Vicerrectorado de Igualdad, Diversidad y Acción Social, 2020). En la figura 2 podemos ver una comparativa entre la presencia de alumnado femenino en los grados a los que pertenecen estas guías y la media de alumnado femenino en la rama a la que pertenecen.

Figura 2. Comparativa alumnado femenino en el grado y alumnado femenino en la rama a la que pertenece

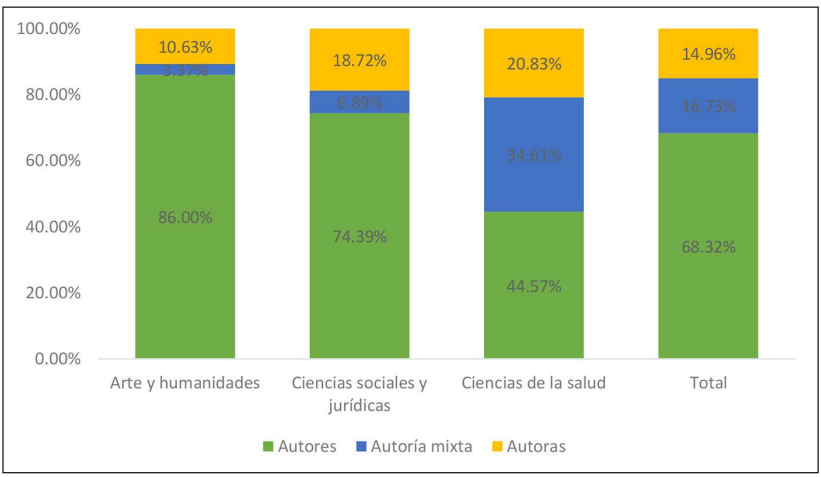


Fuente: datos obtenidos de Vicerrectorado de Igualdad, Diversidad y Acción social (2020)

En el caso de las bibliografías complementarias, la presencia de autoras en las bibliografías aumenta levemente, aunque sigue sin alcanzar el 25 % en ninguno de los casos. Tan solo una guía docente presenta más de un 50 % de referencias cuya autoría es femenina, y es en el grado de trabajo social, que, tal y como he-

mos apuntado, se trata de un grado feminizado. En la figura 3 podemos ver la presencia de autoría femenina en las bibliografías desglosado por ramas de conocimiento.

Figura 3. Comparativa autoría femenina, masculina y mixta en la bibliografía complementaria



Fuente: elaboración propia (2021)

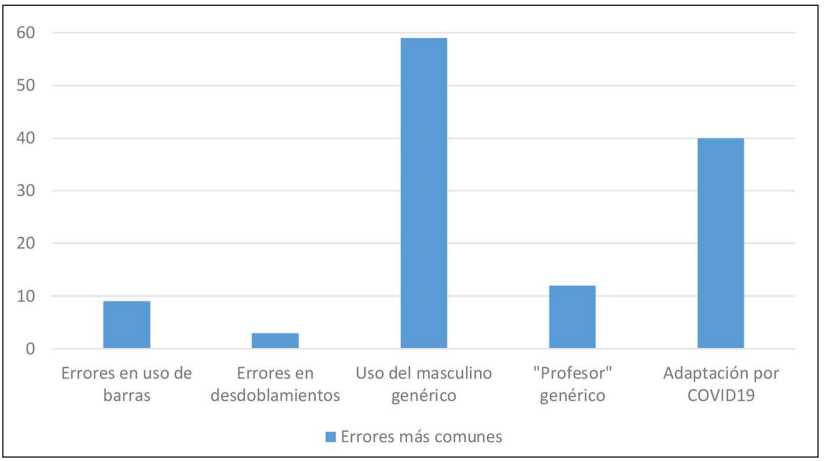
Si sumásemos la presencia femenina en bibliografías básicas y complementarias, no se alcanzaría en ningún caso el 50 %, y seguiría en la misma línea que por separado, habiendo tan solo 6 guías que alcanzan el 25 % del total.

En las guías docentes cuyo profesorado es mayormente femenino aumentan los casos de presencia de mujeres en las bibliografías tanto básicas como complementarias. En un total de 21 de las 63 guías docentes analizadas el profesorado es mayormente femenino. Es en estas 21 guías entre las que encontramos 5 guías cuya media de presencia femenina en las referencias se encuentra entre un 25 % y un 50 %, coincidiendo con las 5 guías docentes mencionadas anteriormente como pertenecientes a los grados más feminizados.

Tan solo una guía docente cuyo profesorado es mayormente masculino tiene una presencia femenina de entre un 25 % y un 50 %, y coincide con que la gran parte de las referencias femeninas de la bibliografía corresponden a varios trabajos de tan solo dos autoras, por lo que no hay variedad.

En cuanto al uso del lenguaje inclusivo se ha realizado una gráfica con los errores más comunes que se cometen en las diferentes guías docentes utilizando de referencia la Guía orientativa para el uso igualitario del lenguaje y de la imagen de la Universidad de Málaga. La figura 4 muestra la cantidad de guías docentes que cometen ese error en relación con el total de guías docentes analizadas.

Figura 4. Errores más comunes en las guías docentes en cuanto a lenguaje inclusivo



Fuente: elaboración propia (2021)

Para comprender mejor la gráfica, a continuación, se explica detalladamente cada aspecto:

1. Errores en uso de barras: en algunas de las guías docentes se incluye el uso de barras para lograr la inclusividad en el lenguaje. Sin embargo, se dan, en algunas ocasiones, errores al redactar, siendo los más comunes:
   a) Uso de barra solo en el artículo. Ejemplo: *los/as alumnos*.
   b) Uso de barra solo en el sujeto. Ejemplo: *el profesor/a*.
2. Errores en desdoblamientos: alguna de las guías docentes comete errores al tratar de evitar el masculino genérico, como puede ser ejemplo redactar «los alumnos y alumnas».
3. Uso del masculino genérico: este ha sido el error más común, utilizando la gran mayoría de las guías docentes el masculino genérico tanto para el profesorado como para el alumnado, e

incluso para la misma profesión. Ejemplo: *el periodista* (hablando sobre la persona profesional de periodismo).

4. «Profesor» genérico: uno de los elementos más llamativos del análisis ha resultado ser la cantidad de guías docentes que utilizan «profesor» como masculino genérico aun habiendo profesoras entre el profesorado de la asignatura.
5. Adaptación por COVID19: una gran mayoría de las guías docentes no han adaptado este apartado a un lenguaje inclusivo, a pesar de haberse creado hace poco y, por lo tanto, podía haberse realizado desde el inicio con un lenguaje que no vulnere la presencia femenina.

4. Conclusiones

Como conclusión, podemos afirmar que no hay suficiente presencia de autoras en las bibliografías de guías docentes de historia del oficio. En la gran mayoría de ellas el lenguaje inclusivo está invisible, optando por un uso abusivo del mal llamado *masculino genérico*, lo cual muestra que la historia sigue siendo androcentrista y que todavía queda un largo camino por recorrer.

La ausencia de mujeres en la bibliografía existente y la mayor presencia de hombres en las mismas denota la falta de formación del profesorado al respecto. Muestra, además, que es necesario trabajar para que la normativa APA no invisibilice las aportaciones de las mujeres al incluir solo la inicial del nombre, ya que, de esta forma, se contribuye al imaginario social de atribuir al género masculino como el único capaz de dedicarse a la investigación. Lo mismo ocurre en los contenidos y objetivos de las guías docentes. Tal vez porque el género sigue siendo una competencia transversal que deja en manos del profesorado el tratarla o no a lo largo del currículum.

Es necesaria, pues, la formación del profesorado en temas relacionados con la igualdad de género, para que se tenga conciencia de género y se sea consciente de que no es una moda, sino un derecho humano, máxime cuando se está formando a profesionales que en sus praxis diarias estarán en contacto con temas relacionados con género.

Es importante concienciar al profesorado para que se introduzca en las guías docentes la transmisión de la equidad, expe-

riencias de mujeres en el currículum y el lenguaje inclusivo, sobre todo cuando la Universidad de Málaga a través de la Delegación del Rector para la Igualdad y la Acción Social recomendó en el año 2019-2020, incluir en las guías docentes el uso del lenguaje inclusivo.

La utilización de un lenguaje inclusivo en las guías docentes contribuiría a la eliminación de estereotipos de género. Por ello, es imprescindible la investigación con perspectiva de género para hacer visible lo invisible y poder llevar a cabo acciones que palien las desigualdades existentes. Solo así construiremos sociedades más inclusivas y menos machistas.

Y, especialmente, debería ser obligatorio que se promuevan políticas públicas para asegurar la equidad de género en la Educación en consonancia con el documento de la OCDE (2015) denominado *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2015*, donde estados como Bélgica, Canadá, EE. UU., Suecia, Suiza, etc., han ido adoptando medidas públicas para conseguir eliminar las desigualdades por razones de género.

5. Discusión

Mediante esta investigación hemos descrito el estado de la inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de la Universidad de Málaga. A través de los datos obtenidos podemos decir que a 9 años para alcanzar el ODS número 5 de la ONU (2015), aún queda mucho por hacer en pro de la igualdad de género. Por lo tanto, el compromiso social que tiene la Universidad como Institución Educativa tampoco se está cumpliendo. La inclusión en los planes de estudio, guías docentes, comunicación institucional, etc., en materia de igualdad entre mujeres y hombre no alcanza ni siquiera el 50 % de los casos, siendo muy generosas en dicha apreciación como se ha podido comprobar en esta investigación. Es necesario tomarse en serio la perspectiva de género, ya que una educación será imparcial si da respuesta a la totalidad del alumnado. Es la Universidad de Málaga la que debe ser el ejemplo de inclusión en todas sus actuaciones como Institución Educativa.

Nos unimos a Andrade et al. (2021), que enfatiza la construcción de sociedades conscientes de la desigualdad y respetuosas

de la diversidad, atendiendo estas en todas sus formas, empezando desde la formación del profesorado para que puedan implementarse en las prácticas docentes. Esta formación se inicia en los estudios universitarios y continúa en forma de educación permanente a lo largo de todas sus carreras. Hay que fomentar, además, la motivación de este profesorado hacia una constante formación en materia de género que, en esta sociedad, que avanza a pasos agigantados, se desarrolla a gran velocidad.

6. Referencias

Andrade, D., Barrientos, P. y Montenegro, C. (2021). *Género y educación: Pensando la escuela inclusiva* [comunicación]. VI Coloquio Interdisciplinar Internacional «Educación, sexualidades y relaciones de género», Córdoba. Argentina. https://www.researchgate.net/profile/Catalina-Montenegro-Gonzalez/publication/348187656_Genero_y_educacion_Pensando_la_escuela_inclusiva/links/5ff315f792851c13feeb05a1/Genero-y-educacion-Pensando-la-escuela-inclusiva.pdf

Foucault, M. (1977). *Arqueología del saber*. Siglo XXI.

Gawande, A. (2011). *El efecto Checklist: cómo una simple lista de comprobación elimina errores y salva vidas*. Antoni Bosch.

Guerrero Salazar, S. (2015). *Guía orientativa para el uso igualitario del lenguaje y de la imagen de la Universidad de Málaga*.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2015*. Secretaría General Técnica. https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde/2015.html

Lerner, G. (1990). *El origen del patriarcado*. Crítica.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la igualdad en el ámbito de la educación superior. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115

ONU (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible

RAE (2021). Real Academia Española. https://www.rae.es

Vicerrectorado de Igualdad, Diversidad y Acción Social (2020). *III Plan de Igualdad de la Universidad de Málaga 2019-2022*.

24

La dualidad del personaje femenino en los cuentos infantiles: camino a la igualdad a través de la didáctica de la literatura[1]

María Ángeles Garrido Berlanga, María Aurora García Ruiz y Eugenio Maqueda Cuenca
Universidad de Málaga

1. Introducción

Tras el análisis de la imagen de la mujer en los cuentos tradicionales versionados por Disney, tales como *La Sirenita* (publicado en 1837 por el poeta danés Andersen y cuya versión cinematográfica Disney la produjo en 1989); *La Bella Durmiente* (recuérdese que la versión antigua es la del escritor italiano Basile, 1634, historia que convive con la de Perrault de 1697 y la de los hermanos Grimm de 1812) y *La Cenicienta* (del citado Basile de 1634) (García, Garrido y Berlanga, en prensa), evidenciamos que la imagen de la mujer que se proyecta en ellos está dividida en dos: la mujer ideal (la protagonista que se identifica con el personaje tipo de la princesa) frente a la mujer malvada (la antagonista que se relaciona con la bruja).

Pero esta dualidad entre la princesa y la bruja no es solo propia de los cuentos infantiles versionados por Disney, sino que la encontramos también en el resto de las manifestaciones culturales, pues los cuentos no son más que una manera de transmitir

1. El presente trabajo se inscribe en el proyecto PIE19-186 *Implementación de breakout educativo como herramienta de microgamificación para un aprendizaje significativo en el aula de lenguas* (GAME-EDU), Universidad de Málaga.

de generación en generación estructuras ideológicas de una cultura (Tehrani, 2013). De ahí que la bruja, la mujer fatal, la amazona y sus contrapartidas: la madre buena, la virgen, la amada ideal (Barbero, 2018) sean como los dos lados de la misma moneda con los que se ha venido representando al personaje femenino, esa dicotomía que Sandra Gilbert y Susan Gubar (1998) establecieron entre la mujer monstruo y la mujer ángel. Para estas autoras, el espejo de la reina (que en el cuento de *Blancanieves* se convierte en malvada, en bruja) es la representación del patriarcado. Ante él se pregunta quién es la más bella, como si lo único que importara a una mujer, a una reina, fuera su aspecto físico, lo superficial, mientras que el hombre, el rey, sí que es el que se preocupa de los problemas de sus súbditos.

En esa dicotomía ángel/demonio, la antagonista se siente empujada hacia el espejo, empujada a preguntarse ante él si todavía es bella. Cuando el espejo le dice que ya no es la más bella, no solo inicia su propia destrucción, sino que, además, hace que se enfrenten entre ellas. La respuesta del espejo es la voz patriarcal que le recuerda que ya no es joven, que ya no es inocente y tonta, y que, por lo tanto, para él hay otra más bella. Esta lucha, en realidad, no es entre dos personas, sino que, en el fondo, es el enfrentamiento entre dos partes de sí misma.

Mientras que la reina es un despliegue de creatividad, Blancanieves parece, más que inocente, boba. La mujer sumisa y callada es el símbolo de la prudencia y es precisamente la que el espejo valora en este caso. Blancanieves representa el servicio, la abnegación y la domesticidad. Es la encarnación del reino de lo doméstico, ya que se queda a servir a los siete enanitos y es el ideal de inocencia y belleza que la reina trata de matar. La mujer que ya ha despertado, que piensa por sí misma, se convierte en una bruja, según se interpreta en este y en otros cuentos.

Toda la mitología patriarcal, desde Lilith y Eva, se ha encargado de representar a la mujer en esa dicotomía radical: bella y sumisa, frente a fea y demoníaca. La imagen de la mujer como ángel de la casa, solícita, llena de dulzura, de amor y de bondad se convirtió en un modelo a seguir con apariencia de ideal para la mujer que escondía una auténtica cárcel, según argumenta Friedman (2016) en *La mística de la feminidad*. De ahí que, cuando la mujer quiere salir de ese espacio, de esa cárcel, se convierta en un demonio y en un monstruo.

La imagen dual de la mujer que se ha transmitido por medio de determinada literatura infantil ha contribuido a fomentar la hostilidad entre el género femenino y a impulsar modelos maniqueos. Por medio de esta experiencia docente, tratamos de combatirlos para cambiarlos y, para ello, realizamos una propuesta didáctica que consiste en analizar esta dualidad y en reescribir los cuentos dejando al lado la rivalidad femenina y poniendo en su lugar la sororidad.

2. Descripción

Concretamente, hemos llevado a cabo esta experiencia docente en la etapa universitaria y en la asignatura de Literatura Infantil que impartimos en el cuarto curso del grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga los profesores García, Garrido y Maqueda.

En primer lugar, cabe precisar que nuestro alumnado está constituido por sesenta mujeres. La mencionada asignatura de Literatura Infantil se divide en tres grupos, pero esta experiencia se ha realizado en dos de ellos, el grupo A y el grupo B, cuyas clases las impartimos el profesorado antes mencionado.

Tras la realización de una encuesta previa, conocimos que el 87 % de nuestro alumnado había consumido, ya en formato impreso o audiovisual, los denominados *cuentos de princesas* de Disney durante su infancia, sin ser conscientes de la falta de sororidad en los personajes femeninos ni de la dicotomía princesa/bruja en ellos. A la pregunta de si durante su infancia o posteriormente a ella se sintieron identificadas con el personaje de la bruja o de la princesa de los cuentos, el 98 % afirmó haber soñado con ser la princesa de estos cuentos.

De esta encuesta dedujimos la necesidad de trabajar con nuestras alumnas sobre los personajes femeninos en los cuentos, ya que, como ellas mismas manifestaban, no se habían percatado de la dualidad princesa/bruja ni de la falta de sororidad. Esto, unido a la complicidad que sentían hacia el personaje de la princesa, nos llevó a proponerles esta experiencia didáctica en la queríamos que, como futuras docentes de Educación Infantil, fueran plenamente conscientes del componente ideológico que estos cuentos transmiten y de cómo esos modelos podían mar-

car a sus futuros discentes, tal y como lo habían hecho con ellas, puesto que en ellas mismas han dejado huella roles de género, que se identifican con los de la mujer ideal, como son: obediencia, sumisión, abnegación y servidumbre.

2.1. Las imágenes de las princesas y las brujas en los cuentos infantiles

Según Simone de Beauvoir, la mujer es creada en la literatura para representar los sentimientos ambivalentes del hombre (Pacheco, 2006, p. 13). Esto explicaría la dualidad princesa/bruja o ángel/demonio que hemos ido observando en la literatura infantil. Cuando interrogamos a nuestras alumnas, a través de la citada encuesta, sobre las cualidades, tanto físicas como de carácter, que asociaban a esa imagen y que procedían de los personajes prototípicos de las princesas y a la de las brujas de los cuentos, los atributos repetidos en más ocasiones fueron los siguientes:

Tabla 1. Resultados obtenidos en la encuesta realizada

	Princesa	Bruja
Apariencia física	• Juventud • Belleza • Voz melodiosa • Piel clara	• Vejez • Fealdad • Voz profunda • Piel oscura
Carácter	• Bondadoso • Alegre • Apacible • Amable	• Perverso • Malhumorado • Desapacible • Antipático

Fuente: elaboración propia (2021)

A la vista de estos rasgos, se entiende que nuestras estudiantes hayan querido sentirse identificadas con el personaje femenino de la princesa y hayan rechazado el de la bruja desde su infancia. Sin embargo, esta dicotomía princesa/bruja esconde otras características que habían pasado desapercibidas a nuestras estudiantes. De ahí que nos decidiéramos sondear sus opiniones mediante el siguiente test, que reproducimos a continuación ya resuelto:

Tabla 2. Configuración de los personajes antitéticos princesa vs. bruja (los ítems aparecen en la presente tabla con una tipografía en negrita frente a las respuestas obtenidas (en letra redonda)

	Princesa	Bruja
Independiente/dependiente	• Dependiente	• Independiente
Activa/ pasiva	• Pasiva	• Activa
Casera/ viajera	• Casera /estática (viven siempre en su castillo o palacio sin moverse de ahí)	• Viejera (suelen desplazarse a distintos lugares. A veces se las representa volando sobre una escoba).
Ingenua/ sabia	• Ingenua	• Sabia
¿Tiene algún poder mágico?	• No	• Sí (realiza hechizos o encantamientos)
Débil/poderosa	• Débil	• Poderosa

Fuente: elaboración propia

Tras la resolución de este test, volvimos a preguntarles si seguían queriendo identificarse con la imagen de las princesas de los cuentos y observamos cómo todas respondieron que no. Con estas preguntas quisimos evidenciar que el personaje de la princesa conlleva lógicamente la carencia del yo, ya que es un arquetipo y un ideal (Gilbert y Gubar, 1998, p. 36). La razón de ser de este ángel femenino es dedicarse a los otros, es decir, en palabras de Moi (1999, p. 68), «es una criatura pasiva, dócil y sobre todo sin personalidad». A esto hay que añadirle que las «cualidades o virtudes» de la princesa sirven no para engrandecerse o empoderarse a sí misma, sino para engrandecer a su hombre, como afirma Pacheco (2006, p. 2).

En el lado opuesto, si la princesa se identifica con el ángel, la bruja se asocia con el demonio (Ortiz, 2002). Esta bruja que, en el caso de *Cenicienta*, adopta la figura de la madrastra malévola (Murtorinne-Lahtinen y Jokinen, 2018) y es «aquella mujer que no renuncia a tener su propia personalidad, que actúa según su iniciativa, que tiene una historia que contar» (Moi, 1999, p. 69). De ahí que sean retratadas como seres monstruosos, villanas o brujas, porque parte de su iniquidad implica la ruptura de la autoridad masculina (Dundes, Streiff Buitelaar y Streiff, 2019, p. 4). Esto explica la adopción de una voz profunda y otras ca-

racterísticas masculinas como la agresividad que encontramos, por ejemplo, en el comportamiento de Maléfica (personaje femenino y antagonista de la película *Sleeping Beauty* o *La bella durmiente*, creada por Walt Disney en 1959), que puede interpretarse como la usurpación femenina del poder masculino tradicional. Asimismo, el pinchazo en el dedo de Aurora que penetra la piel y extrae sangre es interpretado también como un acto asociado con la potencia masculina simbólica.

De este modo, se evidencia que la dualidad princesa/bruja en los cuentos populares manifiesta una continua tensión ambivalente que obedece a un modelo educacional patriarcal que censura la independencia femenina mostrándola como «monstruosa», en pro de elevar un modelo ideal femenino sumiso y dependiente al que, ese sí, tildan de «angelical».

2.2. La reescritura de cuentos como herramienta para la sororidad

¿Cómo debemos reinterpretar el pasado para superar el prejuicio actual en torno a las princesas y las brujas de los cuentos infantiles? Es evidente que los modelos más influyentes de prejuicio contra las madrastras o las brujas de los cuentos y a favor de las princesas provienen, en su mayoría, de las películas animadas de Disney, tales como *Blancanieves y los siete enanitos* o *Cenicienta*, ambas basadas, en buena medida, en los cuentos de hadas de Grimm (Bahn y Hong, 2019, p. 3). Por ello, hemos visto conveniente proponer la reescritura de estos cuentos tratando de eliminar en ellos la hostilidad femenina e impulsando modelos avalados por la sororidad.

Según el estudio realizado por De Matos (2019), las películas de los Estudios Disney sobre princesas ejercen influencia sobre las distintas generaciones de niñas y jóvenes en el proceso de construcción y reproducción de estereotipos femeninos, reforzándose en ellas la representación femenina ligada a cualidades como a la juventud, la delgadez, la belleza y la bondad, lo que les lleva a identificarse con las princesas, como ya hemos visto, y esto promueve que sueñen con un final de cuentos de hadas: su matrimonio con el príncipe.

Los relatos que nuestras alumnas han reescrito tratan de desmitificar a los personajes femeninos acercándolos a la realidad

más próxima; no son ni princesas ingenuas esperando a ser salvadas, ni brujas perversas llenas de hostilidad y envidia hacía las primeras. Por tanto, aunque perseguimos, como Casais (2014), la reescritura del arquetipo de la bruja malvada, vamos más allá, pues también pretendemos reescribir el arquetipo de la princesa bondadosa, pues estamos firmemente convencidas de que ambas son envés de un mismo pilar que está sustentando en los cimientos de la cultura patriarcal y que esperamos superar por medio de una educación feminista y coeducativa.

3. Metodología

Para ello, empleamos una metodología activa, como es el *learning by doing*, poniendo a las alumnas en el centro del aprendizaje, haciendo que sean autónomas y participativas.

Trabajamos las cuatro destrezas lingüísticas en el nivel universitario (hablar, leer, escribir y comprender), aproximando a las futuras docentes al lenguaje científico. De modo que usamos estrategias lingüísticas, por ejemplo, en la asamblea ponemos en práctica tácticas argumentativas y en la reescritura de los cuentos técnicas discursivas y aspectos gramaticales (léxicos, semánticos, ortográficos, entre otros). Al emplear la asamblea, trabajamos también el desarrollo de las destrezas orales. Al mismo tiempo, promovemos estrategias de sensibilización y se intenta promocionar la igualdad. Asimismo, integramos las redes sociales como una herramienta innovadora, pues todas las creaciones (reescritura de los cuentos y reflexiones que surgen de la asamblea) cristalizan en publicaciones digitales que «cuelgan» en Instagram y en TikTok. De este modo, la visibilización y divulgación de los trabajos creativos motivan a las estudiantes y están diariamente interesadas en explorar las publicaciones de sus compañeras.

4. Resultados

Los personajes prototípicos, enfrentados en los cuentos populares y en las películas infantiles, se trocan, en las ulteriores reescrituras, en personajes que ironizan sobre su propia personalidad.

De este modo, el alumnado nos sorprendió satirizando sobre la configuración de los personajes de Disney. En otras producciones, las alumnas reescribieron el texto sin enfrentar a las mujeres. Las versiones de las discentes se convirtieron así en nuevas propuestas en las que pervive la esencia del cuento popular, se perpetúan motivos estudiados por Propp, si bien, se persigue educar en la sororidad.

Es interesante que nos detengamos en el proceso de evolución del personaje femenino malvado de la historia conocida popularmente como *La bella durmiente*. Nuestras estudiantes entendieron que este personaje no aparece en la versión de Basile, *Sole, Luna e Talia*, recogida en *Lo cunto de li cunti* (1634); si bien, el sujeto exculpado que posee el objeto (la rueca) que motiva del "dilatado sueño" de la protagonista es *unna donna anziana*. En cambio, en la versión de Perrault, *La belle au bois dormant*, contenida en *Les contes de la mère l'Oye* (1697), el personaje femenino no es una bruja, sino *une vieille fée*. Por su parte, en la versión del cuento popular de los hermanos Grimm, *Dornöschen* –que se tradujo al italiano como *Rosaspina*, al inglés como *Little Brier-Rose* y al español como *Rosita de Espino o La bella durmiente del bosque* (1812)– el personaje que rastreamos se denomina como *eine weise Frau*. Disney (1959), encaminado a seguir los moldes marcados por Perrault y Grimm, dota de nombre a esa bruja y la llama Maléfica; si atendemos a la antroponimia, nada de esto es una casualidad, pues la dama, haciendo honor a su nombre, perjudica con maleficios a la princesa indefensa. Ante tales pesquisas, queda claro que la vinculación de la dama con la teúrgia queda en casi todas las versiones y se infiere por las denominaciones de hada y sabia, a excepción de la anciana de Basile, que solo tiene en común con el resto de mujeres de la cuentística tradicional su senectud, si bien, no hemos hallado ningún indicio en el texto del italiano que le atribuyan poderes mágicos.

En definitiva, existe un proceso de transformación del personaje femenino a lo largo de las diferentes versiones del cuento de hadas que la identifican con un hada, una anciana o una sabia, hasta que Disney (1959) la metamorfosea y hace que otros personajes la llamen *bruja*, así, el sujeto está cargado de todas las connotaciones negativas del medievo (Montaner y Lara, 2014).

Por último, en la versión cinematográfica de la productora de

Disney, *Maleficent* o *Maléfica* (2014), dirigida por Stromberg, el personaje vuelve a vincularse con el de un ser fantástico con poderes mágicos, es decir, un hada y las asociaciones de la bruja con lo diabólico son más sutiles. Cabe destacar que el personaje de la ficción de Disney más actual no consigue desprenderse de los elementos más emblemáticos, los cuernos, que son una parte muy simbólica del aspecto físico del personaje de Disney de 1959. En este sentido, pensamos que el personaje se afilia, en cuanto a su imagen física, con la prosapia de Medea o de Circe y su égida infernal.

Es cierto que nuestras discentes se aproximan, en cierto modo, a la línea marcada por Disney en 2014, en cuanto a la creación de sororidad entre los personajes de Aurora y Maléfica. Así las cosas, las nuevas reescrituras de nuestras alumnas y sus reflexiones sobre todas estas producciones artísticas dan un paso más y convierten al personaje de Maléfica en una mujer real, la desvinculan de su nombre y la despojan de los rasgos heréticos. De hecho, las creaciones de las estudiantes universitarias se adecuan a las necesidades de la sociedad actual y demuestran que, al menos, existe una opción en la reescritura de textos y esta es la que apuesta por: 1) no perpetuar el conflicto en el que las mujeres son enemigas; 2) no ofrecer versiones maniqueas de los personajes femeninos; 3) no perpetuar cánones medievales en los que se asocia lo bello con lo bueno y lo feo con lo malo; 4) romper con roles estereotipados; 5) difundir una ideología igualitaria; 6) eliminar los moldes estipulados por el patriarcado; 7) buscar la originalidad del relato y explorar los moldes del conocido «arte por el arte».

5. Conclusiones

La influencia que los cuentos de hadas han ejercido sobre las mujeres es indiscutible. De hecho, en gran medida los cuentos fueron escritos y han sido filmados para ellas, para las niñas, tomando como modelo, por ello, a personajes femeninos, las princesas, que, teniendo como antagonistas a otra mujer, la bruja, debían conseguir el amor de un príncipe para salvarse. Los modelos femeninos vertidos en los cuentos han propuesto una imagen dual de la mujer ante la que debíamos elegir, sin tener

elección, pues elegir la independencia y ser una misma significaba ser una bruja. El modelo ideal de mujer que promueve esta literatura infantil se ha tomado como modelo y guía de comportamiento de generación en generación de mujeres, perpetuando, así, los valores heteropatriarcales y sexistas que vehiculan argumentalmente estas obras.

Dado que estos cuentos se asientan sobre creencias que el paso del tiempo junto con el cambio de mentalidad descubre como mitos (Pérez, 2013, p. 197), es necesario proceder a la desmitificación la imagen dual de la mujer, princesa o bruja, que promueven los cuentos de hadas, para revertirla en la imagen real de la mujer actual, borrando patrones de conducta obsoletos y antifeministas que la tradición cultural ha transmitido como únicos e incuestionables.

A lo largo de esta propuesta docente hemos pretendido desarticular estos cuentos, siguiendo a la crítica feminista que lideró Alison Lurie en 1970 con su artículo «Fairy Tales Liberation», a partir de la cual se ha estudiado el vínculo que existe entre los cuentos de hadas y las vidas de las mujeres, descubriendo las interpretaciones subyacentes a las historias narradas (Romero y Torrado, 2018, p. 72).

En esta experiencia docente hemos podido comprobar la influencia que, todavía hoy, tenían en nuestras alumnas los cuentos de hadas y cómo seguían manteniendo una alta valoración del personaje de la princesa en detrimento del personaje de la bruja, sin reparar en la base ideológica latente que las había llevado a ello. Por consiguiente, podemos afirmar que tanto el análisis de estos cuentos como su posterior reescritura ha sido de gran utilidad a las alumnas, futuras docentes, para desarrollar en ellas sororidad, así como un pensamiento crítico y feminista que les permita, como maestras, programar la enseñanza de literatura infantil a sus discentes con el fin de promover la coeducación en sus aulas.

6. Referencias

Bahn, G. H. y Hong, M. (2019). Shift from Wicked Stepmother to Stepmother in Eastern and Western Fairy Tales. *Investigador de Psiquiatría*, 16(11), 836-842.

Barbero, L. (2018). Belle comme un rêve de Pierre: La condesa sangrienta de Alejandra Pizarnik como reescritura de cuentos de hadas. *Anclajes*, XXII(1), 1-17. https://doi.org/10.19137/anclajes-2018-2211

Campoamor 2021 [@campoamor2021] (2021, 23 de marzo). *Princesas vs. brujas* [post] Instagram https://www.instagram.com/campoamor2021

Casais, V. (2014). La reescritura del arquetipo de bruja malvada: análisis comparativo de O Mago de Oz y Wicked. Memorias de una bruja mala. *Elos. Revista de literatura infantile e xuvenil*, 1, 109-122.

De Matos Ferreira, V. C. (2019). Princesas Disney e cinema: representaçoes do genero feminino. *Comunicações Piracicaba*, 26(2), 99-121.

Dundes, L. Streiff-Buitelaar, M. y Streiff, Z. (2019). Bad witches: gender and the downfall of Elizabeth Holmes of Theranos and Disney`s Maleficent. *Soc. Sci*, 8(175), 2-17.

Fernández, N. G. y Martínez, M. M. (2014). Re/pensar las producciones narrativas como propuesta metodológica feminista: Experiencias de investigación en torno al amor romántico. *Athenea Digital*, 14(4), 63-88. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1361

Fernández, C. (1997). *Las re/escrituras contemporáneas de Cenicientas*. KRK.

Friedan, B. (2016). *La mística de la feminidad*. Cátedra.

García-Ruiz, M. A., Garrido-Berlanga, M. A. y Maqueda-Cuenca, E. (en prensa). *Didáctica y literatura en la construcción del pensamiento feminista: los mitos del amor romántico* (s. n.) Octaedro.

Gilbert, S. y Susan, G. (1998). *La loca del desván: La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Cátedra.

Griffin, M., Harding, N. y Learmonth, M. (2017). Whistle while your work? Disney Animation, organizational readiness and gendered subjugation. *Organization Studies*, 38(7), 869-894.

Las chicas del mundo [las_chicas_del_mundo] (2021, 22 de marzo). *Reescritura de Blancanieves* [post] Instagram https://www.instagram.com/p/CMvAUi6I8Xo/

Moi, T. (1999). *Teoría literaria feminista*. Cátedra.

Montaner, A. y Lara, E. (2014). *Señales, portentos y demonios: La magia en la cultura y la literatura españolas del Renacimiento*. SEMYR.

Murtorinne-Lahtinen, M. y Jokinen, K. (2018). Stepmothers in narratives: negotiations on relatedness. *Families, Relationships and Societies*, 7(2), 285-300.

Navarro-Goig, G. (2018). Revisión de la identidad femenina en los cuentos de hadas y su reinterpretación en el arte contemporáneo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(3), 491-507.

Ortiz, A. (2019). La comprensión mágica de la feminidad. Opiniones demonológicas acerca de las mujeres y las brujas. *Edad de Oro*, XXXVIII, 17-34.

Pacheco, G. (2006). Preceptos teóricos de Sandra Gilbert y Susan Cubar en Cuentos de mi tía Panchita de Carmen Lyra. Kanina. *Rev. Artes y letras*, XXX(1), 11-21.

Pérez, M. (2013). El cuento de hadas feminista y las hablas manipuladas del mito: de la literatura a las artes visuales. *Amaltea. Revista de mitocrítica*, 5, 173-197.

Romero, Y. y Torrado, E. (2018). Reescribiendo la violencia de género en internet: un modelo basado en los fanfictions de la bella y la bestia, *Sociología y Tecnociencia*. 9(1), 69-85.

Tentación literaria [@tentacionliteraria] (2021, 22 de marzo). *Reflexión sobre La Sirenita* [post]. Instagram. https://www.instagram.com/tentacionliterariaa

Zaragoza-Martí, M. F. (2020). Feminidad Disney: el desarrollo social de la mujer y sus consecuencias en la regulación constitucional. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 27, 88-99. https://doi.org/10.20932/barataria.v0i27.547

25

Didáctica y literatura en la construcción del pensamiento feminista: los mitos del amor romántico[1]

María Aurora García Ruiz, María Ángeles Garrido Berlanga
y Eugenio Maqueda Cuenca
Universidad de Málaga

1. Introducción

Los cuentos tradicionales han sido durante siglos una manera de transmitir de generación en generación las estructuras ideológicas de una cultura (Tehrani, 2013). Antes de que existiera el papel, las historias se contaban de manera oral y se fueron adaptando a cada momento desde un punto de vista diacrónico. Son fruto de una evolución prolongada, así como la manifestación del poder y de su manera de moldear el imaginario colectivo. La fijación a través de la imprenta hizo que estas historias orales cobraran una vida más estable y más larga.

Podríamos pensar que hoy día su influencia no es tan grande, pero no es así, pues las películas y las series se nutren de la literatura y de la imagen que esta proyecta sobre la sociedad, por lo que los arquetipos se siguen repitiendo. Son numerosos los estudios que han mostrado cómo la literatura ayuda a la transmisión de esquemas en el inconsciente colectivo (Navarro-Goig, 2019).

Nosotros nos vamos a centrar en el amor romántico, que sigue siendo unos de los pilares sentimentales en nuestra socie-

1. El presente trabajo se inscribe en el proyecto PIE19-186 *Implementación de breakout educativo como herramienta de microgamificación para un aprendizaje significativo en el aula de lenguas* (GAME-EDU), Universidad de Málaga.

dad. Siempre ha sido uno de los grandes temas de la literatura en general, y en los cuentos su presencia es igualmente importante. Ese amor de «cuento de hadas» lleva implícita una serie de creencias, en las que se sobredimensiona la importancia del amor en la vida individual, el poder que tiene para sobreponerse a las adversidades; ese amor que, si es verdadero, es capaz de soportar cualquier adversidad, que alimenta por sí solo, cuya ausencia hace perder el sentido a la vida, que es desinteresado, por el que se perdona todo y por el que merece la pena estar cien años dormida a la espera de un príncipe azul.

Los estudios de Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero (2020) han destacado la necesidad de analizar las condiciones sociohistóricas, culturales e ideológicas que configuran la concepción del amor romántico. La construcción ideológica de este fenómeno procede de «tradiciones culturales y condiciones sociopolítico-económicas» (Yela, 2003, p. 265). La crítica (Barrón, Martínez-Íñigo, De Paúl, y Yela, 1999; Bosch et al., 2019; Ferrer, Bosch, y Navarro, 2010) ha listado los mitos que contribuyen a crear el constructo del amor romántico y, en este sentido, la clasificación ofrecida por Peña et al. *apud*. Pascual plantea una tipología de los mitos dividida en cuatro grandes grupos:

> Grupo 1. «El amor todo lo puede» (1. Falacia de cambio por amor; 2. Mito de la omnipotencia del amor; 3. Normalización del conflicto; 4. Creencia en que los polos opuestos se atraen y entienden mejor; 5. Mito de la compatibilidad del amor y el maltrato; 6. Creencia en que el amor «verdadero» lo perdona/aguanta todo); Grupo 2: «El amor verdadero predestinado» (7. Mito de la «media naranja»; 8. Mito de la complementariedad; 9. Razonamiento emocional; 10. Creencia en que solo hay un amor «verdadero» en la vida; 11. Mito de la perdurabilidad, pasión eterna o equivalencia); Grupo 3. «El amor es lo más importante y requiere entrega total» (12. Falacia del emparejamiento y conversión del amor de pareja en el centro y la referencia de la existencia; 13. Atribución de la capacidad de dar la felicidad; 14. Falacia de la entrega total; 15. Creencia de entender el amor como despersonalización; 16. Creencia en que si se ama debe renunciarse a la intimidad) y Grupo 4. «El amor es posesión y exclusividad» (17. Mito del matrimonio; 18. Mito de los celos; 19. Mito sexista de la fidelidad y de la exclusividad). (2016, p. 68)

Estos mitos se hallan en los textos de clásicos infantiles que consumen (a través de versiones cinematográficas, impresas, audiolibros o *ebooks*) los discentes de Educación Infantil y Primaria y, por ello, los mitos perviven en la adolescencia de los educandos. En el presente trabajo realizamos una indagación para conocer si, como demostraron Barrón et al. (1999), sigue existiendo una idealización del amor en las mentes de nuestras estudiantes universitarias.

El discurso romántico tiene repercusión en el comportamiento humano y este se edifica sobre la creencia de que el amor romántico tiene dos caras: la positiva (la de ensoñación) y la negativa (vinculada al dolor). Este tema se ha abordado desde las ciencias sociales, concretamente, desde la psicología. Los investigadores reiteran que la construcción de esta fe en los mitos amorosos se debe a un complejo constructo en el que la literatura es una pieza clave, pues es transmisora del ideario cultural. De este modo, se hace necesario conocer cómo la literatura influye en la creación de determinadas creencias fehacientes, pues, al parecer, estas creencias causan frustraciones, idealizaciones y sufrimiento en una persona hasta llevar a la ansiedad o inestabilidad emocional (Bajoghli et al., 2017) y estas concepciones, en buena medida, influyen en sus rupturas amorosas (López-Cantero, 2018).

Así las cosas, la literatura, las artes plásticas y el cine son transmisoras de sueños, tejedoras de deseos y pasiones humanas, y algunos consumidores de historias que contienen mitos de amor romántico se dejan arrastrar por creencias que han asimilado a través de este tipo de narrativa, ya sea cinéfila o libresca. Siguiendo la estela de Barbero (2018), realizamos una propuesta didáctica para ayudar a los discentes a identificar algunos mitos románticos y reescribir cuentos de hadas para detectar qué aspectos cambiarían en su adaptación moderna del texto (por ej., el final de la historia no es necesariamente la celebración de un matrimonio, el personaje protagonista no tiene que anular sus deseos por su pareja y se propicia la sororidad entre los personajes femeninos, etc.).

2. Descripción

Concretamente, hemos llevado a cabo esta experiencia docente en la etapa universitaria y en la asignatura de Literatura Infantil que impartimos en el 4.º curso del grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga. Como ya apuntaron Caro y Monreal (2017), este tipo de estudios escasean en el ámbito universitario.

En primer lugar, cabe precisar que nuestro alumnado está constituido por sesenta mujeres. La mencionada asignatura de Literatura Infantil se divide en tres grupos, pero esta experiencia se ha realizado en dos de ellos, el grupo A y el grupo B, cuyas clases las impartimos los profesores Maqueda, Garrido y García.

Tras la realización de una encuesta, conocimos que, aunque el 75 % de nuestro alumnado afirmó sentir interés y atracción por los cuentos y películas en los que perviven los mitos del amor romántico –fenómeno al que se ha denominado *consumo romántico* (Sánchez-Sicilia y Cubells, 2018)–, es consciente de que estos mitos de amor romántico son negativos y deben ser comentados críticamente en clase con los discentes de Educación Infantil, lo cual parece ser un indicio de que el pensamiento feminista impera en nuestras aulas universitarias.

A la pregunta sobre de qué manera se acercaban a la literatura infantil que recrea estos mitos de amor romántico, el 90 % de nuestras alumnas afirmó que lo hacían con desconfianza, ya que veían demasiados estereotipos y roles de género que les habían influido en su etapa adolescente y adulta, donde la búsqueda del «príncipe azul» y la idea del amor romántico les había provocado, incluso, frustración.

Por último, cuando preguntamos cuáles son los cuentos infantiles en los que hay más presencia del amor romántico y que, por consiguiente, más han influido a la hora de perpetuar este imaginario en sus mentes, el 100 % de las alumnas apuntaron a las versiones de cuentos clásicos realizadas por Disney. De ahí que nuestra principal intención haya sido, con esta experiencia, volver sobre las versiones de cuentos clásicos de Disney para reescribirlos desde una mirada feminista que les permitiera romper con los mitos de amor romántico que imperan en ellos y desmontarlos.

Manejamos, en un acercamiento apriorístico, las versiones conocidas por nuestras alumnas que nacen, obviamente, de las versiones de los libros y las películas de Disney, y completamos la formación literaria mostrando a nuestras discentes las versiones originales, es decir, las de los siglos XVII y XIX; si bien cabe recordar que los orígenes del amor romántico, Rougemont *apud*. Barclay y Holloway (2020) los sitúan en los romances medievales de tradición cortesana. De este modo, a partir de los intereses del alumnado, logramos acercar a las lectoras universitarias a los tesoros literarios de otras épocas sin perder su motivación.

A partir de estos cuentos nuestros objetivos fueron, por un lado, identificar de qué manera la literatura contribuye, a través de los cuentos infantiles, al afianzamiento de los mitos del amor romántico en el pensamiento femenino y, segundo, reescribir dichos cuentos desde la igualdad para lograr unos cuentos coeducativos.

2.1. El amor romántico de los cuentos infantiles de Disney y su influencia

Hay estudios que se han encargado de darnos una visión actual de cómo influye el amor romántico en los jóvenes (Caro y Monreal, 2017), chicos y chicas que han incorporado dentro de sí ese imaginario de amor de película, de cuento de hadas del que hablábamos, que produce frustración e insatisfacción en quien lo vive (Luchi et al., 2018; Költő et al., 2020), porque rara vez se parece lo vivido a lo que se había leído, a como se lo habían contado.

También se ha demostrado que no solo afecta a los jóvenes, sino que las ideas preconcebidas sobre el amor romántico debido al cine y la literatura se relacionan con la dificultad en personas de mayor edad aún de tener relaciones de pareja de calidad, así como con los bajos niveles de psicología en el comportamiento como pareja (Bredow, 2015).

De acuerdo con la idea de Ramos:

> Es incontestable que Disney forma parte de nuestra cultura. De la cultura de nuestro alumnado y aun de la cultura de educandos de generaciones anteriores que hoy día son madres, padres y docentes

> que crecieron disfrutando de la «magia» de Disney: la fábrica de los sueños. Sueños que han decidido legar a sus descendientes tal y como ellos y ellas los heredaron considerándolos un bien cultural. (2009, p. 19)

De ahí que, analizando los mitos de amor romántico de las versiones de Disney de cuentos clásicos y sirviéndonos del instrumento creado por Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero (2020, p. 130), para medir «un conjunto de mitos o creencias sobre el amor que representan e idealizan el modelo de amor romántico y que, en nombre del amor, justifican los esquemas de dominación-sumisión y el uso de la violencia en las relaciones íntimas», efectuamos la encuesta compuesta por once ítems, que representan los nueve mitos detallados en la siguiente tabla, y que fueron validados mediante la técnica juicio de expertos. Los ítems fueron empleados en el citado estudio y las posibles respuestas a estas preguntas que incluimos en nuestro cuestionario fueron dos: verdadero o falso.

Tabla 1. Listado de ítems de Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero (2020, p. 125)

Nº	Formulación final de los ítems de la SMRL	Mito que evalúan
Ítem 1	El amor verdadero puede superar cualquier dificultad o problema	Mito de la omnipotencia
Ítem 2	Todas las personas encontrarán en algún momento a su alma gemela	Mito de la media naranja
Ítem 3	Cuando se encuentra a la pareja perfecta, no hay que dejarla marchar	Mito de la media naranja
Ítem 4	Una persona no será plenamente feliz hasta que no encuentre una pareja que le complemente	Mito de la pareja
Ítem 5	Solo es amor verdadero cuando se mantiene la pasión de los primeros meses	Mito de la pasión eterna
Ítem 6	No se puede amar a más de una persona al mismo tiempo	Mito de la exclusividad
Ítem 7	El amor verdadero debe terminar en matrimonio	Mito del matrimonio
Ítem 8	Una persona enamorada se preocupa más por el bienestar de su pareja que por el suyo	Mito de la abnegación
Ítem 9	Amar a alguien es hacer todo por esa persona, aunque en ocasiones conlleve hacer cosas que no te gustan	Mito de la abnegación
Ítem 10	Los celos son una demostración de amor hacia la pareja	Mito de los celos
Ítem 11	Los gritos e insultos de la pareja se pueden perdonar siempre que haya amor verdadero	Mito de la ambivalencia

Fuente: elaboración propia

Los resultados de esta encuesta fueron dispares y nos ayudaron a crear cierta controversia en clase, ya que un 34 % de nuestras alumnas estaban de acuerdo con todos estos mitos, siendo los mitos más valorados el mito de la omnipotencia, con el que un 82 % de las estudiantes estaban en consonancia; el mito de la media naranja, un 93 % y el mito de la exclusividad, un 78 %. De donde se dedujimos la necesidad: en primer lugar, de estudiar con las alumnas qué es un mito y de qué manera lo hacemos

perdurar en nuestro imaginario; y, en segundo lugar, de reescribir tales cuentos clásicos versionados por Disney desde una perspectiva de género y feminista.

2.2. La reescritura de los cuentos infantiles de Disney

Las versiones de Disney de los cuentos tradicionales no han ayudado a una visión del amor romántico más maduro y realista (De Matos y Gonçalves, 2019; Zaragoza-Martí, 2020). Por el contrario, como nuestras alumnas nos han mostrado, esos cuentos y sus correspondientes películas han velado su mirada y marcado sus expectativas con respecto al amor romántico.

De ahí que hayamos visto conveniente reescribir los cuentos versionados por Disney, pues debemos tener en cuenta que es necesario que el lector y la lectora infantil o juvenil no asuma que la concepción del amor romántico diseminada en estas historias es realista e igualitaria en muchos aspectos. En este sentido, partiendo de las ideas de Pascual (2016), hemos observado que los mitos sobre el amor romántico que proponen estos autores se cumplen en las versiones literarias y fílmicas de Disney de la *Bella Durmiente*, *La Sirenita* y *La Cenicienta*: el mito de la media naranja, el de la pasión eterna, el de la omnipotencia, el del matrimonio, el de los celos, el de la exclusividad, el del emparejamiento, etc.

Estas concomitancias pueden considerarse, según explica Barbero, estructuras que se repiten en los cuentos de hadas como, por ejemplo, «el objeto de amor del príncipe es una mujer ideal, de belleza pétrea, carente de vida» (2018, p. 7). Asimismo, el tópico de la muerta-viva o la exhibición de los cuerpos de mujeres sin vida o durmientes e indefensos es otro punto común, con cierto sesgo sádico, con otros cuentos de hadas, como el de *Blancanieves*. Estos rasgos que perviven en la literatura contemporánea (de Andrade y García, 2014) proceden de la cuentística de hadas, probablemente, de la tradición medieval y son, precisamente, los que nuestro alumnado universitario ha omitido y exterminado en sus reescrituras.

3. Metodología

Para ello, empleamos una metodología activa, como es el *learning by doing*, poniendo a las alumnas en el centro del aprendizaje, haciendo que sean autónomas y participativas. Al mismo tiempo, promovemos estrategias de sensibilización e intentamos promocionar la igualdad. Las producciones narrativas que realizaron las alumnas promueven la reflexividad sobre las relaciones de poder y las transformaciones sociales (García y Montenegro, 2014).

Asimismo, integramos las redes sociales como una herramienta innovadora, pues todas las creaciones (reescritura de los cuentos y reflexiones que surgen de la asamblea) cristalizan en publicaciones digitales que «cuelgan» en su Instagram profesional. De este modo, la visibilización y divulgación de los trabajos creativos motivan a las estudiantes y están diariamente interesadas en explorar las publicaciones de sus compañeras. La finalidad que se persigue al difundir estos trabajos es intentar que lleguen a la sociedad y contribuir a su sensibilización, pues se han hallado ejemplos de discursos sobre el amor producidos por jóvenes, divulgados a través de YouTube en España, sustentadores de prácticas discriminatorias (Sánchez-Sicilia y Cubells, 2019).

4. Resultados

Adjuntamos, a continuación, imágenes de algunas muestras de cuentos reescritos por las alumnas y difundidos a través de las cuentas de Instagram que crearon expresamente. En ellos, aunque se mantiene la esencia de la historia del cuento de hadas, la historia ficcional y su mensaje cambia y se produce una desmitificación de la princesa (Pérez, 2013). Las creaciones narrativas de nuestras estudiantes censuran las relaciones tóxicas, el control abusivo, el aislamiento, la violencia, las malinterpretaciones de determinados aspectos erótico-afectivos o conductas que visibilizan estereotipos negativos (Cubells y Calsamiglia, 2015; Pates, 2018; Cerro y Vives, 2019; Víllora et al., 2019; Sánchez-Hernández et al., 2020). Estos son algunos ejemplos:

Figura 1. Reescritura de La Cenicienta de @eluniversoenverso (2021)



Figura 2. Reescritura de La Cenicienta de @elarte_deleerte (2021)



Como podemos observar, en las reescrituras de los textos realizadas por nuestras alumnas universitarias no tienen lugar las actitudes sexistas hostiles que potencian la intolerancia hacia las mujeres basadas en estereotipos como la inferioridad o debilidad femenina. Las protagonistas Aurora, Ariel o Cenicienta no son seres sumisos y obedientes, no esperan a ser salvadas. Las heroínas de los cuentos de nuestras alumnas no son tan maniqueas, tienen problemas y son tan valientes como los príncipes de las versiones antiguas. Ahora bien, ellas inciden en que sus protagonistas son iguales a los héroes, ni más ni menos, y esta es la reivindicación que cala en todas las reescrituras que hemos examinado durante la realización de nuestras prácticas docentes.

Hemos podido comprobar que tanto el análisis de estos cuentos como su posterior reescritura les ha sido de gran utilidad a las alumnas, futuras docentes, para desarrollar en ellas un pensamiento crítico y feminista que les permita, como maestras, programar la enseñanza de literatura infantil a sus discentes con el fin de construir igualdad en sus aulas. A través de estos temas, las futuras docentes están creando mecanismos de protección de sus futuros estudiantes de Educación Infantil y, si la teoría cala, se conseguirá una transformación cultural.

5. Conclusiones

Los mitos sobre el amor romántico que toman cuerpo en los cuentos clásicos versionados por Disney dan lugar a percepciones distorsionadas sobre el amor y la vida en pareja que pueden ser autolimitantes y que potencian actitudes sexistas y discriminatorias entre los adolescentes (Carbonell y Mestre, 2019; Marcos et al., 2020).

Por ello, es necesario que el niño y la niña de Educación Infantil y de Educación Primaria, futuros alumnos y alumnas de nuestros discentes universitarios, sean capaces de discernir qué es lo igualitario, qué es lo sexista, qué es lo discriminatorio y qué es un mito. Es fundamental crear comprensión lectora y, al unísono, capacidad crítica. Hablar sobre todos los temas, sensibilizar sobre aspectos igualitarios es tan importante, o más, como el hecho de formar grandes letrados.

Si la misión de la universidad es abrir horizontes, proponer nuevas perspectivas y sembrar experiencias por medio de las cuales las universitarias puedan abrirse camino por ellas mismas, todavía más en el caso de futuras maestras que tendrán, en un espacio de tiempo breve, en sus manos la educación de las próximas generaciones. De ahí que nuestro principal interés haya sido romper y transformar los moldes que, desde la literatura infantil, les han atosigado para que, de ese modo, puedan volar y hacer volar con ellas a sus discentes, ya que en eso consiste la literatura, y aún más, la literatura infantil. En definitiva, con esta experiencia pretendíamos susurrar al oído a nuestras estudiantes las palabras de Pinkola *apud*. Mateos et al.:

> Confío en que salgas y dejes que te ocurran cuentos, es decir, vida, y que trabajes con estos cuentos de tu vida –la tuya, no la de otra persona–, que los riegues con tu sangre y tus lágrimas y tu risa hasta que florezcan, hasta que tú misma florezcas. (2007, p. 13)

6. Referencias

Bajoghli, H., Farnia, V., Joshaghani, N., Haghighi, M., Jahangard, L., Ahmadpanah, M., Sadeghi-Bahmani, D. S., Holsboer-Trachsler, E. y Brand, S. (2017). «I love you forever (More or less)» –stability and change in adolescents' romantic love status and associations with mood states. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 39(4), 323-329. https://doi.org/10.1590/1516-4446-2016-2126

Barbero, L. (2018). Belle comme un rêve de Pierre: La condesa sangrienta de Alejandra Pizarnik como reescritura de cuentos de hadas. *Anclajes*, XXII(1), 1-17. https://doi.org/10.19137/anclajes-2018-2211

Barclay, K. y Holloway, S. (2020). Interrogating Romantic Love. *Cultural and Social History*, 17(3), 271-277. https://doi.org/10.1080/14780038.2019.1685839

Barrón, A., Martínez-Íñigo, D., De Pául, P. y Yela, C. (1999). Romantic beliefs and myths in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 2, 64-73. http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600005461

Bonilla-Algovia, E. y Rivas-Rivero, E. (2020). Design and validation of the scale of myths of romantic love. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 57(4), 119-136. https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.09

Bosch, E., Herrezuelo, R. y Ferrer, V. A. (2019). El amor romántico, como renuncia y sacrificio: ¿Qué opinan los y las jóvenes? *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 4(3), 184-202. https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4935

Bredow, C. A. (2015). Chasing Prince Charming: Partnering consequences of holding unrealistic standards for a spouse. *Personal Relationships*, 22(3), 476-501. https://doi.org/10.1111/pere.12091

Carbonell, Á. y Mestre, M. V. (2019). Sexismo, amor romántico y desigualdad de género. Un estudio en adolescentes latinoamericanos residentes en España. *America Latina Hoy*, 83, 59-74. https://doi.org/10.14201/alh2019835974

Caro, C. y Monreal, M. C. (2017). Creencias del amor romántico y violencia de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 47-56. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.917

Cerro, M. y Vives, M. (2019). Prevalence of the myths of romantic love in young people. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 343-371. https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.03

Cubells, J. y Calsamiglia, A. (2015). El repertorio del amor romántico y las condiciones de posibilidad para la violencia machista. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1681-1694. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.rarc

De Andrade, A. L. y Garcia, A. (2014). Escala de Crenças sobre Amor Romântico: Indicadores de Validade e Precisão. *Psicologia: Teoría e Pesquisa*, 30(1), 63-71.

De Matos, V. C. y Gonçalves, J. P. (2019). Princesas Disney e cinema: representações do gênero feminino. *Comunicações*, 26(2), 99-121. https://doi.org/10.15600/2238-121X

El arte de leerte [@elarte_deleerte] (2021, 24 de febrero). *Súper hermanas. El cumpleaños* [post]. Instagram. https://www.instagram.com/elarte_deleerte

El universo en verso [@eluniversoenverso] (2021, 8 de marzo). *Nueva versión de La Cenicienta* [post]. Instagram https://www.instagram.com/eluniversoenverso

García, N. y Montenegro, M. (2014). Re/pensar las producciones narrativas como propuesta metodológica feminista: Experiencias de investigación en torno al amor romántico. *Athenea Digita. Revista de Pensamiento e Investigación social*, 14(4), 63-88. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1361

Költő, A., Cosma, A., Moreau, N., Young, H., Thorsteinsson, E. B., Gobina, I., Godeau, E., Saewyc, E. M. y Nic Gabhainn, S. (2020). Self-Reported Health and Patterns of Romantic Love in Adolescents from Eight European Countries and Regions. *LGBT Health, 7(2)*, 90-100. https://doi.org/10.1089/lgbt.2019.0107

López-Cantero, P. (2018). The Break-Up Check: Exploring Romantic Love through Relationship Terminations. *Philosophia (United States)*, 46(3), 689-703. https://doi.org/10.1007/s11406-017-9935-8

Luchi, L. y Sacco, P. L. (2018). Princes Charming are not all made equal. The social cognition of mating strategies in four classical fairy tales. *Cogent Psychology*, 5(1), 1-26. https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1422678

Marcos, V., Gancedo, Y., Castro, B. y Selaya, A. (2020). Dating violence victimization, perceived gravity in dating violence behaviors, sexism, romantic love myths and emotional dependence between female and male adolescents. *Official Journal of the Latin-American Federation of Psychological Associations (FIAP). Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11(2), 132-145. https://doi.org/10.23923/j.rips.2020.02.040

Mateos, A. y Sasiain, I. (2007). *Contar cuentos cuenta en femenino y en masculino*. Serie de cuadernos de educación no sexista del Instituto de la mujer.

Navarro-Goig, G. (2019). Revisión de la identidad femenina en los cuentos de hadas y su reinterpretación en el arte contemporáneo. *Arte, individuo y sociedad*, 31(3), 491-507 https://doi.org/10.5209/aris.60646

Pascual, A. (2016). Sobre el mito del amor romántico. *Amores cinematográficos y educación. DEDiCA. Revista de Educação e humanidades*, 10, 63-78.

Pates, G. A. (2018). «Te extraño, te olvido, te amo de nuevo». La construcción del amor en la literatura juvenil argentina. *Revista de Comunicación*, 27(39), 45-58.

Pérez, M. del M. (2013). El cuento de hadas feminista y las hablas manipuladas del mito: de la literatura a las artes visuales. *Amaltea. Revista de Mitocrítica*, 5(0), 173-197. https://doi.org/10.5209/rev_amal.2013.v5.42933

Ramos, I. (2009). *Desmontando a Disney. Hacia el cuento coeducativo*. Junta de Andalucía.

Sánchez-Hernández, M. D., Herrera-Enríquez, M. C. y Expósito, F. (2020). Controlling Behaviors in Couple Relationships in the Digi-

tal Age: Acceptability of Gender Violence, Sexism, and Myths about Romantic Love. *Psychosocial Intervention*, 29(2), 67-81. https://doi.org/10.5093/pi2020a1

Sánchez-Sicilia, A. y Cubells, J. (2018). Amor, posmodernidad y perspectiva de género: entre el amor romántico y el amor líquido. *Revista de Investigaciones Feministas*, 9(1), 151-171. https://doi.org/10.5209/infe.58143

Sánchez-Sicilia, A. y Cubells, J. (2019). Discurso amoroso adolescente: análisis del repertorio del amor románico en el programa chicos y chicas. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 19(2), 1-31. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2429

Tehrani, J. J. (2013). The Phylogeny of Little Red Riding Hood. *PloS ONE*, 8(11), 1-11. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078871

Víllora, B., Navarro, R. y Yubero, S. (2019). Abuso *online* en el noviazgo y su relación con el abuso del móvil, la aceptación de la violencia y los mitos sobre el amor. *Suma Psicológica*, 26(1), 46-54. https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.6

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

Zaragoza-Martí, M. F. (2020). Feminidad Disney: el desarrollo social de la mujer y sus consecuencias en la regulación constitucional. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 27, 88-99. https://doi.org/10.20932/barataria.v0i27.547

26

La necesidad de trabajar la igualdad de género en el aula de Educación Primaria: principales dificultades y actuaciones

Magdalena Ramos Navas-Parejo, José Antonio Martínez Domingo, Carmen Rocío Fernández Fernández y Carmen Rodríguez Jiménez
Universidad de Granada

1. Introducción

La igualdad de género es un tema que todavía hoy sigue siendo importante trabajarlo en las aulas para alcanzar la equidad de derechos entre hombres y mujeres (Prendes-Espinosa et al., 2020). A pesar de que la violencia sexista debería ser inexistente en las sociedades desarrolladas, sigue presente en todos los ámbitos, edades, géneros y clases sociales (Gómez, 2015). Las primeras etapas educativas son las más perjudicadas, ya que, a menudo, salen casos a la luz, en medios de comunicación o en redes sociales, donde se acentúa el maltrato escolar. Cada vez, las situaciones son más graves y las secuelas físicas y, sobre todo, psicológicas son más perjudiciales para los niños y niñas.

Desde edades muy tempranas, las relaciones entre iguales van a suponer un aspecto significativo en el desarrollo cognitivo, emocional y social de las personas (Hernández, 2017). Cuando estas relaciones se ven afectadas por problemáticas que tienen que ver con la desigualdad de género, las interacciones con los demás y el desarrollo integral del niño va a estar influenciado por dicha desigualdad, afectando, así, a su capacidad para la formación de roles y también en sus actuaciones futuras (Grimaldo-

Trujillo y Cervera-Delgado, 2017). Esto es lo que ocurre constantemente en nuestra sociedad. García et al. (2010) sostienen que se precisa de una sensibilización e implicación del alumnado para que se produzca un cambio social relacionado con la igualdad entre hombres y mujeres.

Estos mismos autores, creen que se siguen arrastrando ideas arraigadas a las tradiciones, costumbres y relaciones entre las personas. Considerando que la herencia cultural compartida, nuestro pasado, se ha construido sobre la idea de que una marca biológica como el sexo va a asignar a las personas actividades, funciones y autoridades distintas. Esto va a influir directamente en el modelo de pensamiento y expectativas de nuestro alumnado. Por ello, el papel de la escuela es clave para garantizar la posibilidad de cambio y mejora de la sociedad. La educación se va a convertir en ese medio de producción y reproducción de la cultura y de las relaciones sociales, y, además, el profesorado va a constituir una variable clave en la igualdad (Resa, 2021).

En España, la legislación vigente en materia de educación establece la igualdad como una obligación en todos los centros educativos. En 2007 se aprobó la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, esta ley, en su artículo 23. La Educación para la igualdad de mujeres y hombres establece lo siguiente:

> El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros. (p. 16)

Al hilo de lo anterior, uno de los objetivos del centro educativo sería construir la identidad de los niños y niñas a partir de la igualdad y el respeto de derechos. A lo largo de estas líneas, se van a analizar diferentes aspectos que trabajan docentes de Educación Primaria para conocer así, cuáles son las actuaciones que llevan a cabo como las dificultades que encuentran a la hora de poner en práctica el contenido en materia de igualdad de género con los niños y niñas.

2. Actuaciones para fomentar la igualdad

La educación actual a nivel general, si se mira desde la perspectiva de la segregación de sexos, es necesario para comprender lo que está pasando con respecto a las mujeres y a los hombres en el ámbito educativo. Es un hecho que existen más mujeres que estudian y tienen por lo general mejores calificaciones; sin embargo, en las etapas profesionales posteriores este éxito a nivel académico no se ve reflejado en ellas (Venegas, 2010).

Por lo tanto, es evidente que existen uno o varios elementos que se deben tratar desde las primeras etapas educativas para conseguir que en el futuro estas barreras que no dejan que la igualdad sea real pueda darse. La educación en este caso juega un papel esencial.

Resulta interesante saber que ya desde el siglo XIX se empieza a defender la idea de poder ofrecer la misma educación a los dos sexos, pues es algo esencial (Blat, 1994).

Desde ese momento, se empiezan a plantear diferentes actuaciones que llegan a la actualidad, donde las niñas y los niños comparten espacios, pero, por el contrario, la investigación feminista de los últimos años (Prendes-Espinosa et al., 2020) evidencia que esto no es suficiente, pues se trata de una igualdad formal que discrimina sutilmente (Pinedo-González et al., 2018).

Según Venegas (2010) y su investigación social feminista, existen una serie de dimensiones que perpetúan la desigualdad de género en la escuela:

- *Presencia/ausencia de mujeres en el sistema educativo*: esto puede evidenciarse a través de indicadores como la escolarización, el abandono escolar, la diferenciación entre sexos por especialidades y la matriculación, etc. Del mismo modo, también influyen la presencia y prestigio de las mujeres tanto en el cuerpo docente como en los cargos directivos.
- *Incidencia del patriarcado*: esta dimensión puede evidenciarse en elementos como el lenguaje, el tipo de relaciones que se establecen entre personas de diferente sexo, etc.
- *Código de género* en los centros escolares.
- *Perpetuación de estereotipos sexistas en las aulas*: esta dimensión se comprueba en los diferentes materiales que se emplean en la escuela, tanto en las imágenes como en frases, vídeos, etc.;

de igual modo, también en las interacciones entre los docentes y los discentes.

En España y, concretamente, en Andalucía existe el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (Consejería de Educación, 2006). Este Plan tiene los siguientes principios fundamentales:

1. Visibilización de las desigualdades existentes entre los alumnos y las alumnas y visibilización de las mujeres a través de dotación de papeles sociales de importancia.
2. Transversalidad de la perspectiva de género.
3. Inclusión de las mujeres y los hombres en modelos de género igualitarios.

Posteriormente, se ha diseñado el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-20, el cual incorpora, además de todo lo anterior, actuaciones que tengan una incidencia constatable sobre la cultura que fomenta la desigualdad.

Este Plan es una estrategia global para todos los centros educativos, en este caso andaluces, que pretende cambiar y transformar la propia estructura organizativa y el papel que juega la escuela como agente socializador con todos los miembros de la comunidad educativa.

De este modo, es imprescindible destacar que con este tipo de documentos se pasa de una dimensión teórica para alcanzar la igualdad a una dimensión práctica donde en todos los niveles educativos la palabra *igualdad* sea una realidad. En este sentido, todos los miembros implicados en el sistema educativo deben ser partícipes para que esto pueda llevarse a cabo.

3. Retos para la educación de la igualdad de género que se encuentran en las aulas de Educación Primaria

El hecho de que las niñas puedan matricularse en las escuelas es un gran logro que se ha conseguido en la mayoría de los países. Pero este hecho no supone que ya exista equidad de género en

las aulas. Hay muchos aspectos que se han de trabajar desde las escuelas para que el proceso de igualdad entre niños y niñas avance (Robledo, 2020). Incluso en los mismos centros educativos, de forma presencial y virtual, se registran episodios de actitudes sexistas, que se reflejan en otros ámbitos de la vida cotidiana y que en muchas ocasiones las niñas terminan aceptándolas y asumiéndolas (Clares-Clares y Gómez-Mármol, 2019). En los sectores más desfavorecidos, la población femenina continúa privada de los derechos básicos. Por este motivo, tratar la igualdad en aulas interculturales debe suponer escuchar al alumnado e investigar sobre sus necesidades y expectativas, haciendo que busquen ellos mismos sus propios ideales de igualdad. De esta forma, tratar la igualdad de género puede ser motivante y generar situaciones de comunicación e intercambio lingüístico y cultural (Salido-Machado, 2017). Puesto que, si se sigue un modelo feminista restrictivo y normativo, puede llevar a un choque cultural que suponga una doble discriminación para las alumnas de culturas diferentes a la occidental: los prejuicios y estereotipos propios de la inmigración, más los de quienes no aceptan que no se adapten a las normas feministas de la cultura predominante, considerándolas pasivas e indefensas. La educación intercultural es una parte fundamental de la educación inclusiva, que favorece el conocimiento y el intercambio entre culturas, además de la valoración positiva de la diversidad. Las escuelas pasan a ser un agente clave de la formación para la convivencia intercultural. Desde esta perspectiva el alumnado puede aprender nuevos valores y actitudes de manera respetuosa y no discriminatoria. Y es desde aquí desde donde debe insertarse la educación de género (Pedrero-García et al., 2017) Otro aspecto muy importante que hay que tener en cuenta en el aula es la presencia del currículum oculto o implícito, donde se realiza un proceso de aprendizaje no planificado. Las actitudes, comportamientos y prácticas que el docente transmite en su interacción con el alumnado, dejan ver los valores y creencias sociales y culturales del mismo. En ocasiones estas prácticas pueden resultar sexistas y discriminatorias para las niñas, sin ser esa la intención, repitiendo la desigualdad que existe en la sociedad y que se suele tener interiorizada (Unda-Villafuerte, 2020). En este sentido, Martínez-Lirola (2020) destaca la importancia de la formación del profesorado. Puesto que la transformación social desde las aulas

solo se puede llevar a cabo desde la transformación de la acción pedagógica, para lo que el docente debe estar muy preparado y empoderado. De esta forma, podrá contar con recursos suficientes para tratar en el aula estas cuestiones de igualdad de género, aparte de tener muy interiorizados los valores de equidad para no contribuir negativamente a la educación de género desde el currículum oculto. este debe saber abolir estereotipos de género e ideas patriarcales presentes en muchas culturas, las cuales sitúan a las mujeres y niñas en un lugar inferior, a través de una formación crítica del alumnado. En palabras de López y Sabater (2019, p. 124):

El género no es una cualidad natural de las personas, sino un complejo conjunto de creencias culturales relacionadas entre sí, que estipulan el significado social de lo masculino y lo femenino.

En la tabla 1 se pueden observar los aspectos que afectan a la correcta educación en igualdad de género de las aulas de Educación Primaria.

Tabla 1. Aspectos clave para considerar en el aula en cuestiones de equidad de género

Igualdad de Género en el aula
• Examinar con detenimiento el currículum de todas las etapas para asegurar que cumple con el principio de igualdad de género
• Eliminar los comportamientos, contenidos sexistas y estereotipos que impliquen discriminación de género. En ocasiones implícitos en libros de texto y otros materiales educativos
• Integrar dentro de la formación inicial y continua de los docentes contenidos sobre igualdad
• Existencia de una proporción equilibrada entre sexos en los equipos de liderazgo en los centros educativos
• Colaborar con instituciones externas en proyectos y programas dirigidos a fomentar la igualdad de género
• Establecer medidas educativas encaminadas a reconocer el papel de la mujer en la Historia
• Atender a la diversidad al alumnado de forma equitativa para ambos sexos.

Fuente: elaboración propia a partir de Martínez-Lirola (2020) y Fernández-Cézar y Saez-Gallego (2020)

4. Trabajar la igualdad de género en el aula

Existen estereotipos sexistas que la sociedad intensifica continuamente, entendiéndose que esto debe ser eliminado y controlado por parte de la educación hasta detenerlo. En los centros educativos se pueden admitir diversidad de actitudes y valores con la intención de erradicar los estereotipos tanto dentro como fuera de los centros escolares (Solís, 2007). Por consiguiente, los docentes de Educación Primaria llevan a cabo la formación de muchos alumnos y alumnas como futuros ciudadanos, por lo que tienen la posibilidad de transformar la sociedad y los estereotipos presentes que perpetúan las desigualdades existentes entre las mujeres y los hombres (Resa, 2021).

Para controlar esta situación de desigualdad de género, se pueden llevar a cabo algunas actividades en las asignaturas como Educación Física y Música, tal y como señala Clares-Clares y Gómez-Mármol (2019):

- Educación Física: como posibles actividades, se propone trabajar en grupos mixtos de forma cooperativa a través de carrera de relevos o transporte de un compañero/a, así como llevar a cabo dramatizaciones de acciones de violencia de género que se producen en la vida cotidiana.
- Música: como actividades, se plantea que los estudiantes analicen canciones dadas con letra que pueda catalogarse como violencia de género, además de hacer una búsqueda de canciones actuales del reggaetón, extrayendo los mensajes en contra de la igualdad de género y transformándolos por otros que tengan una letra corregida de forma adecuada con la igualdad.

A modo general, siguiendo a Valle (2015), se pueden llevar a cabo medidas específicas para prevenir la violencia de género y trabajar contenido sobre la igualdad tales como:

- Realizar una labor conjunta entre la escuela y la familia.
- Establecer actividades y crear espacios donde se puedan evaluar los comportamientos y las actitudes en determinadas situaciones, trabajándose la educación emocional.
- Enseñar a resolver conflictos incidiendo en la importancia de la mediación.

5. Conclusiones

A pesar de que desde el ámbito educativo, y de forma específica en Educación Primaria, se trabaja la igualdad de género, el papel de los centros educativos es fundamental como agentes socializadores para llevar a cabo una educación en igualdad entre los estudiantes infantiles, por lo que se necesita mayor esfuerzo por parte de la comunidad educativa para educar de forma real y completa a los alumnos y a las alumnas en igualdad de género, con la finalidad de formar a ciudadanos concienciados con la necesidad de la equidad entre hombres y mujeres.

Así pues, es importante esta labor porque todavía queda mucho camino por recorrer en cuanto la educación en igualdad, debido a que existen costumbres y tradiciones, así como determinados comentarios que se han normalizado a la hora de conversar con otras personas, pero que, a su vez, tienen un trasfondo que atenta contra la igualdad de género.

Asimismo, el papel que presenta la educación en edades tempranas es clave, desde la enseñanza de las desigualdades que existen entre los estudiantes por el hecho de ser alumnos o alumnas hasta el impacto que tiene la cultura y que incide en la desigualdad. Por tanto, los centros educativos deben centrarse en una educación en igualdad de forma práctica no solo teórica.

Finalmente, cabe decir que un aspecto crucial a trabajar en Educación Primaria es la lucha contra las desigualdades, sobre todo, en aulas interculturales, debido a que dependiendo de las culturas la mujer y el hombre tienen unos roles diferentes y unas características que se puede decir que están socialmente establecidas. Además, es fundamental tanto llevar a cabo una formación en educación para la igualdad por parte de los docentes como analizar el currículum para que esté vinculado a la igualdad de género de forma correcta, para llevar a cabo actividades que eduquen en igualdad.

6. Referencias

Blat Gimeno, A. (1994). Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(septiembre-diciembre), 123-145.

Clares-Clares, M. E. y Gómez-Mármol, A. (2019). Igualdad de género en Educación Primaria en las áreas de Música y Educación Física. *TRANCES. Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 11(1), 51-62.

Consejería de Educación (2006) I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Sevilla: Gobierno Andaluz, http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/03/07/0003/adjuntos/plan1_igualdad.pdf

Consejería de Educación (2016). II Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. 2016-2020. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/c8458d47-056d-4d79-a1bc-4d0129f567e2/II_Plan_maquetado

Fernández-Cézar, R. y Saez-Gallego, N. M. (2020). La percepción de la mujer en la educación científica en la educación primaria y secundaria. ¿Es equitativa o estereotipada? *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 27-42. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1817

García, R., Rebollo, M. A., Buzón, O., González, R., Barragán, R. y Ruíz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.

Gómez, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/30737

Grimaldo-Trujillo, *A. y Cervera-Delgado, C. (2017)*. Equidad de género en la educación primaria. Construcciones y deconstrucciones. *Jóvenes en la Ciencia*, 2(1), 764-768.

Hernández, C. (2017). *Las relaciones entre iguales en el alumnado de primaria y secundaria desde una perspectiva de género* [tesis doctoral, Universidad de La Laguna].

Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo). *BOE*, n.º 71, 2013, 27 julio.

López, L. y Sabater, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias sociopersonales según género y etapa educativa. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137.

Martínez-Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. https://doi.org/10.35362/rie8223596

Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O. y Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(2), 11-26.

Pinedo-González, R., Arroyo-González, M. J. y Berzosa-Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, 21, 35-51.

Prendes-Espinosa, M. P., García-Tudela, P. A. y Solano-Fernández, I. M. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(63), 9-20. https://doi.org/10.3916/C63-2020-01

Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. https://doi.org/10.6018/reifop.390951

Robledo, L. J. (2020). Educación intercultural y género. UPN, unidad 203. *LASIRC*, 1(11), 129-141.

Salido-Machado, E. (2017). Género e interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua. *Investigación joven con perspectiva de género II. Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Estudios de Género*, 285-300.

Solís, Y. (2007). Propuesta metodológica para fomentar la igualdad de género en el aula escolar. *Revista Electrónica Educare*, 10(1), 103-122.

Unda-Villafuerte, F. S. (2020). Interacciones docentes-estudiantes y prácticas sexistas en el aula del sistema de educación intercultural bilingüe. *Revista Scientific*, 5(15), 129-149. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.6.129-149

Valle, J. E. (2015). Educando para prevenir la violencia de género desde las aulas: el caso de los centros de educación infantil y primaria (CEIPS) gallegos. *Innovación educativa*, 2, 327-342. https://doi.org/10.15304/ie.25.2861

Venegas, M. (2010). La igualdad de género en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(3), 388-402.

27

Cuando las palabras tardan, pero llegan: un viaje educativo por el TEL y TDL

Jesús Castilla Gómez
Universidad de Granada

1. Introducción: comprender para acompañar

Para asistir de forma eficaz al alumnado que tiene problemas para aprender y comunicarse mediante el lenguaje, es fundamental entender cómo se desarrollan las capacidades lingüísticas en la infancia. En el campo de la educación, son comunes dos diagnósticos que tienden a crear confusión: el trastorno específico del lenguaje (TEL) y el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL). A pesar de tener cosas en común, cada uno tiene matices significativos que afectan las vivencias de los niños en el aula. El reconocimiento de estas diferencias posibilita que los profesores ajusten sus expectativas, desarrollen estrategias pedagógicas inclusivas y fomenten un aprendizaje equitativo (Bishop et al., 2017).

El lenguaje es el fundamento de la educación escolar. La comunicación oral o escrita es el medio por el cual se transmiten la mayor parte de las evaluaciones, actividades e instrucciones. Por lo tanto, si un niño tiene TEL o TDL, su acceso al currículum puede verse significativamente comprometido. En entornos educativos, estos trastornos afectan no solo la decodificación, sino también procesos como la organización de ideas, el trabajo de memoria verbal y la interacción social, los cuales son fundamentales para una participación completa en el aula (Leonard, 2014). Asimismo, diferentes investigaciones indican que aquellos estudiantes con problemas de lenguaje tienen un riesgo más alto de enfrentarse a obstáculos académicos duraderos si no obtienen la ayuda apropiada (Snowling et al., 2016).

A pesar de que en ciertos países los términos se usan como si fueran sinónimos, existe una diferencia conceptual. El trastorno específico del lenguaje (TEL) se considera una anomalía importante en el lenguaje que no tiene explicación a través de otras condiciones, como problemas sociales, déficits cognitivos, auditivos o neurológicos (Leonard, 2014). El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) es una categoría más extensa que el consenso CATALISE ha sugerido, la cual incluye problemas de lenguaje persistentes con repercusiones funcionales, sin importar si hay otros factores relacionados o no (Bishop et al., 2017).

En resumen, el TDL es un término más actual y abarcador, mientras que el TEL es más limitado.

2. Perfil lingüístico y comunicativo del TEL/TDL

Los niños con TDL Y TEL tienen un perfil lingüístico complicado, que incluye varias dimensiones de la comunicación. El alumnado con estos trastornos tiende a presentar una expresión oral que no fluye con facilidad, que tiene pausas constantes y que presenta problemas para organizar oraciones de manera clara. Cuando no hallan la palabra correcta, es frecuente que usen muletillas, omitan partes gramaticales o empleen oraciones breves (Leonard, 2014). Asimismo, podrían tener fallos continuos en la concordancia de número y género, el empleo de plurales o la conjugación verbal. Esto no significa que no haya interés en comunicarse, sino que hay limitaciones reales relacionadas con la planificación, la memoria verbal y el acceso al vocabulario.

Incluso si el alumno/a parece estar atento o responde parcialmente, la comprensión puede verse afectada. Las instrucciones extensas, las oraciones con estructuras complejas y el vocabulario abstracto suelen presentar dificultades (Bishop et al., 2017). Además, puede ser particularmente complicado entender sutilezas como la ironía, el lenguaje figurado o los dobles sentidos (Norbury, 2014). Como la mayoría de las tareas dependen del entendimiento de instrucciones escritas o verbales, estos desafíos tienen un impacto directo en el desempeño académico.

El perfil fonológico puede abarcar errores en la articulación que son persistentes, así como sustituciones o simplificaciones

de sílabas, lo cual entorpece la inteligibilidad del habla. En cuanto al léxico, el alumnado con TEL/TDL tienden a tener un vocabulario limitado y se enfrentan a problemas para aprender nuevas palabras y para recordar términos que ya conocen. En términos de gramática, la morfosintaxis es una de las áreas que más se ve afectada: el empleo restringido de conectores, la omisión de artículos y los fallos en los tiempos verbales son rasgos comunes (Leonard, 2014).

La pragmática, esto es, la utilización del lenguaje en el ámbito social, también puede ser modificada. Es difícil para algunos niños comenzar o sostener diálogos, respetar turnos, ajustar el lenguaje al contexto o interpretar claves no verbales como el tono de voz y las expresiones faciales (Conti-Ramsden y Durkin, 2016). Esto puede dificultar sus relaciones sociales, provocando malentendidos o la exclusión en el grupo de iguales. Es fundamental la intervención en este ámbito para promover su bienestar emocional y su implicación en la vida escolar.

3. Detección temprana y evaluación

Es crucial identificar de manera temprana el TEL y TDL para brindar los apoyos apropiados desde la infancia. Una identificación a tiempo posibilita actuar antes de que los problemas afecten de manera importante el desarrollo social, emocional y académico del niño. Las familias y los profesores desempeñan un papel fundamental al detectar señales de alerta y remitir a una evaluación especializada cuando lo requiera la situación.

Los signos de alerta pueden ser distintos dependiendo de la edad. En niños de 3 a 6 años, se observan frecuentemente: vocabulario limitado, problemas para unir palabras en frases, dificultad con la pronunciación, escasa comprensión de instrucciones y participación restringida en juegos comunicativos. Se observan con frecuencia, en la Educación Primaria (de 6 a 12 años): dificultades para relatar sucesos, persistentes problemas gramaticales, comprensión literal de la lengua, dificultades para aprender vocabulario nuevo y lentitud en tareas que exigen memoria verbal. En la educación secundaria pueden persistir los obstáculos para comprender textos complejos, participar en debates, seguir explicaciones verbales o expresar ideas de manera coherente. Es-

tas señales no se deben entender como una falta de esfuerzo, sino como muestras de un perfil lingüístico vulnerable.

La evaluación tiene que ser holística y multimodal. La evaluación logopédica utiliza test estandarizados y la observación clínica para evaluar la pragmática, expresión, comprensión, morfosintaxis, léxico y fonología. El análisis de la memoria verbal, las capacidades para aprender, el desempeño académico y las exigencias del ambiente escolar complementan estos datos a través de una evaluación psicopedagógica.

Es fundamental una comunicación que sea empática y clara. Es necesario presentar los resultados en un lenguaje que se entienda, evitando tecnicismos que no sean necesarios y resaltando las dificultades y las capacidades del niño. Es esencial brindar consejos prácticos y aclarar dudas con la familia. Con los docentes se intercambian sugerencias pedagógicas específicas, adaptaciones viables y tácticas de apoyo dentro del aula.

4. Implicaciones educativas

El lenguaje es la herramienta primordial para el aprendizaje, así que cualquier cambio en él tiene un impacto importante en áreas esenciales. Los alumnos con TEL/TDL pueden tener problemas para decodificar, entender o ser conscientes de los sonidos en la lectura, sobre todo si los textos contienen vocabulario abstracto o estructuras sintácticas complejas. En la escritura, generalmente se observan dificultades con la organización de las ideas, la planificación, el uso apropiado de conectores y la coherencia del texto. La expresión clara de ideas puede verse obstaculizada por errores gramaticales persistentes. Con respecto a los contenidos curriculares, las materias como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales o Matemáticas pueden resultar desafiantes cuando exigen interpretar instrucciones largas, solucionar problemas que demandan un alto nivel de lenguaje o describir procesos.

Los alumnos con TEL/TDL pueden tener dificultades con la memoria de trabajo verbal, lo que dificulta su habilidad para recordar secuencias, solucionar problemas, seguir instrucciones y copiar información. Además, pueden tener problemas con la planificación, sobre todo en las tareas que requieren la organización de pasos, la síntesis de información o la previsión de conse-

cuencias. Esto tiene un impacto directo en tareas escritas, proyectos de larga duración y actividades académicas. Las funciones ejecutivas, como la flexibilidad cognitiva y la inhibición, puede también verse afectadas, lo que puede resultar en una ejecución más lenta de las tareas o problemas para ajustarse a modificaciones en las instrucciones.

El impacto no es únicamente académico. Los problemas de comunicación pueden provocar un sentimiento de incompetencia, frustración y baja autoestima, sobre todo cuando los estudiantes establecen comparaciones entre su rendimiento y el de sus compañeros. También pueden tener problemas para integrarse a la sociedad, jugar o solucionar malentendidos, lo que aumenta el peligro de quedar aislados.

5. Estrategias pedagógicas para el aula

Comprender instrucciones, conceptos y secuencias es más fácil cuando se emplean apoyos visuales como pictogramas, imágenes, organizadores gráficos o diagramas. Las rutinas lingüísticas, como prever lo que sucederá, emplear frases modelo o reiterar estructuras clave, fomentan la automatización y disminuyen la carga cognitiva. El modelado lingüístico es fundamental: el profesor reestructura, expande y da ejemplos claros sin corregir de forma directa, proporcionando modelos adecuados de gramática y vocabulario.

Es fundamental trabajar el vocabulario de manera sistemática. La conservación de la información se ve favorecida cuando las palabras nuevas se presentan en diferentes contextos, mediante ilustraciones, gestos y ejemplos prácticos. Además, la enseñanza explícita de estructuras gramaticales a través de juegos, tarjetas o rutinas de producción guiada contribuye a que los alumnos las interioricen. La narración puede ser mejorada en su organización, tanto escrita como oral mediante el uso de recursos tales como secuencias temporales, guiones visuales o mapas de historia.

Disminuir la carga lingüística de las tareas es beneficioso para promover la participación: emplear instrucciones breves y claras, preguntas cerradas o tiempos extras y palabras clave resaltadas. Para la escritura, es aconsejable dividir las tareas en pasos, pro-

porcionar plantillas, habilitar apoyos digitales o emplear listas de conectores. En el contexto oral, la ansiedad puede disminuir al prever preguntas o permitir respuestas multimodales (dibujar, señalar, ordenar tarjetas).

La colaboración entre familias, educadores y terapeutas del habla es lo que determina el triunfo de la intervención. Al compartir estrategias, metas y avances e asegura la continuidad y la coherencia. Mientras que el maestro modifica el ambiente escolar, la familia tiene la posibilidad de fortalecer rutinas relacionadas con el lenguaje en casa. El logopeda ofrece orientación, evaluación y sugiere materiales o actividades concretas. La colaboración en el trabajo fomenta el bienestar y el aprendizaje del estudiante.

6. Desarrollo de la comunicación social

En el ámbito escolar, la pragmática se pone de manifiesto en competencias como iniciar diálogos, conservar turnos, comprender gestos y adecuar el lenguaje según el contexto. Los alumnos con TEL/TDL pueden tener problemas para mantener el ritmo de la interacción, dar respuestas adecuadas o interpretar claves no verbales, lo que puede provocar confusiones y reforzar sentimientos de inseguridad (Norbury, 2014). La escuela, al ser un espacio social organizado, es el sitio perfecto para modelar interacciones y crear oportunidades de práctica que estén bajo supervisión.

Es beneficioso establecer situaciones predecibles de comunicación, como rutinas de conversación, juegos cooperativos y actividades por turnos, para fomentar la participación. El andamiaje comunicativo, que incluye preguntas progresivas, reformulaciones y ampliaciones, promueve la producción oral sin ejercer presión sobre el alumno. El empleo de apoyos visuales para prever temas, organizar ideas o facilitar la comprensión de las reglas del diálogo también es efectivo. Según Adams (2002), seleccionar grupos reducidos disminuye la carga cognitiva y posibilita una mejor práctica comunicativa.

Las dificultades pragmáticas pueden incrementar el peligro de tener ansiedad en situaciones comunicativas, una autoestima baja y aislamiento social (Lindsay et al., 2010). Para prevenirlo, es fundamental fomentar un ambiente de aula respetuoso, crear conciencia en el grupo y fortalecer las habilidades positivas del

alumno. Fomentar la confianza se logra mediante tácticas como validar verbalmente el esfuerzo de comunicación, permitir roles participativos y asignar compañeros de apoyo.

7. Seguimiento del progreso

El monitoreo continuo del progreso de los alumnos con TEL o TDL posibilita evaluar el avance, modificar las estrategias y asegurar que los apoyos se adapten a sus necesidades cambiantes. La valoración del avance debe ser dinámica y efectiva, incluyendo tanto herramientas formales como observaciones de la actuación diaria. Los exámenes adaptados posibilitan disminuir la carga lingüística con el fin de obtener una representación más precisa de las capacidades del niño/a. Esto puede abarcar ensayos con soporte visual, instrucciones simplificadas, demostraciones prácticas o actividades enmarcadas en el aula. Al mismo tiempo, la evaluación continua se alimenta de muestras de lenguaje espontáneo, rúbricas flexibles y registros anecdóticos que demuestran modificaciones sutiles pero importantes.

Los indicadores de evolución tienen que incluir diversas áreas. En términos de lenguaje, se aprecia el incremento del vocabulario funcional, la mejor formulación de oraciones, la interpretación de instrucciones más complejas y la utilización apropiada de las habilidades pragmáticas. En el ámbito académico, se observan progresos en la expresión escrita, la participación en clase, la comprensión lectora y la independencia en las tareas. Es igualmente importante seguir de cerca factores como la fluidez verbal, la disminución de errores morfosintácticos y la habilidad para comunicar ideas o procedimientos con más claridad.

El monitoreo posibilita la adaptación de los apoyos conforme avanza el estudiante. Esto supone adaptar la fuerza, la clase de asistencia y los recursos empleados, transicionando poco a poco de intervenciones más directivas a apoyos más independientes. Por ejemplo, cuando el alumno se siente más seguro, es posible disminuir los soportes visuales, incrementar la complejidad de las consignas o impulsar tareas en grupos reducidos. El propósito no es eliminar la asistencia, sino que esta progrese de acuerdo con el ritmo del niño, asegurando su completa participación y su avance continuo en el aula.

8. Conclusiones

El trastorno específico del lenguaje (TEL) y el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) suponen retos importantes en el campo de la educación, no a causa de las habilidades intelectuales de los alumnos y alumnas, sino debido a las dificultades comunicativas que afrontan en un contexto educativo que se basa casi totalmente en la comunicación para enseñar, evaluar y relacionarse. A través de los apartados previos ha quedado claro que estas dificultades no solo afectan el habla, sino también la comprensión, la lectura, la escritura, la memoria operativa, la planificación, la interacción social y el bienestar emocional. Por esta razón, entender su naturaleza no es únicamente una necesidad profesional, sino también un compromiso ético con la inclusión.

Detectar a tiempo, apoyándose en señales evidentes en cada fase educativa, es el primer paso para asegurar un respaldo efectivo. La evaluación interdisciplinar (tanto la logopédica como la psicopedagógica) proporciona una perspectiva integral del perfil académico, social y lingüístico del estudiante, lo que posibilita el diseño de intervenciones adecuadas. Estas intervenciones tienen que ser explícitas, flexibles y coherentes, incorporando apoyos visuales, modelado, aprendizaje estructurado de vocabulario y narración, aparte de modificaciones en las tareas orales y escritas.

Para que lo apoyos progresen junto con el estudiante y no permanezcan inmóviles, es necesario monitorear el avance como un proceso constante y eficaz. Al mismo tiempo, para que las tácticas sean coherentes dentro y fuera del aula, es fundamental la comunicación entre logopedas, familias y maestros. Este recorrido resalta la relevancia del componente socioemocional, además de lo académico. Los alumnos con TEL/TDL pueden experimentar sensaciones de inseguridad, aislamiento o frustración, por lo que es necesario que el aula se transforme en un entorno seguro donde se aprecie el esfuerzo comunicativo y se promuevan interacciones constructivas.

Sin duda, atender a los estudiantes con TEL y TDL supone reconocer su potencial, entender sus requerimientos y proporcionar un ambiente educativo accesible que les posibilite aprender, interactuar y relacionarse en su totalidad. Una escuela inclusiva es, ante todo, una escuela que comprende el lenguaje en todas sus dimensiones.

9. Referencias

Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of pragmatic language impairment. *J Child Psychol Psychiatry*, 43(8), 973-987. DOI: 10.1111/1469-7610.00226

Bishop, D. V. M. et al. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. *J Child Psychol Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. DOI: 10.1111/jcpp.12721.

Conti-Ramsden, G. y Durkin, K. (2016). A longitudinal study of social and pragmatic difficulties in children with language disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

Leonard, L. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. MIT Press

Lindsay, G., Dockrell, J. y Mackie, C. (2010). Vulnerability of children with language difficulties to emotional difficulties. *Support for Learning*, revista publicada por Wiley-Blackwell para NASEN (National Association for Special Educational Needs).

Norbury, C. (2014). Language comprehension in developmental disorders. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 9;369(1634), 20120393. DOI: 10.1098/rstb.2012.0393. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3866423

Snowling, M., Hulme, C. y Nation, K. (2016). *The relationship between language difficulties an academic achievement*. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054985.2020.1765756

28

Evaluación de la comunicación digital en escolares y análisis de la influencia de la variable género

Marcos Cabezas-González y Sonia Casillas-Martín
Universidad de Salamanca

1. Introducción

En este trabajo se presentan algunos resultados obtenidos en el proyecto de investigación I+D denominado *Evaluación de la competencia digital de los estudiantes de educación obligatoria y estudio de la incidencia de variables sociofamiliares*, llevado a cabo por el Grupo de Investigación Innovación en Tecnología Educativa de la Universidad de Salamanca (GITE-USAL) y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad dentro del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, del Gobierno de España (EVADISO, EDU2015-67975-C3-3-P, MINECO/FEDER). Su finalidad es la de evaluar la competencia digital de estudiantes de educación obligatoria.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están muy presentes en el mundo contemporáneo y forman parte de diferentes ámbitos de la vida de las personas (Čestmir et al., 2019; Sánchez Caballé et al., 2020; Valverde-Crespo et al., 2020). Han supuesto una revolución en la mayoría de los entornos sociales, especialmente en la manera de acceder a la información y de comunicarse (Casillas-Martín et al., 2020a; Díaz Pérez et al., 2019; Lores Gómez et al., 2019).

La crisis sanitaria por la pandemia COVID-19 destacó la necesidad de utilizar estas herramientas para poder comunicarnos, informarnos, trabajar, y las ha convertido en unas grandes alia-

das educativas para poner en práctica procesos de enseñanza y aprendizaje; pero también ha mostrado las enormes lagunas pedagógicas que existen para su integración escolar.

Estudiar la competencia digital de los alumnos es muy importante, porque, en la actualidad, esta capacidad ha dejado de ser una opción para convertirse en una necesidad y tiene una gran trascendencia en el desarrollo personal y profesional, ya que incide de manera positiva en el aprovechamiento de las oportunidades que ofrecen las TIC en una sociedad globalizada (Basantes-Andrade et al., 2020a).

En el ámbito europeo, la *competencia digital* es una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente (Casillas-Martín et al., 2020b) y se define como:

> El uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. (Unión Europea, 2018, p. 9)

La evaluación de la competencia digital es un tema de interés creciente en el ámbito de la investigación educativa. En Europa, el Marco Europeo para la Competencia Digital (DigComp) se ha convertido en un modelo de referencia para el desarrollo y evaluación de esta competencia. Su versión más actual es DigComp 2.1, marco de competencia para los ciudadanos (Carretero, Vuorikari y Punie, 2017). En este trabajo se ha seguido el modelo DigComp 1.0. (Ferrari, 2013) que estructura la competencia digital en cinco áreas (información, comunicación, creación de contenidos, seguridad, resolución de problemas), tres niveles (básico, intermedio, avanzado) y tres dimensiones (conocimiento, habilidad y actitud). El área competencial evaluada ha sido la de comunicación, cuyas competencias digitales son: interacción mediante tecnologías, compartir información y contenidos, participación ciudadana en línea, colaboración mediante canales digitales, netiqueta, gestión de la identidad digital.

En los últimos años se han llevado a cabo distintas investigaciones para evaluar y analizar la competencia digital de los estudiantes (véanse, por ejemplo, Cabezas-González et al., 2021; Hernández Rivero y San Nicolás Santos, 2019; Leví-Orta et al., 2020; Rolf et al., 2019; Zakrajšek, 2018). En ellas se constata que las TIC son esenciales para la enseñanza y el aprendizaje, y se manifiesta la importancia de desarrollar la competencia digital en las aulas.

Conocer la influencia que pueden tener distintas variables en la adquisición y desarrollo de esta competencia, favorece la puesta en práctica de políticas educativas de integración de las TIC teniendo en cuenta criterios de equidad educativa. En este sentido, se ha investigado el peso que pueden tener la edad (Cabezas-González et al., 2017; Jiménez-Hernández et al., 2020; López Belmonte et al., 2020), el género (Basantes-Andrade et al., 2020b; Basilotta Gómez-Pablos et al., 2020; Guillén-Gámez et al., 2021), la posesión de dispositivos digitales y uso de estos (Wong y Kemp, 2018) o el nivel socioeconómico de la familia (Fernández Mellizo y Manzano, 2018), entre otros.

En esta línea, este trabajo se centra en el análisis de la influencia de la variable género en la evaluación de la competencia digital, en el área de comunicación, de estudiantes españoles de educación obligatoria (12-16 años).

2. Método

Se empleó una metodología cuantitativa con un diseño de corte descriptivo y transversal, puesto que la información se recogió en un único momento del proceso de investigación. Los datos fueron analizados con el programa SPSS v.25.

2.1. Objetivo

Evaluar el nivel de competencia digital, en el área de comunicación, de escolares de educación obligatoria (12-16 años) y determinar si en el mismo influye la variable de género.

2.2. Muestra

La evaluación se llevó a cabo en dos provincias de la comunidad autónoma de Castilla y León (España). Se utilizó un tipo de muestreo aleatorio estratificado (Casal y Mateu, 2003), con un margen de error de +4 % para un nivel de confianza del 95 %, lo que llevó a trabajar con una muestra de 807 estudiantes. Desde el punto de vista del género, se cuenta con una muestra equilibrada (51,4 % femenino y 48,6 % masculino).

2.3. Instrumento

Se utilizó un banco de 24 ítems de acuerdo con el *Modelo de indicadores para evaluar la competencia digital de los estudiantes tomando como referencia el marco DigComp (INCODIES)*, previamente diseñado y validado (puede consultarse en: https://gredos.usal.es/handle/10366/139409).

Para evaluar las dimensiones de conocimiento y de habilidad, se diseñó una prueba objetiva con 18 ítems que presentaban situaciones en las que los estudiantes tenían que tomar decisiones, seleccionando una respuesta correcta de entre cuatro opciones posibles. Para evaluar la dimensión de actitud, se elaboró una escala de tipo Likert compuesta por 6 ítems y 5 opciones de respuesta (puede consultarse en: https://gredos.usal.es/handle/10366/140240). La prueba también recogía información de tipo sociofamiliar por medio de una escala compuesta por 17 ítems.

Como la escala para evaluar conocimiento y habilidad tiene menos de cinco categorías, se optó por aplicar el Índice de Atenuación (IA) para comparar el α de Cronbach con el α ordinal. Los valores obtenidos fueron satisfactorios (> 0.70) tanto en la escala completa como en cada una de las partes, siendo suficientes para garantizar la fiabilidad de esta prueba.

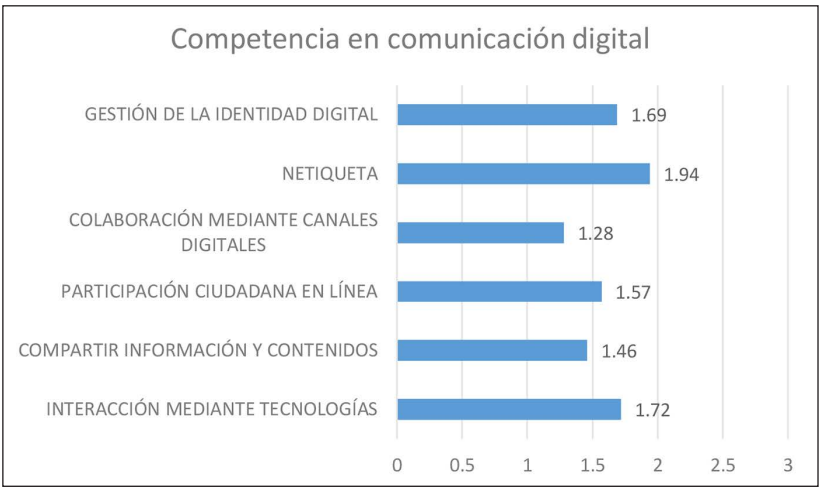
3. Resultados

El nivel de competencia digital, en el área de comunicación, demostrado por los escolares, se sitúa en un nivel básico tanto en conocimiento (α = 4.27 sobre 8 puntos) como en habilidad

(α = 5.39 sobre 10 puntos). Su actitud hacia la comunicación digital es muy positiva (α = 26.02 sobre 30 puntos).

Respecto a las competencias digitales contempladas en esta área (gráfico 1), en una escala de 0 a 3, las mejores puntuaciones las obtienen en netiqueta (α = 1.94) y las peores en colaboración mediante canales digitales (α = 1.28).

Figura 1. Nivel competencial en función de las competencias digitales del área de comunicación



Fuente: elaboración propia

Para establecer si existen diferencias significativas en función de la variable de género, se empleó la prueba estadística t de Student. Con respecto al supuesto de homogeneidad de varianzas la prueba de Levene indica que se cumple esta homogeneidad, a excepción de la dimensión de habilidad (F = 13.05; p = 0.000) y las competencias digitales de netiqueta (F = 5.18; p = 0.023) y gestión de la identidad digital (F = 5.93; p = 0.015).

Si se tienen en cuenta las dimensiones competenciales, las chicas obtienen mejores puntuaciones, pero no se encuentran diferencias significativas ni en la de conocimiento y habilidad (t = 1.82; p = 0.068), ni en la de actitud (t = 1.87; p = 0.061).

Si nos centramos en las competencias digitales, los resultados determinan la existencia de diferencias significativas solamente en la competencia de netiqueta (t = 5.18; p = 0.003), siendo el género femenino más competentes que el masculino.

Teniendo en cuenta estos resultados, se quiso profundizar en dos aspectos. El primero, cómo actúan si reciben una solicitud de amistad de un desconocido ($t = 2.19$; $p = 0.02$); en este caso las chicas lo hacen de una manera más adecuada. El segundo, en relación con la realización de una campaña para llevar a cabo una participación ciudadana ($t = 2.05$; $p = 0.04$); siendo los chicos los que se muestran más competentes y resuelven mejor esta cuestión. En ambos aspectos no se demuestran la existencia de diferencias significativas en función del género.

4. Discusión

Los escolares de 12-16 años alcanzan un nivel competencial básico en conocimiento y habilidad, y tienen una actitud muy positiva hacia la comunicación digital. Estos resultados coinciden con el de otras investigaciones (García-Valcárcel et al., 2019; Rodríguez-Groba et al., 2021).

Respecto a la influencia de la variable género sobre el nivel competencial en el área de comunicación, no se ha identificado ninguna diferencia significativa ni en conocimiento, ni en habilidad, ni en actitud. Estos resultados coinciden con los de otras investigaciones (Palomares-Ruiz et al., 2020; Ruíz-Cabezas et al., 2020), pero contrastan con otros trabajos en los que sí se determina esta influencia (Basantes-Andrade et al., 2020b; Roblizo y Cozar, 2015).

Por último, al igual que en otras investigaciones (Cozar y Roblizo, 2014), el género femenino se muestra más competente que el masculino. En nuestro estudio, este hecho se da solamente en la competencia digital de netiqueta.

5. Conclusiones

En este trabajo se ha identificado el nivel de competencia digital, en el área de comunicación, de escolares de educación obligatoria (12-16 años) y se ha determinado si en el mismo influye la variable de género.

Su nivel competencial en comunicación digital es básico y prácticamente no existen diferencias significativas en este en función del género.

Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de trabajar en el progreso de la competencia digital, una capacidad en estos momentos, fundamental para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con las nuevas circunstancias sociales que se están viviendo. Sería necesario una apuesta decidida y sistemática de integración de esta competencia en el currículum escolar de la educación obligatoria. También se ha evidenciado que el nivel competencial demostrado no está relacionado con el género. Esto es un dato positivo que pone de manifiesto el avance que se ha ido produciendo en la brecha digital de género.

6. Referencias

Basantes-Andrade, A. V., Cabezas-González, M. y Casillas-Martín, S. (2020a). Los nano-MOOC como herramienta de formación en competencia digital docente. *RISTI. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informaçao*, E32, 202-214. http://www.risti.xyz/issues/ristie32.pdf

Basantes-Andrade, A. V., Cabezas-González, M. y Casillas-Martín, S. (2020b). Digital Competences Relationship between Gender and Generation of University Professors. *International Journal on Advanced Science Engineering Information Technology*, 10(1), 205-211. https://doi.org/10.18517/ijaseit.10.1.10806

Basilotta Gómez-Pablos, V., García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Casillas-Martín, S. y Cabezas-González, M. (2020). Evaluación de competencias informacionales en escolares y estudio de algunas variables influyentes. *Revista Complutense de educación*, 31(4), 517-528. https://doi.org/10.5209/rced.65835

Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S. y García-Peñalvo, F. J. (2021). The Digital Competence of Pre-Service Educators: The Influence of Personal Variables. *Sustainability*, 13(4), 2318. https://doi.org/10.3390/su13042318

Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S., Sanches-Ferreira, M. y Teixeira, F. L. (2017). ¿Condicionan el género y la edad el nivel de competencia digital? Un estudio con estudiantes universitarios. *Fonseca, Journal of Communication*, 15, 109-125. https://doi.org/10.14201/fjc201715109125

Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The digital competence framework for citizens*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/38842

Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev*, 1(1), 3-7.

Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M. y García-Peñalvo, F. (2020a). Digital competence of early childhood education teachers: attitude, knowledge and use of ICT. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 210-223. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393

Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M. y García-Valcárcel, A. (2020b). Psychometric analysis of a test to assess the digital competence of compulsory education students. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(2), art. 2. http://doi.org/10.7203/relieve.26.2.17611

Čestmir, S., Depešová, J. y Bánesz, G. (2019). Understanding digital competences of teachers in Czech Republic. *European Journal of Science and Theology*, 15(1), 125-132. http://www.ejst.tuiasi.ro/Files/74/12_Serafin%20et%20al.pdf

Cózar, R. y Roblizo, M. J. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13, 119-133. https://doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.119

Díaz Pérez, V.., Pedraza Ortíz, A. y Valdiri Lugo, L. (2019). Conceptos para el desarrollo de un modelo de formación en competencias tecnológicas para Colombia. *Hallazgos*, 11(22), 183-198. https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0022.010

Fernández Mellizo, M. y Manzano, D. (2018). Análisis de las diferencias en la competencia digital de los alumnos españoles. *Papers*, 103(2), 175-198. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2369

Ferrari, A. (2013). *DigComp: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2788/52966

García-Valcárcel, A., Salvador Blanco, L., Casillas-Martín, S. y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2019). Assessing the digital-safety competences of students in Basic Education. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 19(61), art. 05. https://doi.org/10.6018/red/61/05

Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J. y Contreras-Rosado, J. A. (2021). Incidence of Gender in the Digital Competence of Higher Education Teachers in Research Work: Analysis with Descriptive and Comparative Methods. *Education Sciences*, 11(3), 98. https://doi.org/10.3390/educsci11030098

Hernández Rivero, V. M., San Nicolás Santos, M. B. (2019). Perception of university students about their level of digital competence. *Hamut'ay*, 6, 7-18. http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1571

Jiménez-Hernández, D., González-Calatayud, V., Torres-Soto, A., Martínez Mayoral, A. y Morales, J. (2020). Digital Competence of Future Secondary School Teachers: Differences According to Gender, Age, and Branch of Knowledge. *Sustainability*, 12(22), 9473. https://doi.org/10.3390/su12229473

Leví-Orta, G., Sevillano-García, L., Vázquez-Cano, E. (2020). An evaluation of university students' latent and self-perceived digital competence in the use of mobile devices. *European Journal of Education. Research, development and policy*, 55, 441-455. https://doi.org/10.1111/ejed.12404

López Belmonte, J., Pozo Sánchez, S., Vázquez Cano, E., López Meneses, E. J. (2020). Analysis of the incidence of age in the digital competence of Spanish pre-university teachers. *Rev. Fuentes*, 22, 75-87. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.07

Lores Gómez, B., Sánchez Thevenet, P. y García Bellido, M. R. (2019). La formación de la competencia digital en los docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(4), 234-260. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11720

Palomares-Ruiz, A., Cebrián, A., López-Parra, E., García-Toledano, E. (2020). ICT Integration into Science Education and Its Relationship to the Digital Gender Gap. *Sustainability*, 12(13), 5286. https://doi.org/10.3390/su12135286

Roblizo, M. J. y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria: Hacia una alfabetización tecnológica real para docentes, *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39. http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.02

Rodríguez-Groba, A., Martínez-Piñeiro, E. y González-Villa, A. (2021). Lights and shadows in the e-communication of Galician pre-teens. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 16(1), 122-131. https://doi.org/10.1109/RITA.2021.3052675

Rolf, E., Knutsson, O. y Ramberg, R. (2019). An analysis of digital competence as expressed in design patterns for technology use in teaching. *British Journal of Educational Technology*, 0(0), 1-15. https://doi.org/10.1111/bjet.12739

Ruíz-Cabezas, A., Medina, M. C., Pérez, E. (2020). University teachers' training: The Digital Competence. *Pixel-Bit*, 58, 181-215. https://institucional.us.es/revistas/PixelBit/2020/74676.pdf

Sánchez Caballé, A., Gisbert-Cervera, M. y Esteve-Mon, F. (2020). The digital competence of university students: a systematic literature review. *Aloma*, 38(1), 63-74. https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.1.63-74

Unión Europea (2018, 22 de mayo). Recomendación C 189 Relativa a las Competencias Clave Para el Aprendizaje Permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 4 de junio de 2018. https://bit.ly/3r8w4Dp

Valverde-Crespo, D., Pro-Bueno, A. y González-Sánchez, J. (2020). Competencia digital de estudiantes de Secundaria al buscar y seleccionar información sobre ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 81-103. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2833

Wong B. y Kemp, P. (2018). Technical boys and creative girls: the career aspirations of digitally skilled youths. *Cambridge Journal of Education*, 48(3), 301-316. https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1325443

Zakrajšek, S. (2018). Possible education models for acquiring digital competence of students. *Didactica Slovenica*, 33(3-4), 94-106. http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/Vsebine/vs18-3.html

29

Análisis de experiencias educativas de gamificación que trabajan la igualdad de género en el aula

Marta Medina-García[1] y Lina Higueras-Rodríguez[2]
[1] Universidad de Jaén
[2] Universidad de Almería

1. Introducción

La rapidez de los cambios producidos en la sociedad de la información y la aparición de nuevos perfiles en los estudiantes a los que enseñamos, demanda nuevos modelos pedagógicos que ayuden a mejorar los aprendizajes. En este estudio vamos a analizar la inclusión de las tecnologías de información y comunicación, en adelante TIC, mediante la gamificación, y cómo esta herramienta ayuda a fomentar la educación en valores y la coeducación en el aula. Si bien, antes de nada, hemos de describir qué es la gamificación.

Algunas investigaciones, como la de Kapp (2012), explican que la *gamificación* es «la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas» (p. 9). Por otro lado, Ramírez et al. (2018) exponen que la aplicación de estrategias, mecánicas y reglas de juegos y videojuegos en entornos que no son lúdicos. Por su parte, Rivero (2011) expone que la gamificación consiste en la introducción de mecánicas y dinámicas propias de los juegos en el aula y en cualquier ámbito, pero, ajeno al juego.

Nuestra labor como docentes es también intentar que las clases sean lo más amenas y divertidas que podamos, y es que, para

Koster (2004), el secreto del aprendizaje está en la diversión. La formación docente es uno de los principales desafíos a los que hay que enfrentarse para mejorar no solo la calidad, sino también la equidad de la educación (Marcelo y Vaillant, 2009). No obstante, en contraste con lo expuesto, cabe destacar que algunos de los principales hallazgos presentados por el informe de la OCDE (2004) plantean preocupación ante las limitadas conexiones entre la formación de los docentes, su desarrollo profesional y las necesidades de las escuelas (Álvarez et al., 2010).

Por ello, la formación pedagógica ha de buscar el contexto social en el que tiene lugar la enseñanza, apoyándose en estrategias formativas diversas y flexibles, para poder responder a las múltiples y diferentes necesidades individuales, disciplinares y contextuales con las que se va a encontrar el profesor (Mayor Ruíz, 2007).

Autores como Casaus et al. (2021), Gil-Quintana y Prieto-Jurado (2020) e Higueras-Rodríguez (2019) exponen que la gamificación podría mejorar los resultados académicos y personales en el aula, respecto a la motivación y participación del alumnado. Pero la gamificación no solo contribuye a la mejora del aprendizaje de contenidos, sino que, además, según Kay y Lesage (2009), gamificar en la educación o introducir la metodología de la gamificación nos aporta diferentes beneficios, como:

- Se mejora el proceso de aprendizaje del alumno, ya que se mejora la interacción entre alumnos al tener que debatir sobre soluciones o decisiones más convenientes.
- El ambiente del aula es más agradable, dado que la comunicación entre alumno y docente es más fluida y la atención del docente respecto de sus alumnos es mayor, pues este se centra más en lo que está pasando que en la explicación en sí.
- Se amplía y diversifica el sistema de evaluación, saliendo de los mecanismos típicos. Esta metodología aporta, además, un *feedback* mutuo entre alumnos y docente que permite a ambas partes conocer el grado de aprendizaje y de calidad de la enseñanza.

Tal y como comentábamos al inicio de este trabajo, la escuela debe dar respuesta a las demandas y preocupaciones sociales. Es indudable su potencial para abordar todo tipo de circunstancias

sociales, como es el caso de la equidad e igualdad de género (Gallardo-López y Gallardo Vázquez, 2018). Por ello, es fundamental que estas cuestiones formen parte de la formación inicial del profesorado, como una estrategia promotora de la igualdad entre géneros, tal como señala la investigación de Torrejón (2020). Ante este panorama, nuestro sistema educativo debe dar respuesta a cuestiones como la educación en valores, la coeducación y la igualdad de género, en el marco de una estrategia didáctica como la gamificación dados sus beneficios (De la Mata González y Morote Galmés, 2018). La idoneidad de abordar temas de género desde la perspectiva metodológica de la gamificación viene de su potencial motivador (Torres Toukoumidis, 2016). Una cuestión que se reafirma con los hallazgos de Manso (2017) que indican el gran potencial del uso de las TIC y el empleo de nuevas propuestas metodológicas para abordar temas transversales como es la coeducación.

Esta investigación surge del interés de conocer el uso de la gamificación en las aulas de la etapa de Educación Primaria. Como estrategia formativa por excelencia (Bañeres, Bishop et al., 2008), encontramos en el juego una herramienta clave y eficaz para el educador que puede llegar a ser de ayuda en todos los niveles educativos y para abordar todo tipo de contenidos. Entendemos el juego como estrategia didáctica que facilita una pedagogía activa frente a un aprendizaje pasivo y verbalista. Asimismo, mejora los procesos intelectuales y afectivos, el intercambio de actitudes y puntos de vista, la participación activa, el trabajo colectivo, la creatividad y la imaginación (Salvador, 2014). Autores, como Cerro Gómez (2015) y Borrás (2015) recomiendan el uso de la gamificación como herramienta educativa, ya que este recurso permite aumentar la participación, el rendimiento y el aprovechamiento del tiempo en el aula. Además, destacan los beneficios de esta herramienta para dar un papel más activo al alumnado, haciéndolo protagonista de su proceso de aprendizaje.

Por tanto, el objetivo de este estudio es analizar experiencias educativas en la etapa de Educación Primaria, donde el uso de la gamificación se haga presente y destacar características fundamentales. Para ello, se realiza un estudio descriptivo-interpretativo, a través de una revisión sistemática, de diferentes prácticas educativas en donde se involucre al alumnado, capte su atención y se logre su participación siguiendo principios lúdicos. Se pre-

tende, recoger diferentes visiones que ofrezcan posibilidades para el desarrollo de propuestas de enseñanza y aprendizaje centrada en los procesos constructivos de los alumnos.

2. Método

El presente trabajo muestra una revisión sistemática de la literatura (Fink, 2005), lo que nos permitió obtener una panorámica general de las características de los estudios que tratan sobre el estudio de experiencias educativas gamificadas en dónde se trabaja la coeducación. Mediante esta metodología exploratoria, fue posible identificar, por un lado, la evolución temporal, contextos y diseños de investigación. Y por otro, las temáticas emergentes ofreciéndonos una panorámica general de la producción científica sobre gamificación educativa.

Para iniciar la búsqueda de documentos, se tuvieron en cuenta una serie de palabras clave, en su versión inglesa, extraídas del tesauro de ERIC, que describiese a la perfección la intención de la búsqueda y la temática objeto de estudio.

Los descriptores finalmente utilizados fueron: gamificación educativa (*Educational gamification*), aprendizaje basado en juegos (*Game based learning*) y coeducación (*Coeducation*).

Una vez seleccionados los descriptores, se procedió a la búsqueda de documentos en la base de datos Web of Science (WOS), tras la formulación de una ecuación de búsqueda utilizando operadores booleanos para ganar precisión y rigurosidad.

Tabla 1. Ecuación de búsqueda

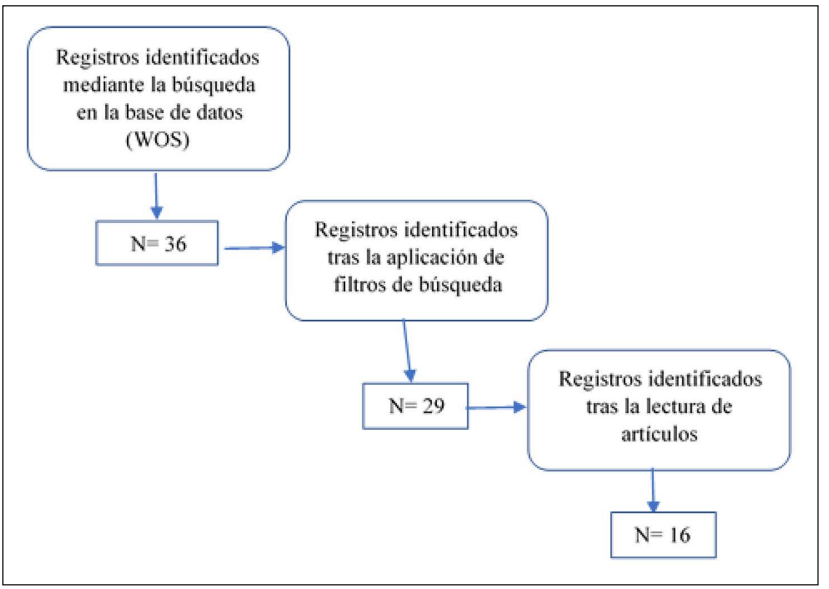
Base de datos	Ecuación de búsqueda
WOS	TS = (("Educational gamification") AND/OR ("Game based learning") AND ("Coeducation"))

Fuente: elaboración propia

Tras la aplicación de la ecuación de búsqueda en la base de datos WOS, se aplicaron una serie de criterios de inclusión y exclusión, que ayudaron a obtener investigaciones de experiencias educativas concretas que trabajan la educación en valores y coeducación a través de prácticas gamificadas.

El diagrama de flujo de la figura 1 informa del proceso de exclusión de documentos, obteniendo un total de 16 artículos para el análisis.

Figura 1. Diagrama de flujo



Fuente: elaboración propia

Finalmente, los artículos seleccionados fueron analizados y categorizados hasta saturar información. Este proceso fue apoyado por un *software* de análisis cualitativo (NVivo).

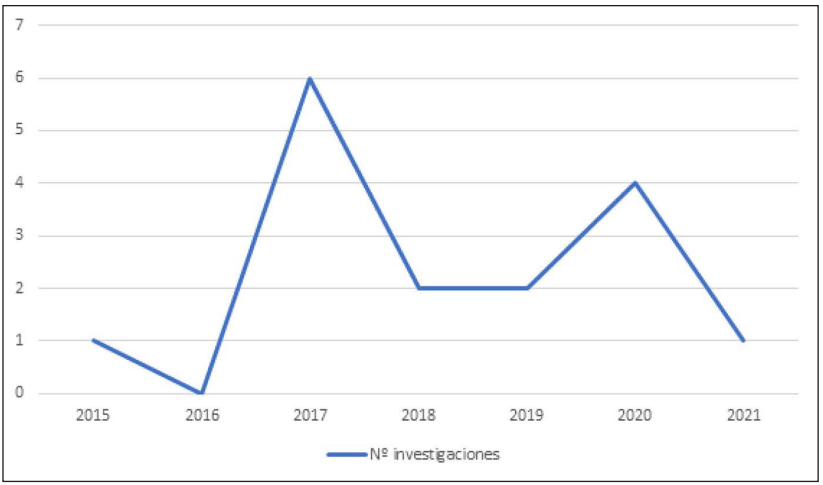
3. Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos que responden a las preguntas de investigación. En primer lugar, se realiza un mapeo bibliográfico de los 16 artículos seleccionados en el que se incluye la evolución temporal, los contextos y diseños de investigación. En segundo lugar, se reflejan los resultados obtenidos del análisis temático y los tópicos predominantes de los estudios incluidos

3.1. Evolución temporal y contextos de investigación

En la figura 2 se muestra la evolución temporal de las investigaciones analizadas. Se observa una evolución muy favorable hacia la innovación y la aplicación de la gamificación en el aula. Se aprecia que en el año 2017 hubo un auge de investigaciones, pero el resto de los años ha ido manteniéndose.

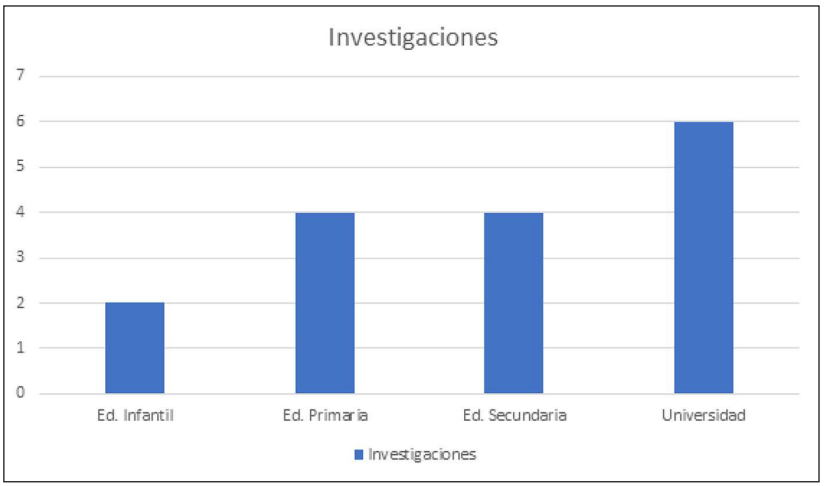
Figura 2. Investigaciones por años



Fuente: elaboración propia

Del mismo modo, se analizó los contextos educativos de las investigaciones. Se puede apreciar que la etapa con un mayor número de experiencias educativas de gamificación, donde se fomenta la igualdad de género es en el ámbito universitario. Después están las etapas de Primaria y Secundaria, y, por último, la de Infantil. Resulta interesante recalcar que el uso del juego se hace más latente en etapas educativas donde se «supone» que el carácter lúdico va desapareciendo conforme el alumnado va creciendo, pero no es así.

Figura 3. Investigaciones por etapas educativas



Fuente: elaboración propia

Finalmente, se estudian los diseños de investigación utilizados en cada uno de los estudios analizados. Como se refleja en la tabla 2, la mayoría de los documentos analizados presentan una metodología cuantitativa, aunque hay varios de carácter cualitativo y uno mixto.

Tabla 2. Diseño de investigación

Autor	Año	Método
Manzano-Leon, A; Camacho-Lazarraga, P; Guerrero-Puerta, MA; Guerrero-Puerta, L; Alias, A; Aguilar-Parra, JM; Trigueros, R	2021	Cuantitativo
de la Flor, D; Calles, JA; Espada, JJ; Rodriguez, R	2020	Cuantitativo
Dichev, C; Dicheva, D; Irwin, K	2020	Cualitativo
Santos-Villalba, MJ; Olivencia, JJL; Navas-Parejo, MR; Benitez-Marquez, MD	2020	Cuantitativo
Quintas-Hijos, A; Penarrubia-Lozano, C; Bustamante, JC	2020	Cuantitativo
Dicheva, D; Irwin, K; Dichev, C	2019	Mixto
Rodriguez, DV; Mezquita, JMM; Vallecillo, AIG	2019	Cuantitativo
Abdollahzade, Z; Jafari, SM	2018	Cuantitativo
Chapman, JR; Rich, PJ	2018	Cuantitativo

Marin-Diaz, V	2018	Cualitativo
Silva, FB; Bax, MP	2017	Cualitativo
Denden, M; Tlili, A; Essalmi, F; Jemni, M	2017	Cuantitativo
Featherstone, M	2017	Cualitativo
Szabo, K; Szemere, A	2016	Cualitativo
Buckley, P; Doyle, E; O'Mahoney, A	2016	Cualitativo
Codish, D; Ravid, G	2015	Cuantitativo

Fuente: elaboración propia

3.2. Análisis temático

Las diferentes investigaciones analizadas relacionan el uso de la gamificación o del aprendizaje basado en juegos con el fomento de la igualdad de oportunidades. Son estudios de carácter cuantitativo (por ej., De la Flor et al., 2020) como cualitativo (por ej., Dichev, Dicheva e Irwin, 2020) y tratan de experiencias vividas en diferentes niveles educativos. Se puede comprobar cómo el juego puede llegar a ser una herramienta para la igualdad. Su uso puede hacerse para evaluar todo el proceso educativo (Abdollahzade y Jafari, 2018; Buckley, Doyle y O'Mahoney, 2016; Chapman y Rich, 2018; Dicheva, Irwin, y Dichev, 2019; Santos-Villalba, 2020), o bien solo algunos aspectos del aprendizaje como formativos para el aprendizaje de algún contenido específico (Featherstone, 2017; Marín-Díaz, 2018; Silva y Bax, 2017; Quintas-Hijos, Penarrubia-Lozano y Bustamante, 2020; Szabo y Szemere, 2016), como herramienta de evaluación (Codish y Ravid, 2015; Denden, Tlili, Essalmi y Jemni, 2017; Manzano et al., 2021; Rodriguez, Mezquita y Vallecillo, 2019).

4. Discusión

Los resultados de nuestro trabajo muestran en primer lugar, el aumento de experiencias de gamificación en el aula el cual se ha visto incrementado en los últimos años. Una cuestión que se encuentra estrechamente relacionada con lo expuesto por Ortiz-Colón, Jordán, y Agredal (2018) en torno al auge de la tecnolo-

gía y las nuevas demandas y perfiles derivados de la sociedad del conocimiento, que suponen que la escuela y sus docentes implementen cambios e innovaciones en su quehacer didáctico para aumentar la motivación y compromiso de sus estudiantes.

Por otro lado, al contrario de lo que pueda parecer, nuestros hallazgos sitúan el uso de la gamificación en la etapa universitaria de forma llamativa y es que, según indica Oliva (2017), el uso de la gamificación en la educación superior universitaria ha supuesto grandes ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La idoneidad de la gamificación para la adquisición de competencias sociales, como es el caso de la equidad de género (Arias, Olmedo, Rodríguez y Vallecillo, 2020), justifica su uso exponencial en el ámbito universitario, tal y como demuestran los resultados obtenidos en nuestra investigación.

En definitiva, este trabajo pone de manifiesto la idoneidad y relevancia de la gamificación como estrategia didáctica en todas las etapas educativas, incorporando las características del entorno no formal al ámbito como estrategias para promover un aprendizaje significativo (Marín-Díaz, 2015).

5. Conclusiones

En definitiva, analizar este tipo de experiencias es una labor enriquecedora y beneficiosa, tanto para los futuros docentes y los profesionales en ejercicio como para el propio alumnado. Llegar a ser un buen docente conlleva una superación diaria a nivel personal y profesional que no todo el mundo está dispuesto a afrontar. Tal como mencionan Monereo y Pozo (2007), el quid está en desarrollar una actitud mental que permita reconocer en las personas la capacidad de ayudarse a sí mismas y convertir al maestro o profesional de la enseñanza en un apoyo, una guía y una compañía eficaz que les permita salir adelante basándose en las fortalezas y oportunidades que ofrecen ellos mismos y su realidad, motivándolos para actuar en beneficio propio, cosa que les permite llenarse de esperanza y tener expectativas altas en relación con el proceso de recuperación y aprendizaje

6. Referencias

Abdollahzade, Z. y Bagher Jafari, S. M. (2018). Investigating the relationship between player types and learning styles in gamification design. *Iranian Journal of Management Studies*, 11(3), 573-600.

Álvarez, F., Abrahams, M., Gaete, C., Galdames, V., Latorre, M., Lee, M. et al. (2010). Saber pedagógico y formación inicial de los docentes. *Universidad Alberto Hurtado*, 1-26.

Arias, P. F., Olmedo, E. O., Rodríguez, D. V. y Vallecillo, A. I. G. (2020). La gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales. *Prisma Social: revista de investigación social*, 31, 388-409.

Bañeres, D., Bishop, A., Cardona, M., Comas, I., Coma, O., Garaigordobil, M. et al. (2008). *El juego como estrategia didáctica. Claves para la innovación educativa*. Graó.

Buckley, P., Doyle, E. y O'Mahoney, A. (2016, October). Individualising gamification: Investigating how learning styles impact upon gamification. En: *10th European Conference on Games Based Learning: ECGBL 2016. Academic Conferences and Publishing International* (pp. 82-88).

Casaus, F. G., Muñoz, J. F. C., Sánchez, J. M. y Muñoz, M. C. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Logía, educación física y deporte: Revista Digital de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 1(2), 43-52.

Cerro Gómez, G. M. D. (2015). *Aprender jugando, resolviendo: diseñando experiencias positivas de aprendizaje.* Universidad Europea de Madrid.

Chapman, J. R. y Rich, P. J. (2018). Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best? *Journal of Education for Business*, 93(7), 315-322.

Codish, D. y Ravid, G. (2015). Detecting playfulness in educational gamification through behavior patterns. *IBM Journal of Research and Development*, 59(6), 6-1.

De la Flor, D., Calles, J. A., Espada, J. J. y Rodríguez, R. (2020). Application of escape lab-room to heat transfer evaluation for chemical engineers. *Education for Chemical Engineers*, 33, 9-16.

De la Mata González, D. y Morote Galmés, P. (2018). *Educar en valores a partir de la gamificación en el aula de Educación Física*. Mencionado por Jorge Acebes-Sánchez, Ignacio Ros Bernal. *Retos* 2022, 43, 336-341.

Denden, M., Tlili, A., Essalmi, F. y Jemni, M. (2017, October). Educational gamification based on personality. En: *2017 IEEE/ACS 14th International Conference on Computer Systems and Applications (AICCSA)* (pp. 1399-1405). IEEE.

Dichev, C., Dicheva, D. e Irwin, K. (2020). Gamifying learning for learners. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-14.

Dicheva, D., Irwin, K. y Dichev, C. (2019). Exploring Learners Experience of Gamified Practicing: For Learning or for Fun? *International Journal of Serious Games*, 6(3), 5-21.

Featherstone, M. (2017, September). A formative evaluation of a gamification app containing asynchronous multiplayer game elements. En: *Proceedings of the European Conference on Games Based Learning*. Academic Conferences and Publishing International.

Fink, A. (2005). *Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to Paper*. Sage.

Gallardo-López, J. A. y Gallardo Vázquez, P. (2018). Coeducación e igualdad de género. En: Eloy López-Meneses, David Cobos-Sanchiz, Antonio Hilario Martín-Padilla, Laura Molina-García y Alicia Jaén-Martínez (coord.). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 3397-3409). Octaedro.

Gil-Quintana, J. y Prieto Jurado, E. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria. Estudio multicaso de centros educativos españoles. *Perfiles educativos*, 42(168), 107-123.

Higueras-Rodríguez, L. (2019). *El juego como recurso didáctico en la formación inicial docente* [tesis doctoral, Universidad de Granada].

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley y Sons.

Kay, R. H. y Lesage, A. (2009). Examining the benefits and challenges of using audience response systems: A review of the literature. *Computers & Education*, 53(3), 819-827.

Koster, R. (2004). *A Theory of Fun for Game Design*. Paraglyph Press.

Manso, M. P. M. y Los Montecillos, I. E. S. (2017). Flipped classroom y coeducación con TIC en la enseñanza bilingüe de ciencias en ESO. En*: Innovación docente y uso de las TIC en educación: CD-ROM* (p. 66). Universidad de Málaga.

Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero-Puerta, M. A., Guerrero-Puerta, L., Alias, A., Aguilar-Parra, J. M. y Trigueros, R.

(2021). Development and validation of a questionnaire on motivation for cooperative playful learning strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 960.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

Marín-Díaz, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 27.

Marín-Díaz, V. (2018). ¿El poder de la gamificación educativa? The power of educational gamification? *Edmetic*, 7(2), I-IV.

Mayor Ruíz, C. (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Universidad de Sevilla.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.

OCDE (2004). *Panorama de la Educación*. http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/33732172.pdf

Oliva, H. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44(0), 29-47.

Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44.

Quintas-Hijós, A., Peñarrubia-Lozano, C. y Bustamante, J. C. (2020). Analysis of the applicability and utility of a gamified didactics with exergames at primary schools: Qualitative findings from a natural experiment. *PloS One*, 15(4), e0231269.

Ramírez, W. A. M., Gaviña, A. G., García, M. S. Á., Rodríguez, L. E. P. y De La Rosa, M. I. V. (2018). Desarrollo de un sistema de información para la administración de juegos didácticos del centro de autoaprendizaje dirigido de idiomas. *Pistas Educativas*, 39(127).

Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de educación física: intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Noveduc.

Salvador, A. (2014). *El juego como recurso didáctico en el aula de matemáticas*. Universidad Politécnica de Madrid. http://www2.caminos.upm.es/departamentos/matematicas/Fdistancia/MAIC/actividades/conferencias/conferencias/12.El%20juego%20como%20recurso%20did%C3%A1ctico%20en%20el%20aula.pdf

Santos-Villalba, M. J., Leiva Olivencia, J. J., Navas-Parejo, M. R. y Benítez-Márquez, M. D. (2020). Higher Education Students' Assessments towards Gamification and Sustainability: A Case Study. *Sustainability*, 12(20), 8513.

Silva, F. B. y Bax, M. P. (2017). Gamification in online education: proposal for a participatory learning model. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação,* 22(50), 144-160.

Szabó, K. y Szemere, A. (2016). The role of motivation in higher educational gamification practice–extending the issue. *University of Teheran, Iran*, 53.

Torrejón, B. S. (2020). Coeducación en la formación del profesorado: herramienta para la prevención de la violencia de género. *Aula de Encuentro*, 22(2), 127-147.

Torres Toukoumidis, Á. (2016). *Evaluación de políticas públicas con técnicas de gamificación para la educación ciudadana*. Servicio Publicaciones Universidad de Huelva.

Vergara, D., Mezquita, J. M. y Gómez, A. I. (2019). Innovative methodology based on educational gamification: Multiple-choice test evaluation with Quizizz tool. *Rev. Currículum Form. Profr,* 23, 363-387.

30

Enriqueta Castellanos Pereda y Fuencisla Moreno Velasco: la historia de dos maestras republicanas

Sara Valdivieso Bermejo y Judith Cáceres Iglesias
Universidad de Valladolid

1. Introducción

La proclamación de la Segunda República en España, el 14 de abril de 1931, supuso una transformación radical. Cristalizó en una experiencia democrática, lo cual significó que los ámbitos social y educativo sufrieran un cambio jamás visto. Para las mujeres, esto representó, claramente, un crecimiento de sus libertades y oportunidades, tanto en su vida personal como en su vida laboral.

La Constitución de 1931 establecía, en su artículo 40, que «todos los españoles, sin distinción de sexo, son admisibles a los empleos y cargos públicos según mérito y capacidad [...]» (*Gaceta de Madrid*, 1931, p. 1581). Esto favoreció el acceso de las mujeres a estudios superiores, incluso a aquellos que habían sido considerados para hombres. Si bien es cierto que la labor de maestra ya se había conquistado en años anteriores, con la llegada de la República se inició la transformación educativa, pues se entendía la educación como un elemento básico de la democracia. Algunas maestras comenzaron a sentirse identificadas con las ideas de libertad de pensamiento y de cátedra, participando, como afirma Sánchez, «en la conquista de los derechos de las mujeres y en la modernización de la enseñanza y, con ello, en la construcción de una sociedad democrática y libre» (2012, p. 15).

Al recorrido vital de estas docentes, caracterizado por las esperanzas y logros conseguidos por las mujeres del país, había que sumarle los grandes avances e iniciativas educativas que llevó a cabo el régimen republicano. Basándonos en Pozo (2012), la maestra, denominada republicana, representaba tres ideas clave: ilusión para construir un nuevo país, obsesión para conseguir este cambio a través de la educación y entusiasmo por alcanzar una escuela pública y de calidad, siendo de y para todos y todas. Esta suma hizo que las maestras republicanas simbolizaran uno de los proyectos educativos más significativos del siglo XX, en España.

A causa de los ideales democráticos y progresistas que las distinguían, en el año 1936, con la llegada de la Guerra Civil y la dictadura franquista, comenzaron a sufrir una dura represión. La depuración del magisterio tuvo un doble objetivo: apartar a aquellas personas que compartían la ideología republicana y evitar que los maestros y las maestras con ideas más avanzadas desarrollaran su labor profesional.

Si bien es cierto que sus compañeros maestros fueron cuantitativamente más castigados, ellas fueron doblemente sancionadas. Por un lado, por el hecho de oponerse al régimen franquista y, por otro, por alejarse de su papel de esposas y madres, además de ser acusadas por las ideologías de sus maridos o padres (Guardia, 2020). De esta manera, queda reflejado que sufrieron una represión sexuada.

> Las maestras republicanas, ciudadanas de pleno derecho, tuvieron que exiliarse, convirtiéndose en auténticas transterradas. Las que quedaron, condenadas al exilio interior, conocieron cárceles, juicios sumarísimos, algunas penas de muerte, otras fueron paseadas... Y la escuela volvió a ser un lugar triste, antipedagógico, en donde se formaban, convenientemente separados, perfectas amas de casa y soldados defensores de una patria que ni era una, ni era grande, ni era libre. Aquellas maestras que intentaron cambiar la escuela y la sociedad fueron silenciadas y denigradas. (Agulló, 2012, p. 86)

El conflicto bélico y la dictadura supusieron unas consecuencias sociales desmesuradas para el país. La educación sufrió una profunda involución, en la que cualquier iniciativa renovadora se cortó de raíz. Los derechos y libertades de las mujeres fueron

arrebatados, regresando estas al hogar, quedando silenciadas y en un segundo plano.

Ambas etapas de la historia marcaron profundamente los recuerdos de sus protagonistas. La represión sufrida durante años y el terror impuesto en la sociedad, desencadenaron el silencio al que se sometieron miles de familias. El hecho de hablar sobre algún aspecto de su pasado suponía –y supone– retroceder varios años y volver a colisionar con ese sufrimiento emocional vivido. Autores como Gómez y Hernández (2011) hablan del concepto *trauma psicosocial*, pues no solo afecta a la persona que lo experimenta, sino que influye en otra parte de la población, pasando, incluso, de generación en generación.

Las maestras republicanas significaron un gran progreso a comienzos del siglo XX. Sus ideas revolucionaron el sistema educativo de la época con el fin de conseguir una sociedad más libre y justa. A causa de ello, fueron injustamente perseguidas y castigadas, hecho que no solo les afectó a ellas, sino que recayó, directamente, en sus familias. Por ello, esta investigación surge de la necesidad de visibilizar la labor social y educativa de estas mujeres. De esta manera, el objetivo de este trabajo es analizar las figuras de dos maestras republicanas: Enriqueta Castellanos Pereda y Fuencisla Moreno Velasco.[1] Se busca explorar y narrar su vida profesional, en la que se incluye su proceso de depuración, y conocer la experiencia de sus familiares.

2. Método

El carácter cualitativo de nuestra investigación y la necesidad de visibilizar, a través del relato, la historia de sus protagonistas nos conduce hacia el uso de dos modelos de estudio: el modelo histórico-educativo y el modelo biográfico-narrativo. El primero de ellos, procedente del modelo histórico, versa sobre la investigación de los procesos educativos en la historia. En este caso, se estudia la ideología, actitud y comportamiento que tuvieron dos maestras a través de su práctica docente y los condicionantes políticos que vivieron. Por otro lado, el biográfico-narrativo engloba tanto fuentes orales como fuentes documentales para crear

1. En algunos documentos también aparece como María Fuencisla Moreno Velasco.

relatos de vida. De esta manera, los testimonios y los registros ya sean personales, oficiales o recogidos por otros autores y autoras, se hacen necesarios para el estudio.

Para explicar el proceso seguido durante la investigación, procedemos a detallar cómo se recogieron los datos y cómo se analizaron.

2.1. Análisis documental

El análisis de documentos comenzó a partir de la consulta de los informes de depuración de Enriqueta Castellanos Pereda y Fuencisla Moreno Velasco. Para ello, se accedió a los fondos de educación del Archivo General de la Administración (AGA), en la localidad de Alcalá de Henares (Madrid) (tabla 1). Gracias a los archivos, se ha podido consultar, tratar y obtener información de la fuente original, recuperando, a través de pruebas y testimonios, esa parte de su historia.

Tabla 1. Localización de los expedientes de depuración en el AGA

Docente	Topográfico	Expediente
Enriqueta Castellanos Pereda	32/13146	28
Fuencisla Moreno Velasco	32/12928	59

Fuente: elaboración propia

Asimismo, se ha llevado a cabo una revisión y análisis bibliográfico de trabajos en los que se cita parte de la trayectoria de ambas docentes. De esta manera, los escritos de Estebaranz (2015), Fernández (2013), Valdivieso (2019) y Zufriategui (2015) nos han permitido construir la historia de Enriqueta, y las publicaciones de Gracia (2019), Valdivieso (2019) y la propia memoria de la maestra (1928) nos han ayudado a reconstruir la trayectoria de Fuencisla.

2.2. Entrevista en profundidad

La manera más adecuada para conocer tanto la vida de las maestras como la perspectiva de sus familiares es a través de sus propios testimonios. Por ello, se han llevado a cabo un total de tres

entrevistas en profundidad: dos al familiar de Fuencisla y una a la familiar de Enriqueta, con quienes contactamos mediante correo electrónico. Las entrevistas, realizadas entre 2019 y 2020, se desarrollaron en un ambiente cómodo para ellos (tabla 2). Asimismo, se atendieron a los principios éticos de confidencialidad y anonimato. Por ello, los fragmentos extraídos de las entrevistas, recogidos en el apartado de resultados, tienen un código para conocer su procedencia (tabla 2); apareciendo la letra E (entrevista), un número (correspondiente al orden de realización) y el año.

Tabla 2. Datos de las entrevistas por orden de realización

Docente	Fecha	Lugar	Código
Fuencisla Moreno Velasco	13/06/2019	Oficina	E1, 2019
Enriqueta Castellanos Pereda	20/12/2019	Vivienda	E2, 2019
Fuencisla Moreno Velasco	10/03/2020	Oficina	E3, 2020

Fuente: elaboración propia.

La entrevista en profundidad se caracteriza por ser una conversación que gira en torno a unos temas; por lo que no se ha planteado un intercambio de preguntas y respuestas directas y cerradas. Al tratarse de una historia que ha sido silenciada durante años, se ha seguido la propuesta de Callejo, entendiendo la entrevista como «una confesión desde la desigualdad» (2002, p. 416). De esta manera, se ha dado voz a un colectivo que ha vivido en un profundo silencio; mostrando una actitud abierta a lo largo de la conversación e interviniendo mínimamente en ella.

La organización y análisis de los datos recogidos se han realizado a partir de la distinción de los diferentes temas aparecidos a lo largo de las entrevistas. Para ello, se ha elaborado un sistema de categorías, con el fin de analizar, de una manera minuciosa, rigurosa y coherente, la información.

3. Resultados

En este apartado se narra la experiencia profesional de Enriqueta y Fuencisla, a modo de biografía. Todos los datos que aquí se

reflejan proceden de la información recogida en el AGA, de los autores y las autoras mencionados en el apartado 2.1.1 y de las entrevistas realizadas entre los años 2019 y 2020, de las cuales se incorporan citas literales[2] en letra cursiva, con el fin preservar el rigor y reflejar sus vivencias.

3.1. Enriqueta Castellanos Pereda (1901-1992)

Figura 1. Enriqueta Castellanos



Fuente: Estebaranz (2015)

Pese a las dificultades económicas y personales que vive en su familia, Enriqueta comienza sus estudios de magisterio en 1916, concretamente, en la Escuela Normal Central de Maestras de Ma-

2. Se ha respetado el laísmo y el leísmo característicos de ambos entrevistados, con el fin de no alterar los datos recogidos.

drid, los cuales finaliza en 1921, con calificaciones sobresalientes. «Empezó a estudiar magisterio, porque ya la llama la atención, porque era muy infeliz (E2, 2019, p. 5). Es en esta etapa de su vida cuando tiene la suerte de ir entrando en contacto con personas que son de ideas avanzadas» (E2, 2019, p. 5); descubriendo la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

Sus primeros destinos son como maestra sustituta en dos escuelas de Madrid, entre 1920 y 1922, en donde, en una de ellas, sería nombrada directora. Además, durante algunos veranos, entre 1918 y 1922, viaja hasta Asturias, primero como alumna y después como docente, a las colonias organizadas por la ILE. Eso la influyó muchísimo, porque en las colonias que había, pues había gente brillantísima de primera magnitud ya formada (E2, 2019, p. 6).

En 1925, por concurso oposición, se traslada a La Granja de San Ildefonso (Segovia), siendo, además de maestra, directora de la escuela de niñas de esta localidad. Es allí donde conoce a Pablo de Andrés Cobos, reconocido maestro y pedagogo. Se conocen el 25 y se casan el 26. Inmediatamente, le presenta a todos los de la «Insti», que veraneaban en La Granja (E2, 2019, p. 6). Durante el tiempo que permanece allí, lleva las ideas de renovación educativa a la escuela: pasean por el entorno, dialogan, bailan y leen. La lectura comienza a ser una afición entre las niñas, por lo que decide crear una biblioteca, de la cual podrían hacer uso también las familias. Además, junto a Pablo crea la Sociedad Infantil, mantenida por pequeñas cuotas de los estudiantes, que permiten ayudar económicamente a la biblioteca, conseguir material deportivo y visitar pueblos cercanos. Cabe destacar el carácter coeducativo de todas estas actividades, pues las realizan niños y niñas conjuntamente.

Una de las principales preocupaciones que le surgen en La Granja es la situación de pobreza que viven las familias. Por ello, decide reunir donativos y consigue obtener una subvención del Ministerio de Instrucción Pública, con lo que pone en funcionamiento una cantina escolar. «El comedor solo tiene un objetivo, porque en La Granja no hay pueblo [...], había miseria. Los niños no comían, estaban mal alimentados y enfermaban por la mala alimentación» (E2, 2019, p. 13).

En 1931, Enriqueta y Pablo se trasladan a Barcelona a trabajar en el grupo Ramón Llull del Patronato escolar, donde enseña

castellano a un grupo de cuarenta alumnas y se encarga de un grupo de veinte niñas analfabetas. Allí permanece hasta 1933, cuando se desplazan a Madrid para desempeñar su labor en el Orfanato Nacional de El Pardo; poniendo todo su empeño para reformarlo y donde Enriqueta sería más madre que maestra. Tres meses después, el Patronato de los Asilos de El Pardo dimite y ambos comienzan a trabajar en una escuela de la capital.

Al estallar la Guerra, debido al proceso de depuración que sufre el magisterio, Pablo es encarcelado. Durante este encierro Enriqueta se va a vivir a Segovia, con su madre, su hermana y sus hijos. «En casa fue muy duro, porque nos afectó a todos. Sus hijas adolescentes, en Segovia, eran perseguidas por la calle, porque eran hijas de rojo» (E2, 2019, p. 8). No obstante, Enriqueta «fue a hablar con los falangistas en Segovia [...] y consiguió que le dieran trabajo de maestra en Tabanera y Palazuelos, ambos municipios segovianos. No tenía coche, entonces iba andando cinco kilómetros y volvía todos los días a la escuela. Y el domingo, para que el alcalde no la denunciara y la cortaran el pelo o la dieran aceite de ricino, [...] tenía que ir a misa» (E2, 2019, p. 9). Durante este periodo, para subsistir tuvo que buscar otros ingresos. «Conocía a todo el mundo en Segovia, mareó cielos y tierra. [...] Y consiguió trabajo en una tienda [...]. ¿Qué trabajo daban? pues de costura» (E2, 2019, p. 8).

Poco después de salir Pablo de la cárcel y tras montar una lechería, «decide que él va a poner una academia» (E2, 2019, p. 3), donde trabajarían los dos. El primer alumno de la Academia Audiencia, en Madrid, ingresa en 1941; mismo año en el que comienza el proceso de depuración de Enriqueta.

Enriqueta es suspendida de empleo y sueldo durante dos años y se le prohíbe, durante cinco, solicitar vacantes para trasladarse fuera de la provincia. Además, se la inhabilita para desempeñar cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza. A esto se le sumarían un total de treinta cargos imputados por un guardia civil, el alcalde y Maestros Católicos. En 1942, varias personas, entre ellas un militante de Falange y un colector de una parroquia, hacen constar que nunca tuvo relación con actividades políticas de izquierdas y que es católica practicante. Por ello, solicitan la suspensión de las sanciones imputadas. Una vez habilitada, sigue trabajando como maestra: en 1943 ejerce en Galapagar (Madrid) y, en 1952, desarrolla su la-

bor en Alcalá de Henares (Madrid). Todo este periodo de represión estuvo siempre «bajo la opresión y el silencio, porque tampoco se podía hablar de ello» (E2, 2019, p. 14).

3.2. Fuencisla Moreno Velasco (1896-1937)

Figura 2. Fuencisla Moreno



Fuente: archivo familiar

Fuencisla es una de aquellas mujeres que se decanta por los estudios de magisterio. «Tenía una vocación tremenda, desde muy pequeñita. Siempre quiso ser maestra» (E1, 2019, p. 2). Por ello, decide comenzar la carrera de magisterio en la Escuela Normal de Maestros de Segovia, en 1914. Finaliza esta etapa académica con sobresalientes, obteniendo en su expediente matrícula de honor. En su labor pedagógica, lo que más le importa era «el tema personal del niño o la niña y cuidar su educación» (E3, 2020, p. 3).

La primera localidad en la que ejerce su labor docente es en el municipio segoviano de Barbolla, donde permanece siete años, desde 1918 hasta 1925. El curso siguiente de este último año, comienza a trabajar en Otero de Herreros (Segovia), hasta 1933, cuando se traslada a Segovia por concurso oposición.

Durante estos años, se muestra muy activa en el ámbito pedagógico; «participaba en todas las reuniones pedagógicas, escribió en las revistas especializadas en educación» (E1, 2019, p. 3). Gracias a ello, adquiere numerosos méritos por su labor: diploma por la Comisión Nacional de Mutualidad Escolar, medalla de bronce por su Mutualidad por sus servicios, diploma de Méritos por El Magisterio Español y voto de Gracia por la Junta Local de Enseñanza.

Asimismo, consigue diversas becas de la Diputación segoviana, con las que realiza varios viajes, tanto dentro como fuera del territorio nacional. «Estuvo por todos los colegios más punteros de España» (E1, 2019, p. 3); viaja hasta Barcelona, Bilbao, Valencia, Madrid y Zaragoza, para conocer la Escuela de Anormales, el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, la Escuela de Enseñanza Doméstica, la Escuela del Bosque y el Grupo Cervantes. Todas estas experiencias las deja recogidas en su memoria *Un viaje de Estudio* (1928). En cuanto a sus viajes por el extranjero, destacan las visitas a Francia, Bélgica y Suiza. Es en el Instituto Rousseau donde amplía sus estudios sobre el método Decroly. «Estuvo en Suiza aprendiendo este método» (E1, 2019, p. 3). Fuencisla «era muy especial, porque por aquella época no era normal viajar al extranjero, trabajar fuera» (E3, 2020, p. 2). «Siempre tuvo una tendencia investigadora muy potente, siempre quiso salir, siempre quiso viajar, siempre quiso investigar, siempre quiso hacer trabajos» (E3, 2020, p. 3). Todo esto, como ella misma recoge en su memoria, es de gran significatividad para seguir formándose:

> Se puede afirmar que estos viajes sirven para tonificar los espíritus, afinar el gusto, conmover la intangibilidad de las posiciones antes definidas, agudizar el sentido crítico, llamar la atención sobre problemas transcendentales, afianzar entusiasmos, sugerir iniciativas... Su importancia es, pues, fácil de evidenciar, ya que, ampliados y repetidos, se trocarían en eficaces aportaciones y modificarían la modalidad de la escuela rural. (1928, p. 6)

Además de realizar todos los viajes de estudios, también es colaboradora de la Colonia Escolar de Segovia y preparadora de oposiciones para magisterio, junto a su marido, Ángel Gracia Morales, y su compañero, Pedro Natalías García, ambos destacados maestros segovianos, con quienes comparte los principios pedagógicos de la ILE.

Lo que más le importa a Fuencisla es el alumno, pues es una gran defensora del niño; de su salud, su atención y su desarrollo.

> El principio general de esta escuela tiene como fundamento la propia actividad del alumno, esa actividad creadora y espontánea o sugerida, pero no impuesta ni cristalizada. Tiene que ser algo que dé por resultado la obra completamente personal. (Moreno, 1928, p. 8)

Todas sus ideas renovadoras, además de su afiliación al partido socialista y su participación en manifestaciones, le supondrían unas graves consecuencias. Su proceso de depuración comienza en agosto de 1936. A los pocos meses de estallar la guerra, Fuencisla es suspendida de empleo y sueldo por pertenecer a la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza. «No solo por eso, sino [...] por el fusilamiento de su marido, que desaparece, no hay noticias [...], se queda en la indigencia» (E3, 2020, p. 1). El asesinato de Ángel supone un trauma en la familia. «Llegaron dos boinas azules y se le llevaron... Imagínate la escena... Fuencisla no quería... Se le llevaron a rastras con los niños llorando» (E3, 2020, p. 3).

Todo ello la hunde en la miseria junto a sus tres hijos, menores de seis años; debe hacerse cargo de ellos, sin ingresos. Por eso, decide acudir a diversas instituciones y al obispo de Segovia. Este último solicita un informe sobre ella al cura de Barbolla, quien le responde con las siguientes palabras: «Y con arreglo a la verdad he dicho que esta señora, mientras estuvo soltera cumplía con sus deberes religiosos, habiéndolos abandonado por completo una vez que contrajo matrimonio» (E3, 2020, p. 4). «Y claro, no la dieron la ayuda, cuando ya estaba en la indigencia, suspendida de empleo y sueldo, cuando tenía tres niños pequeños...» (E1, 2019, p. 5).

La situación de la maestra empeora debido a su grave estado de salud, pues contrae un cáncer de pecho. «Cuando estaba muy

enferma le pidió a su hermano que se quedara con los tres niños. Y se iba a quedar con los tres niños, pero su mujer dijo que solo se podían quedar con dos, porque eran cinco. [...] el tercero se fue a casa de otra hermana [...]. Entonces estuvieron como un poco separados» (E3, 2020, p. 1). La enfermedad acaba con la vida de Fuencisla meses más tarde. Esto supone que sus hijos internasen en un orfanato; «estaban internos en el colegio de huérfanos y en las vacaciones iban a Prádena, con sus primos y sus tíos» (E3, 2020, p. 1).

Toda esta represión se vive en su familia en silencio, pues «estaban muertos de miedo. Todo era prohibido, no se hablaba de nada» (E3, 2020, p. 5). Esto significa que, incluso, algunos de sus familiares no conocieran lo ocurrido realmente. «Yo no lo sabía. Sabía que Fuencisla murió, pero yo pensaba [...] que como estaba enferma no podía trabajar. Como aquel entonces el seguro estaba como estaba..., pues que no cobraba o que cobraría muy poco. Eso es lo que yo pensaba, pero luego me he dado cuenta de que no; que no cobraba porque la apartaron del servicio directamente» (E3, 2020, p. 3).

Pese a su fallecimiento, el proceso de depuración continúa activo hasta en tres ocasiones, una en 1937 y dos veces en 1939. Fuencisla es, supuestamente, separada del servicio docente e inhabilitada para desempeñar cargos directivos y de confianza en instituciones culturales y de enseñanza.

4. Discusión

Las labores pedagógicas que desarrollaron Enriqueta Castellanos Pereda y Fuencisla Moreno Velasco fueron unos de los grandes avances que se estaban viviendo en la época, pues la educación era uno de los ámbitos en plena transformación. Agulló (2012) insiste en el gran trabajo que realizaron las maestras republicanas, pues fueron ellas quienes construyeron los cimientos de una educación democrática, pública y coeducativa. Teniendo en cuenta la tipología generacional del magisterio republicano realizado por Pozo (2012), ambas docentes pueden considerarse renovadoras, pues nacieron entre 1887 y 1905, pertenecieron a las primeras promociones en cursar el Plan de Estudios de 1914 y aparecieron en el ámbito educativo en torno a 1918.

Esta evolución educativa se cortó de raíz con las políticas franquistas y la influencia de la Iglesia, que condujeron la depuración de ambas maestras. Cañabate (2003) insiste en el largo periodo de involución que supuso la dictadura, pues cualquier actividad contraria al Régimen no estaba permitida. Asimismo, el adoctrinamiento religioso y político eran la base de este sistema político.

La persecución y el castigo que se llevó a cabo con estas maestras fue desmesurado e injusto. Así lo refleja también Ramos (2006), quien denuncia que el proceso de represión que sufrieron los maestros y las maestras no tuvo causa justificada. Esta misma autora y Martínez (2015) explican la importancia que se les dio a los informes realizados por alcaldes, curas o guardias civiles, tal y como se ha podido comprobar con los expedientes de depuración de ambas maestras.

A raíz de esta represión, la vida de los familiares cambió por completo. Sus condiciones de vida empeoraron notablemente, sufriendo, además, una persecución continua. Fouce (2009) concluye que esta represión fue un intento de terminar con la identidad del enemigo; experimentando, como señalan Pérez y Gallego (2017), una dura situación marginal. Hemos podido comprobar, asimismo, que tanto en los testimonios recogidos como en los datos obtenidos por estos autores esta situación de opresión generó un miedo terrible y desencadenó un silencio ensordecedor que inundó todo.

5. Conclusiones

Enriqueta y Fuencisla destacan por ser mujeres con estudios, algo bastante inusual para la época en la que vivieron. Sin embargo, debido a su vocación, deciden comenzar su carrera de magisterio a comienzos del siglo XX. Ambas se caracterizan por tener los ideales del magisterio republicano; destacando, principalmente, por su afán social e investigador. Viajaron y bebieron de las ideas de la ILE con el objetivo de realizar un cambio en su enseñanza, para transformar la sociedad de la época. No obstante, su principal preocupación siempre sería el bienestar de su alumnado, incluyendo en él no solo el aprendizaje, sino también la salud y la alimentación.

La Guerra Civil que vive el país y la posterior dictadura suponen para ambas un duro golpe. Sus ideales renovadores son causa más que suficiente para que sean injustamente perseguidas. El proceso de represión que viven, sumado al que sufren sus maridos, no solo les afecta a ellas, sino que perjudica, directamente, en sus familiares. En el caso de Enriqueta tuvieron la suerte de poder emprender con otros negocios y encontrar otro empleo. En este caso, de costura, labor frecuente para la mujer de la época. Pero, Fuencisla, al enviudar y quedar suspendida de empleo y sueldo, tuvo que solicitar ayudas económicas a otras instituciones, las cuales le fueron denegadas por el hecho de alejarse de los rituales religiosos y dedicarse a la enseñanza. A esta situación de pobreza se le sumó su grave estado de salud, el cual repercutió en el cuidado de sus hijos.

El silencio en el que vivieron las protagonistas de nuestra investigación y sus respectivos familiares hace entender el miedo que había y, por consiguiente, el nivel de opresión que se estaba llevando a cabo con la dictadura. Por ello, recuperar la memoria de estas maestras, que lucharon por conseguir una sociedad más justa, es imprescindible, pues, «considerando a las mujeres de nuestro pasado no solo vindicamos su existencia inspiradora, sino también la dignidad, el respeto y la libertad de las mujeres en la actualidad» (Flecha, 2012, p. 25).

6. Referencias

Agulló, M. C. (2012). El papel de las maestras en la escuela republicana. En: E. Sánchez (ed.). *Las maestras de la República* (pp. 56-90). Catarata.

Archivo General de la Administración [AGA]. Educación, 32/12928-59: Expediente de depuración de Fuencisla Moreno Velasco.

Archivo General de la Administración [AGA]. Educación, 32/13146-28: Expediente de depuración de Enriqueta Castellanos Pereda.

Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422.

Cañabate, J. A. (2003). La pugna entre la Iglesia católica y el Frente de Juventudes en el ámbito educativo. Referencias internacionales, antecedentes y trayectoria general durante el primer franquismo. *Historia de Educación*, 22(23), 105-121.

Constitución de la Segunda República española (1931). *Gaceta de Madrid*, n.º 344. https://cutt.ly/azN8yk9

Estebaranz, A. (2015, 12 de noviembre). La maestra de La Granja. Enriqueta Castellanos Pereda. *Arqueología de imágenes*. Blog. https://cutt.ly/WyFs4AV

Fernández, J. (2013, 19-22 de noviembre). «*Concepto que tengo de la actuación de un maestro en una casa de huérfanos*»: *Las memorias del concurso para la selección de maestros del grupo escolar del orfanato nacional de El Pardo* [ponencia]. La Educación en España. Historia y archivo, Castilla-La Mancha, España. https://cutt.ly/6z8gzwJ

Flecha, C. (2012). La Segunda República. Las mujeres y la educación. En: E. Sánchez (ed.). *Las maestras de la República* (pp. 23-55). Catarata.

Fouce, J. G. (2009). Informe sobre la violencia psicosocial ejercida en España por el régimen franquista y sus repercusiones en la población, las comunidades y sus familias. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 7(19), 107-123.

Gómez, I. y Hernández, J. A. (2011). Revisión de la Guerra Civil Española y la posguerra como fuente de traumas psicológicos desde un punto de vista transgeneracional. *Clínica e Investigación Relacional*, 5(3), 473-491.

Gracia, Á. (2019). Fuencisla Moreno Velasco. En: J. M. Moreno (coord.). *Segovia 1900-1936. Diccionario Bibliográfico* (pp. 388-390). Real Academia de Historia y Arte de San Quirce.

Guardia (de la), C. (2020). *Las maestras republicanas en el exilio*. Catarata.

Martínez, R. (2015). La represión al Magisterio y a las mujeres en la Ribera estellesa de Navarra (1936-1939). *Huarte de San Juan. Geografía e Historia*, 22, 219-240.

Moreno, M. F. (1928). *Memoria: Un viaje de estudio*. Imprenta provincial.

Pérez, F. J. y Gallego, B. (2017). La investigación con historias de vida como forma de conocimiento de una sociedad y su pasado traumático. Construyendo narraciones con tres protagonistas mujeres. *CIAIQ*, 3, 211-220.

Pozo (del), M. M. (2012). La construcción de la categoría «Maestra Republicana»: la tipología generacional como propuesta. En: E. Sánchez (ed.), *Las maestras de la república* (pp. 236-270). Catarata.

Ramos, S. (2006). Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 169-182.

Sánchez, E. (2012). Las maestras de la república en el recuerdo. En: *Las maestras de la república* (pp. 11-21). Catarata.

Valdivieso, S. (2019). *El Magisterio renovador en la provincia de Segovia* [trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/36606

Zufriategui, A. (2015). *La hora de la aldea.* Arqueología de imágenes.

31

El vídeo como herramienta de visibilización para compartir experiencias igualitarias y coeducativas con el entorno

Alfonso Gamero Gamero, Carolina Vargas González,
Jesica Torres Verdugo y M.ª Mercedes Fernández Ranea
Centro educativo de la provincia de Málaga

1. Introducción

El objetivo fundamental de la educación debe ser el de proporcionar a los niños y niñas una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad. Y la escuela como primer agente de socialización es clave en la adquisición de este objetivo fundamental. Con el II Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres, son muchos los logros que se han conseguido en la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres, pero, a pesar de estos avances, se siguen evidenciando en la realidad social y cultural hechos y situaciones que reflejan que todavía no se ha alcanzado la igualdad real y efectiva entre ambos. Si queremos un futuro de igualdad de condiciones y oportunidades entre hombres y mujeres, es necesario que desde la comunidad educativa y, sobre todo, desde nuestra actividad como docentes reforcemos el valor de la coeducación, que camine desde la escuela mixta hacia una escuela coeducativa, contando con la participación y el impulso de toda la comunidad.

La igualdad entre hombres y mujeres se presenta como un principio básico y un derecho fundamental dentro del marco legal de la Comunidad Europea, la Constitución española y el Es-

tatuto de Autonomía de la Comunidad de Andalucía, además de lo recogido de forma específica en la normativa educativa tanto de ámbito estatal como autonómico. Algunas de las leyes que respaldan la construcción de la igualdad dentro del ámbito educativo:

- La Constitución española, en su artículo 14, recoge la igualdad entre todos y todas 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 Estatuto de Autonomía por Andalucía en su artículo 12.2 establece que la comunidad autónoma propiciará la efectiva igualdad del hombre y la mujer, promoviendo la plena incorporación de las mujeres a la vida social, superando cualquier discriminación laboral, cultural, económica o política.
- La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía recoge, entre sus principios, la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas el Sistema Educativo. En su artículo 5, dispone entre sus objetivos «promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres».
- II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación, acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno (*BOJA* n.º 41, de 2 de marzo de 2016).
- Orden de 15 de mayo de 2006 (*BOJA* n.º 99, de 25 de mayo de 2.006), que recoge el nombramiento y las funciones de las personas responsables de coeducación.
- Decretos 328 y 327/2010, ambos de 13 de julio, por los que se aprueban los Reglamentos Orgánicos de las Escuelas Infantiles, Colegios de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria (*BOJA* n.º 169, de 30 de agosto de 2010).
- Orden del 20 de junio de 2011, que incluye el Protocolo de actuación ante casos de violencia de género en el ámbito escolar (*BOJA* n.º 132, de 7 de julio de 2011).
- Orden de 28 de abril de 2015, que incluye Protocolo de actuación sobre Identidad de Género en el Sistema Educativo Andaluz (*BOJA* n.º 96, de 21 de mayo de 2015).

- Instrucciones de 14 de junio de 2018, de la Dirección General de Participación y Equidad y de la Dirección General de Ordenación Educativa, sobre los criterios para la selección de los libros de texto y para la elaboración de materiales curriculares sin prejuicios sexistas o discriminatorio.

2. Necesidades y objetivos propuestos

Amparados bajo el paraguas de la normativa comentada con anterioridad y bajo la premisa de la autonomía pedagógica que rigen la vida de los centros educativos, nos planteamos, hace ya más de tres cursos escolares, la necesidad de empezar a concienciar al alumnado sobre la importancia de la prevención en la violencia de género y con ello, la celebración del 25 de noviembre de cada curso escolar es un importante momento para nuestra comunidad.

Los objetivos que nos hemos planteado a lo largo de estos años han sido, entre otros, los siguientes:

a) Favorecer de forma progresiva y adaptada a la edad del alumnado la práctica coeducativa en el centro escolar y, en la medida de lo posible, en las familias.
b) Promover en nuestro alumnado valores encaminados a la igualdad de oportunidades entre niños y niñas, visibilizando actos, conductas, verbalizaciones, gestos, etc., que, tras su análisis y reflexión, pudieran ir incorporando en su cotidianidad.
c) Desarrollar la educación emocional y la resolución pacífica de conflictos que permita el establecimiento de relaciones de equidad entre niños y niñas y entre hombres y mujeres, siendo capaces gradualmente de adquirir estrategias de gestión emocional con la finalidad de proteger de cualquier situación de violencia y gozar tanto en el presente como en el futuro de una correcta y adecuada salud emocional.
d) Prevenir la violencia desde las edades más tempranas enseñándoles a resolver los conflictos de forma pacífica, utilizando, para ello, habilidades comunicativas asertivas, dotando de herramientas sociales intra- e interpersonales al alumnado a través de las actividades llevadas a cabo en el centro de forma puntual con la celebración de efemérides, así como con el

trabajo transversal desarrollado desde todas las áreas del currículum.

e) Desarrollar entre el alumnado la capacidad para percibir e identificar conductas sexistas en situaciones cotidianas de su vida, así como empezar a saber cómo manejar esas situaciones promoviendo alternativas.
f) Implicar a toda la comunidad educativa en el desarrollo y puesta en marcha de medidas que promuevan la igualdad y la prevención de la violencia de género.
g) Favorecer la creación de recursos didácticos que puedan ser extrapolables a otros centros docentes y sostenibles en el tiempo, dando difusión a los mismos a través de redes sociales o cualquier otro medio a nuestro alcance.

2.1. El vídeo como herramienta de visibilización

Si buscamos en el *Diccionario de la Lengua Española* el significado de la palabra *vídeo,* vemos las siguientes acepciones:

> Sistema de grabación y reproducción de imágenes acompañadas o no de sonidos, mediante cinta magnética.
>
> Grabación hecha en vídeo.
>
> Aparato que graba y reproduce, mediante cintas magnéticas, imágenes y sonidos procedentes de la televisión o de otro aparato de vídeo.

Como podemos observar, cada una de esas acepciones hace referencia al proceso (primera acepción), al resultado (segunda acepción) y al dispositivo (tercera acepción). Así, podemos considerar el vídeo como un recurso didáctico personalizable y extrapolable a otros contextos, pero que, sin embargo, en ocasiones, los ya existentes no responden con exactitud a las necesidades planteadas y es entonces cuando podemos decidir crearlo nosotros mismos, bien partiendo de material grabado original o bien partiendo de escenas de vídeo que hayamos recopilado en concreto.

En la elaboración de un vídeo didáctico se van a desarrollar importantes competencias, más allá del mero aprendizaje de los

contenidos sobre los que se trabaja, entre esas competencias podemos destacar las siguientes:

a) Desarrollo de la habilidad de investigar y, con ello, enseñamos estrategias de aprender a aprender.
b) Desarrollo de habilidades de cooperación, ya que su elaboración requiere de una importante organización y reparto de tareas.
c) Desarrollo de la creatividad, obligando a los participantes a poner sus ideas al servicio de un proyecto común.
d) Desarrollo de habilidades verbales: la redacción del argumento, la elaboración del guion, la creación del texto, los estilos comunicativos, vocabulario, etc.
e) Desarrollo de habilidades de expresión verbal, gestual y corporal.
f) Desarrollo de competencias tecnológicas.

Como podemos observar, la tarea didáctica de elaborar un vídeo va más allá del simple hecho de trabajar unos contenidos determinados trascendiendo a esos mismos dado su carácter multifuncional y polivalente como estrategia de desarrollo de competencias transversales, y autores como Cabrero (1989) y Cebrián de la Serna (1994) señalan que:

- Lo primero a tener en cuenta son los objetivos que pretendamos conseguir con el vídeo, así como los contenidos y metodología sugerida para su uso.
- La redundancia de la información, conseguida tanto por la presentación de la información como la simple repetición de esta, facilita el recuerdo y la comprensión de esta. No olvidar los elementos simbólicos, así como las posibilidades narrativas del lenguaje audiovisual.
- El tiempo idóneo que debe durar; no existen estudios concluyentes, pero, de acuerdo con la psicología del procesamiento de la información y de la percepción, memoria y atención, el tiempo medio general adecuado puede ser de 10-15 minutos para alumnos de primaria, y de 20-25 minutos para estudiantes de secundaria y universidad.
- La inclusión de gráficos como elementos facilitadores de la comprensión y el seguimiento de la información, así como

los organizadores previos presentados al principio de los programas puede ser importante para facilitar el aprendizaje significativo de los contenidos, así como utilizar los minutos iniciales para motivar a los receptores de dicho vídeo.

De este modo, como se podrá comprobar el uso del vídeo como recurso didáctico tiene un alto potencial de aprendizaje y un gran valor motivacional que nosotros animamos a aprovechar dado los resultados tan interesantes que se suelen conseguir y la gran aceptación que se obtiene por parte del alumnado. Sin embargo, la imaginación vuela, los conceptos se reagrupan y redefinen y la tarea del docente se reafirma para modelar, sugerir, motivar determinando cómo, cuándo y para qué el uso del vídeo en el aula.

3. Metodología o cómo utilizar el vídeo como herramienta para mostrar a la comunidad educativa experiencias igualitarias

Desde hace unos años en el CEIP Cano Cartamón nos propusimos trabajar de forma diferente la efeméride del 25N (Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres), para intentar mejorar la igualdad entre niños y niñas. Consideramos fundamental el crecimiento personal y la sensibilización en este tema y pensamos en la creación de materiales audiovisuales donde el alumnado fuera el protagonista y se involucrase de forma activa, en promover la prevención, especialmente trabajando en sus orígenes y causas.

Creemos que el trabajo con jóvenes es la mejor opción para progresar en la erradicación de la violencia. No obstante, cada curso a través de símbolos, escenas con mensajes, fotografía y la creación de un producto final en formato vídeo, tratamos de sensibilizar no solo al alumnado, sino a toda la comunidad educativa para luchar contra un problema que podemos observar día a día, que no mejora.

A continuación, pasamos a describir algunas de las experiencias más importantes que hemos llevado a cabo, en nuestro afán por compartir con el resto de los docentes y los demás profesio-

nales relacionados con la educación, nuestra pequeña aportación a la construcción de la igualdad.

3.1. Experiencia «La puerta violeta»

Para el vídeo del Cano Cartamón (Cano Cartamón, 2018), antes se introdujo la problemática de la violencia con diferentes materiales, tales como canciones, otros vídeos ya encontrados por la red, cuentos adaptados, etc., teniendo en cuenta la edad y nivel del alumnado, pues desde Educación Infantil de tres años hasta sexto de Educación Primaria el alumnado participó en esta primera experiencia.

El vídeo que nos ocupa comienza con una frase de Mario Benedetti («No te rindas, por favor, no cedas, aunque el frío queme, aunque el miedo muerda, aunque el sol se esconda, y se calle el viento, aún hay fuego en tu alma, aún hay vida en sus sueños») y continúa con otra de Bruce Springsteen («Allí donde alguien luche por su dignidad, por la igualdad, por ser libre, mírale a los ojos») dos mensajes muy potentes con los que se pretende dar fuerza y esperanza a las víctimas de la violencia contra la mujer y transmitir nuestro aporte a la erradicación de esta lacra social.

Comienzan los primeros acordes de «La puerta violeta», de la cantante Rozalén; un himno contra la violencia hacia la mujer y un canto a la esperanza que aquí se interpreta con escenas en modo videoclip. Se van sucediendo distintas emociones y diferentes situaciones que pensamos pueden llegar a sentir las mujeres víctimas de violencia: la tristeza, el miedo, el dolor físico al ser golpeada por el maltratador (el monstruo gris), la sensación de falta de aire, la culpa, la venda que impide ser consciente del maltrato, el sentirse prisionera, encadenada... Todos estos sentimientos se trabajan con el alumnado: diversas formas de violencia hacia la mujer (física, psíquica, económica, social, verbal, etc.), diferencias entre culpa y responsabilidad (no es culpa de la mujer ser maltratada, es responsabilidad del agresor), resolución de conflictos...

El mensaje que se quiere transmitir tanto para el alumnado protagonista como para toda la comunidad a la que nuestro vídeo puede llegar es que siempre existe lugar para la esperanza, que es necesario romper las cadenas y apoyarse en las personas

que nos rodean. Las mujeres víctimas no pueden sentirse solas y deben quererse a sí mismas como medio para poder querer al otro; el concepto de *libertad*, entendida como forma de ser feliz y sentirse realizada es necesario para, finalmente, cruzar la puerta hacia el fin del maltrato, vista en el vídeo como la puerta violeta que se construye entre todo el alumnado colocando su mano y creando un color homogéneo, la tonalidad asociada a la lucha contra la violencia hacia la mujer, al igual que el lazo construido por todos.

A pesar de las cicatrices, estas mujeres pueden llegar a despertar en un lugar vivo, colorido, con una sonrisa y esperanza. Podemos ver el final del vídeo como un canto a la libertad y a la seguridad, donde el alumnado, acompañados por uno de los docentes a la guitarra cantan la canción que se viene oyendo. El mensaje, los aprendizajes, van calando y con frecuencia oímos cantar al alumnado esta canción. La educación es el camino a seguir para prevenir y luchar contra el terrorismo machista.

3.2. Experiencia «Volamos juntos. Rompe el silencio»

El vídeo *Cano Cartamón* (Cano Cartamón, 2019) comienza con una pecera con agua morada en la orilla del mar. Se oyen latidos y, al ser azotada por las olas, deja de latir, oyéndose un monitor de constantes vitales y una respiración agitada y la ansiedad de una voz femenina que estremecen. En esta ocasión la canción es «Salir corriendo», de Amaral. Defiende la necesidad de ser consciente de la situación de maltrato y huir del opresor.

En dicho vídeo, una pecera y una mariposa son los símbolos de la campaña, que a través de diferentes situaciones irán adquiriendo matices. La pecera, vaso en la canción, se acaba llenando, tiene un límite como lo tienen las mujeres víctimas de violencia. Se llena gota a gota, haciendo reflexionar sobre la escalada del maltrato y el ciclo de la violencia. Además, la pecera es de cristal, un material frágil, y se ve golpeada en varias ocasiones por el oleaje, el maltratador. La víctima se ve pequeña, atrapada (rodeada por una cadena con candado) en la inmensidad del mar.

Otra escena cargada de simbolismo es en la que aparece la chica arrinconada, rodeada de velas. Coincide con la parte de la canción que trata el autoengaño de las víctimas de maltrato: «¿cuántas veces te ha hecho sonreír?» (Amaral, 2002, 1m02s).

Mención también merecen otros símbolos como la cadena y el candado o la cremallera en la boca; de ahí el lema «rompe el silencio», la jaula de la que sale un grupo de chicas o se ve a la víctima atrapada, el pez muerto, el desierto... Podemos observar el simbolismo que se desprende de este vídeo, necesario para en determinados contextos explicar al alumnado muchas de las situaciones que viven las mujeres maltratadas. En ocasiones, utilizando estos vídeos, el alumnado es capaz de buscar las similitudes entre las escenas grabadas y aquellas otras reales.

Las escenas en las que predominan los colores oscuros dan paso a otras más coloridas y al fin alegres cuando la víctima escapa de su maltratador. De nuevo, el color juega un papel muy importante en las grabaciones y es con el alumnado de menor edad con quienes podemos trabajar estos aspectos de forma más directa.

Asimismo, como cada año a través de un *time lapse* todos los alumnos y alumnas trabajan sobre un símbolo que en esta ocasión es una mariposa violeta. En cada mariposa han escrito un mensaje contra la violencia hacia la mujer. En ella podemos ver representada la libertad, ya que su vuelo nos hace pensar en la necesidad de unir nuestras fuerzas para acabar entre todos con esta lacra. De forma implícita, es necesario que a este vuelo se le unan familias, administraciones, entidades y demás agentes educativos y socializadores.

A la finalización del vídeo, el coro del colegio hace una versión de la canción acompañados por un piano.

3.3. Experiencia «Sonrisas escondidas»

El vídeo de Cano Cartamón (2020) aporta las cifras de mujeres asesinadas y de menores huérfanos víctimas de la violencia hacia la mujer desde el 1 de enero hasta la finalización de la grabación en el año 2020. Desgraciadamente, las cifras van en aumento. Queda trabajo por hacer en materia de prevención y sensibilización. Aporta otros datos junto con toques de campana de funeral y el llanto de un niño que estremecen.

A continuación, un niño aparece escribiendo su diario y cuenta que su madre le ha dicho que está ensayando una obra de teatro con su papá, ocultando que en realidad es víctima de la violencia de su pareja; pretende que su hijo no sufra, poniendo

excusas e inventando una falsa apariencia. Impactan las escenas de agresiones, especialmente una en la que vemos manchadas las manos del agresor mientras se pierde la comunicación telefónica con la policía. El niño quiere que acabe esa situación, ve mal a su madre y no disfruta con ella igual que antes, así que decide pintarle una sonrisa en su mascarilla, apareciendo, así, el símbolo del año.

Aquí hacemos un punto de inflexión en nuestro vídeo, ya que el menor se vuelve coprotagonista del maltrato. Este aspecto, hasta ahora no trabajado, marca al alumnado de forma contundente, debido a la reflexión conjunta que se realiza en el aula.

El vídeo finaliza con la parte musical a modo de videoclip con la canción «Ella», de Bebe, una inyección de autoestima y empoderamiento para la mujer que nos deja mensajes como la necesidad de perseguir los sueños siendo valiente, afrontando los miedos. De igual forma, se destaca que la mujer debe ser la protagonista de su propia vida, queriéndose y valorándose haciendo y viviendo su vida a su manera, de ahí el mensaje de reírse de sí misma cuando se logran los objetivos propuestos.

Resaltar también otros dos mensajes que portan los actores, alumnos protagonistas de nuestro vídeo; por un lado, recordar el teléfono de atención a las víctimas de violencia hacia la mujer, el 016. En este sentido, consideramos que resulta muy interesante que también lo maneje el alumnado y pueda utilizarlo en caso necesario; y, por otro lado, de nuevo, la necesidad de estar todos juntos contra la violencia de género, mensaje que se viene repitiendo en nuestros vídeos como una constante.

4. Evidencias y resultados de enseñanza-aprendizaje

Conviene destacar, como resultado de la puesta en marcha de estas experiencias, que la participación de alumnado, familias y profesorado ha sido bastante buena, observando un incremento gradual de los mismos conforme las actividades se van consolidando. De igual forma, podemos reseñar la fluidez y trabajo cooperativo que de forma general se dan en nuestras aulas, elaborando contenido de calidad y libre de sesgos sexistas, que, si

bien es necesario continuar trabajando, también es necesario valorar en cuanto a su mejora cualitativa.

Por otro lado, como resultado de la utilización de estos vídeos, las controversias conceptuales y la reflexión colectiva e individual (siempre de forma adaptada y personalizada al nivel de competencia del alumnado) en torno al tema han aportado valores de equidad y justicia social que somos capaces de observar en los comportamientos cotidianos de niños y niñas y de docentes en su conjunto.

Este ambiente, tanto previo a la grabación de los vídeos como posterior, favorece de forma constante la expresión libre de emociones y sentimientos, propiciando en el alumnado y sus familias la posibilidad de percibir nuestro centro como un lugar seguro y cómodo donde ser y estar.

5. Conclusiones

Tras estos tres cursos desarrollando estas experiencias en las que el vídeo se nos presenta como nuestro principal medio de comunicación, podemos aportar algunas conclusiones relativas a nuestro deseo de continuar en esta línea de trabajo.

Hemos observado que la aceptación de toda la comunidad educativa ante estas propuestas es siempre muy positiva, encontrándonos con que la difusión ha traspasado fronteras llegando en algunos casos a tener contacto con colegas de América del Sur para preguntarnos por nuestra metodología y objetivos planteados, además de felicitarnos por las iniciativas llevadas a cabo.

Por otro lado, observamos la necesidad de ampliar estas actividades al trabajo transversal de todas las áreas del currículum, impregnando todas y cada una de ellas en el quehacer diario dentro del aula, independientemente de la celebración de efemérides y el uso del vídeo como estrategia digital para visibilizar nuestra experiencia.

6. Referencias

Amaral (2002). Salir corriendo [canción]. En: *Estrella de mar*. Virgin Records España. https://www.youtube.com/watch?v=QFTycuQiWlU

Bebe (2004). Ella [canción]. En: *Pafuera telarañas*. EMI Music. https://www.youtube.com/watch?v=IhTOKqwXgzQ

Cabero, J. (1989). *Tecnología educativa: Utilización didáctica del vídeo*. PPU.

Cano Cartamón (23 de noviembre de 2018). *La puerta violeta. CEIP Cano Cartamón contra la violencia de género* [vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=tv01G8-Dr9A

Cano Cartamón (21 de noviembre de 2019). *Volamos junt@s. Rompe el silencio. CEIP Cano Cartamón. Pacto de Estado contra la violencia de género* [vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=487KX4k-86g

Cano Cartamón (23 de noviembre de 2020). *Sonrisas escondidas. CEIP Cano Cartamón. 25-N* [vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=EVNe1hgo_Fo

Cebrian Herreros, M. (1987). El vídeo educativo. *Sociedad Española de la Pedagogía: II Congreso de tecnología* educativa (pp. 53-74).

Cebrian, M. (1994). Los vídeos didácticos: claves para su producción y evaluación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 1, 31-42.

Constitución española. *BOE* n.º 311, de 29 de diciembre de 1978.

Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (2010). *BOJA*, n.º 139, de 16 de julio 2010, 8 a 33. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/boletin.139.pdf

Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial (2010). *BOJA*, n.º 139, de 16 julio 2010, 34 a 56. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/boletin.139.pdf

II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación (2016). *BOJA*, n.º 41, de 2 de marzo de 2016, 12 a 34. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/41/BOJA16-041-00187.pdf

Instrucciones de 14 de junio de 2018, de la Dirección General de Participación y Equidad y de la Dirección General de Ordenación Educativa, sobre los criterios para la selección de los libros de texto y para la elaboración de materiales curriculares sin prejuicios sexistas o discriminatorio. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/normativa/-/normativas/detalle/instrucciones-de-14-de-junio-de-2018-de-la-direccion-general-de-participacion-y-equidad-y-de-la-direccion-general-de

Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía (2007). *BOJA*, n.º 68 de 20 de marzo de 2007. https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/19/2/con

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (2007). *BOJA*, n.º 252 de 26 de diciembre de 2007. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Ley%2017.2007%20de%2010%20de%20diciembre.pdf

Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación (2006). *BOJA*, n.º 99, de 25 de mayo de 2006, 12 a 14. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2006/99/d4.pdf

Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. (2011*). BOJA*, n.º 132, de 7 de julio 2011, 6 a 28. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/132/boletin.132.pdf

Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. (2015). *BOJA*, n.º 96, de 21 de mayo 2015, 10 a 14. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/96/BOJA15-096-00251.pdf

Rozalén, M. A. (2017). La puerta violeta [canción]. En: *Cuando el río suena*. Sony Music Spain. https://www.youtube.com/watch?v=gYyKuLV8A_c

Salinas, J. (1992). *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Universitat de les Illes Balears.

32

El género como variable predictora del nivel de competencia digital de los futuros educadores

Sonia Casillas-Martín y Marcos Cabezas-González
Universidad de Salamanca

1. Introducción

La implantación global de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha originado cambios importantes en diferentes ámbitos y de manera especial en los institucionales. La eventualidad de acceder y acumular información, su rápida transmisión, la desaparición de las barreras espaciales, el empleo de múltiples medios y soportes son, entre otros, algunos de los rasgos que explican el gran potencial de cambio que aportan. En la denominada *sociedad del conocimiento*, la tecnología, sobre todo Internet, ha desembocado en profundas modificaciones en el aprendizaje y la construcción del conocimiento (Cartelli et al., 2010; Gillen, 2014).

La crisis sanitaria originada por la pandemia del coronavirus del síndrome respiratorio agudo severo 2, SARS-COV-2 (COVID-19) ha influido directamente en la igualdad de género y en la calidad de la educación porque ha ampliado las desigualdades sociales de los más vulnerables, afectando gravemente a su salud, economía y educación (Montenegro et al., 2020; Penna Tosso et al., 2020). Las TIC cobraron una gran importancia, puesto que esta crisis ha acelerado la digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también ha puesto de manifiesto la brecha digital entre los estudiantes (Gewerc et al., 2021; Portillo et al., 2020; Wang et al., 2020). Por ello, las políticas educativas se han

concienciado sobre la necesidad de priorizar el desarrollo de competencias relacionadas con el uso de las TIC (Ordóñez Olmedo et al., 2021).

En el ámbito de la educación superior, la pandemia forzó una enseñanza y evaluación en línea urgente y no planificada que ha revelado una profunda brecha competencial tanto en el ámbito digital como en el metodológico (Cano et al., 2020; García-Peñalvo y Corell, 2020). Los recursos tecnológicos no garantizan por sí mismos el éxito del proceso formativo, pero sí pueden ofrecer buenas oportunidades para la innovación pedagógica (Arruda et al., 2019; Grande de Prado et al., 2021; Silva et al., 2019a).

En los estudios superiores de educación, la formación inicial debería incluir el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes de manera que sean capaces de utilizar las TIC en su futura actividad profesional (Escudero et al., 2018; Silva et al., 2019b). Se debería priorizar la formación de profesionales preparados para la integración pedagógica de la tecnología en los procesos educativos (Flores-Lueg y Roig-Vila, 2019).

La competencia digital es fundamental en la digitalización social contemporánea y se debe fomentar en todos los niveles educativos (Sá y Serpa, 2020) porque es una capacidad clave en las sociedades inclusivas y sostenibles que aplican el conocimiento para el bien común (Sales et al., 2020). En la educación superior esta competencia, contemplada por la Unión Europea como una de las ocho capacidades clave para el aprendizaje permanente (Casillas-Martín et al., 2020b), se ha convertido en una habilidad transversal (Ordóñez Olmedo et al., 2021) y se puede definir como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que hacen que los estudiantes utilicen las TIC para trabajar, resolver problemas y participar, individualmente y en colaboración con otros de manera creativa, crítica y responsable (Hatlevik et al., 2015).

En los últimos años, distintas investigaciones han analizado la competencia digital autopercibida de los alumnos de educación superior (Borisov et al., 2020; Cabezas-González et al., 2021; Casillas-Martín et al., 2020a; Çebi y Reisoğlu, 2020; McGarr y McDonagh, 2020). También la influencia que puede tener la variable de género en la misma (Cabero-Almenara et al., 2021; Cabezas-González et al., 2017; Grande de Prado et al., 2020; Jiménez-Hernández et al., 2020; Lucas et al., 2021).

En esta línea de investigación, este trabajo se centra en identificar la influencia que tiene la variable género en la autovaloración de la competencia digital de futuros educadores.

2. Método

Se utilizó una metodología cuantitativa con un diseño no experimental, empleando para la recogida de información una encuesta electrónica (Kerlinger y Lee, 2002).

2.1. Objetivo

Analizar si la variable de género ejerce una influencia significativa en la autovaloración de la competencia digital de futuros educadores, en relación con sus conocimientos, usos y actitudes hacia las TIC.

2.2. Muestra

Está compuesta por un total de 370 futuros educadores, estudiantes de diferentes titulaciones en Educación de la Universidad de Salamanca (España), con edades comprendidas entre los 17 y los 38 años.

2.3. Cuestionario

Para la recogida de información, se diseñó *ad hoc* una encuesta electrónica denominada *Competencia Digital de Estudiantes Universitarias (CODIEU)*, que se cumplimenta de manera anónima y que incluye variables personales y académicas que se consideran relevantes para este estudio. El instrumento definitivo consta de un total de 87 ítems, cuatro de ellos variables de identificación (personales y académicas). Se utilizaron dos escalas, una dicotómica y otra con valoración de tipo Likert de 1 a 10, con la intención de utilizar un sistema de valoración similar al empleado en la evaluación académica, con la que los estudiantes universitarios están familiarizados.

La validación del contenido del instrumento fue realizada por jueces expertos, cuyas sugerencias fueron tenidas en cuenta para

mejorar la versión inicial del cuestionario. La fiabilidad, medida por medio del estadístico α de Cronbach, fue muy satisfactoria tanto en la escala completa (α = 0.91) como en cada una de las dimensiones en las que se estructura el instrumento (α conocimiento = 0.92, α uso = 0.83 y α actitud = 0.91). Si se quiere profundizar más en el estudio psicométrico de este cuestionario, puede consultarse la publicación realizada por Casillas-Martín et al. (2018).

2.4. Análisis de datos

Los datos fueron tratados estadísticamente por medio del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.25). Se optó por realizar un análisis de tipo inferencial a partir de una comparación de medias, decidiendo utilizar la prueba no paramétrica U de Mann Whitney (< 0.05), debido a la comprobación previa de la normalidad de los datos.

3. Resultados

Para comprobar la influencia del género sobre la competencia digital autopercibida de los futuros educadores, se aplicó la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes. Esto permitió confirmar la existencia de diferencias significativas en algunos ítems de las dimensiones de conocimiento (CN), uso (US) y actitud (AC) (tabla 1).

Teniendo en cuenta los conocimientos, aunque ambos géneros manifestaron desconocer lo que es una pizarra digital interactiva (PDI) (U = 634; p = 0.01), la diferencia encontrada entre las valoraciones fue significativa a favor de las mujeres.

Respecto al uso de la tecnología, el género femenino maneja significativamente mejor las redes sociales (U = 490; p = 0.03) y en concreto utiliza Twitter más que el masculino (U = 453; p = 0.02). Sin embargo, a la hora de publicar en wikis, si bien ambos géneros se valoran con puntuaciones bajas, se otorgaron valoraciones significativamente más elevadas los futuros educadores que las futuras educadoras.

Por último, en función de la actitud hacia la tecnología, solamente se encuentran diferencias respecto a la consideración de

que «las TIC son necesarias y útiles para la futura profesión del educador», siendo las mujeres quienes valoran esta afirmación con puntuaciones más altas. Pero, atendiendo al valor estadístico obtenido (U = 497; p = 0.05), no se tiene suficiente evidencia para determinar esta diferencia como significativa.

Tabla 1. Prueba de U de Mann Whitney en función de la variable género

CN	α_{mujer}	α_{hombre}	U	p
Sé lo que es una PDI	0.97	0.82	634	0.01**
US	α_{mujer}	α_{hombre}	**U**	**p**
Manejo Redes sociales	9.03	8.27	490	0.03*
Utilizo Twitter	6.73	4.82	453	0.02*
Publico en wikis	0.37	2.73	962.5	0.006**
AC	α_{mujer}	α_{hombre}	**U**	**p**
Las TIC son necesarias y útiles para mi futuro profesional	8.49	6.45	497	0.05*

CN: Conocimiento. US: Uso. AC: Actitud. PDI: pizarra digital interactiva.
* Significatividad al 0.05. ** Significatividad al 0.01
Fuente: elaboración propia

4. Discusión

El género es uno de los temas más presentes en la literatura científica que recoge investigaciones sobre la influencia de variables personales en la adquisición y desarrollo de la competencia digital. Los estudios realizados hasta el momento presentan resultados controvertidos. En unos casos, muestran la existencia de diferencias significativas en función de esta variable (Basantes-Andrade et al., 2020; Ong et al., 2006) y en otros no (Palomares-Ruiz et al., 2020; Ruíz-Cabezas et al., 2020). A pesar de que existen bastantes investigaciones que han demostrado que el género femenino tiene mejor nivel autopercibido de competencia digital (Araiza y Pedraza, 2019; Arras et al., 2011), tradicionalmente los hombres han mostrado mejor nivel que las mujeres (Hatlevik y Hatlevik, 2018; Tondeur et al., 2017) y todavía hay investigaciones que siguen concluyendo diferencias en detrimento del nivel compe-

tencial del género femenino (Lucas et al., 2021; Ortega-Sánchez et al., 2020).

En la misma línea del anterior planteamiento, en esta investigación se evidencian diferencias significativas en algunos casos a favor del género femenino y en otros del masculino.

5. Conclusiones

En esta investigación se ha analizado si la variable de género influye significativamente en la autovaloración de la competencia digital de futuros educadores, en relación con sus conocimientos, usos y actitudes hacia las TIC. Conocer esta influencia, favorece la puesta en práctica de políticas educativas de integración de las TIC de acuerdo con criterios de equidad educativa.

Se han detectado sutiles diferencias estadísticamente significativas que no permiten concluir que el género sea una variable determinante de la competencia digital autopercibida de los futuros educadores. Estos datos son positivos porque permiten manifestar, en el contexto estudiado, la igualdad de género.

Pero todavía queda trabajo por hacer, porque aún se siguen llevando a cabo investigaciones que muestran la brecha digital femenina.

6. Referencias

Araiza, M. J. y Pedraza, E. (2019). Discernimiento de los docentes por género en el uso de las TIC en el aula a partir de las competencias digitales. *Espacios*, 40(21), 21-28. http://www.revistaespacios.com/a19v40n21/19402121.html

Arras, A. M. G., Torres, C. A. y García-Valcárcel, A. (2011). Students' perceptions about their competencies in Information and Communication Technologies (ICT). *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 130-152. http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-66-2011-927-130-152

Arruda, R., Prata-Linhares, M. y Paredes, J. (2019). Usos de las Tecnologías de la información y la comunicación por docentes de México, España y Brasil. *Revista Linhas*, 20(43), 78-101. http://dx.doi.org/10.5965/1984723820432019078

Basantes-Andrade, A. V., Cabezas-González, M. y Casillas-Martín, S. (2020). Digital Competences Relationship between Gender and Generation of University Professors. *International Journal on Advanced Science Engineering Information Technology*, 10(1), 205-211. http://dx.doi.org/10.18517/ijaseit.10.1.10806

Borisov, O. I., Karamova, O. V., Naidenova, E. M., Osipova, I. V., Pavlova, A. V., Gibadullin, A. A. y Sadriddinov, M. I. (2020). Development of digital competencies among students of higher educational institutions. *Journal of Physics: Conference Series*, 1691, 012098. http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1691/1/012098

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2021). Estudio de la competencia digital docente en Ciencias de la Salud. Su relación con algunas variables. *Educación Médica*, publicado en línea. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.11.014

Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S. y García-Peñalvo, F. J. (2021). The Digital Competence of Pre-Service Educators: The Influence of Personal Variables. *Sustainability*, 13(4), 2318. https://doi.org/10.3390/su13042318

Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S., Sanches-Ferreira, M. y Teixeira Diogo, F. L. (2017). Do Gender and Age Affect the Level of Digital Competence? A Study with University Students. *Fonseca Journal of Communication*, 15, 115-132. http://doi.org/10.14201/fjc201715115132

Cano, S., Collazos, C. A., Flórez-Aristizabal, L., Moreira, F., Ramírez, M. (2020). Experiencia del aprendizaje de la Educación Superior ante los cambios a nivel mundial a causa del CoVId-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 51-59. http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/734/412

Cartelli, A., Cruciani, M. Greco, M. y Ruggiero, S. (2010). *Digital competences in online clases*. En: 9th European Conference on eLearning 2010, ECEL 2010.

Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M. y García-Peñalvo, F. J. (2020a). Digital competence of early childhood education teachers: attitude, knowledge and use of ICT. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 210-223. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393

Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M. y García-Valcárcel, A. (2020b). Psychometric analysis of a test to assess the digital competence of compulsory education students. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(2), art. 2. http://doi.org/10.7203/relieve.26.2.17611

Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., Sanches-Ferreira, M. y Teixeira Diogo, F. L. (2018). Estudio psicométrico de un cuestionario para medir la competencia digital de estudiantes universitarios (CODIEU). *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(3), 69-81. https://doi.org/10.14201/eks20181936981

Çebi, A. y Reisoğlu, I. (2020). Digital Competence: A study from the perspective of pre-service teachers in Turkey. *Journal of new approaches in educational research*, 9(2), 294-308. https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.583

Escudero, J. M., Martínez-Domínguez, B. y Nieto, J. M. (2018). Las TIC en la formación continua del profesorado en el contexto español. *Revista de Educación*, 382, 57-78. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-392

Flores-Lueg, C. y Roig-Vila, R. (2019). Factores personales que inciden en la autovaloración de futuros maestros sobre la dimensión pedagógica del uso de las TIC, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 151-171. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.345

García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). The COVID-19: The enzyme of the digital transformation of teaching or the reflection of a methodological and competence crisis in higher education? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98. http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/revistaes/numeroactual.html?id=266

Gewerc, A., Persico, D. y Rodés-Paragarino, V. (2021). Guest Editorial Challenges to the Educational Field–Part II: Digital Competence. *IEEE. Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 16(1), 58-60. https://ieeexplore.ieee.org/document/9235493

Gillen, J. (2014). *Digital literacies*. Routledge.

Grande de Prado, M., Cañón, R., García-Martín, S. y Cantón, I. (2020). Digital Competence and Gender: Teachers in Training. A Case Study. *Future Internet*, 12, 204. https://doi.org/10.3390/fi12110204

Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell Almuzara, A. y Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus virtuales*, 10(1), 49-58. http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/revistaes/numeroactual.html?id=275

Hatlevik, O., Guðmundsdóttir, G. y Loi, M. (2015). Digital diversity among upper secondary students: a multilevel analysis of the relationship between cultural capital, self-efficacy, strategic use of information and digital competence. *Computers & Education*, 81, 345-353. http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.019

Hatlevik, I. K. R. y Hatlevik, O. E. (2018). Examining the relationship between teachers` ICT self-efficacy for educational purposes, collegial collaboration, lack of facilitation and the use of ICT in teaching practice. *Front. Psychol*, 9, 935. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00935

Jiménez-Hernández, D., González-Calatayud, V., Torres-Soto, A., Martínez Mayoral, A. y Morales, J. (2020). Digital Competence of Future Secondary School Teachers: Differences According to Gender, Age, and Branch of Knowledge. *Sustainability*, 12(22), 9473. https://doi.org/10.3390/su12229473

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGrawHill.

Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F. y Moreira, A. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, 160, 104052. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052

McGarr, O. y McDonagh, A. (2020). Exploring the digital competence of pre-service teachers on entry onto an initial teacher education programme in Ireland. *Irish Educational Studies*, publicado en línea. https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1800501

Montenegro, S., Raya, E. y Navaridas, F. (2020). Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid -19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e), 317-333. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017

Ong, C.h. S. y Lai, J. Y. (2006). Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance. *Computers in Human Behavior*, 22(6), 816-829. https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.006

Ordóñez Olmedo, E., Vázquez-Cano, E., Arias-Sánchez, S. y López-Meneses, E. (2021). Las Competencias en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el alumnado universitario. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*¸ 60, 153-167. https://doi.org/10.12795/pixelbit.74860

Ortega-Sánchez, D., Gómez-Trigueros, I. M., Trestini, M. y Pérez-González, C. (2020). Self-Perception and Training Perceptions on Teacher Digital Competence (TDC) in Spanish and French University Students. *Sustainability*, 4(4), 74. https://doi.org/10.3390/mti4040074

Palomares-Ruiz, A., Cebrián, A., López-Parra, E. y García-Toledano, E. (2020). ICT Integration into Science Education and Its Relationship to the Digital Gender Gap. *Sustainability*, 12(13), 5286. https://doi.org/10.3390/su12135286

Penna Tosso, M., Sánchez Sáinz, M. y Mateos Casado, C. (2020). Desigualdades educativas derivadas del Covid-19 desde una perspectiva feminista. Análisis de los discursos de profesionales de la educación madrileña. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 157-180. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.009

Portillo, J., Garay, U., Tejada, E. y Bilbao, N. (2020). Self-Perception of the Digital Competence of Educators during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Analysis of Different Educational Stages. *Sustainability*, 12(23), 10128. https://doi.org/10.3390/su122310128

Ruíz-Cabezas, A., Medina, M. C. y Pérez, E. University teachers' training: The Digital Competence. *Pixel-Bit. Revista de* Medios y Educación, 58, 181-215. https://doi.org/10.12795/pixelbit.74676

Sá, M. J. y Serpa, S. (2020). COVID-19 and the Promotion of Digital Competences in Education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4520-4528. http://dx.doi.org/ 10.13189/ujer.2020.081020

Sales, D., Cuevas-Cerveró, A. y Gómez-Hernández, J. A. (2020). Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19. *Profesional de la información*, 29(4), e290423. https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.23

Silva, J., Morales, M. J., Lázaro, J. L., Gisbert, M., Miranda, P., Rivoir, A. y Onetto, A. (2019a). La competencia digital docente en formación inicial: Estudio a partir de los casos de Chile y Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(93). https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822

Silva, J., Usart, M. y Lázaro-Cantabrana, J. L. (2019b). Competencia digital docente en estudiantes de último año de Pedagogía de Chile y Uruguay. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 27(61), 33-43. https://doi.org/10.3916/C61-2019-03

Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., Van Braak, J., Fraeyman, N. y Erstad, O. (2017). Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century. *British Journal of Educational Technology*, 48, 462-472. https://doi.org/10.1111/bjet.12380

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. y Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet*, 395(10228), 945-947. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X

33

El debate lingüístico en la construcción de la igualdad: avances del proyecto DISMUPREN

Susana Guerrero Salazar
Universidad de Málaga

1. Introducción

La democracia española posicionó a las mujeres en el ámbito público dándoles acceso a derechos y a oportunidades hasta ese momento vetadas. Este paso del ámbito privado al ámbito público supuso una transformación social de tal magnitud que muchos hábitos lingüísticos empiezan a cuestionarse (el masculino genérico, la distinción *señora/señorita*...), al mismo tiempo que se proponen otras alternativas lingüísticas más inclusivas (formas desdobladas, perífrasis, términos abstractos y colectivos...). En el siglo XXI surgen algunas propuestas que contravienen el sistema lingüístico español desafiando el funcionamiento del género gramatical, como sucede con el femenino inclusivo (Bengoechea, 2015; San Julián, 2017), o con los nuevos «morfemas» no normativos, como la *-@*, la *-x*, la *-e*... (Cabello, 2020).

En los años ochenta, fruto de las políticas de igualdad europeas y nacionales, comienzan a publicarse en España guías y manuales de uso no sexista del lenguaje que catalogan todas estas alternativas. Estos trabajos han sido puestos en entredicho, fundamentalmente porque la mayoría no han contado con lingüistas para su realización (Bosque, 2012; Cabello, 2019). Sin embargo, a lo largo de cuatro décadas no han dejado de editarse en todo tipo de instituciones (ayuntamientos, diputaciones, asociaciones, sindicatos, universidades...), algunas relacionadas precisa-

mente con la promoción y la enseñanza de nuestro idioma, como es el caso del Instituto Cervantes, que acaba de revisar y actualizar la guía que publicó en 2011 (Instituto Cervantes, 2021).

Todas las cuestiones relacionadas con el denominado *lenguaje no sexista*, *lenguaje igualitario* o *lenguaje inclusivo* (LI) han sido objeto de debate en la prensa desde finales de los sesenta (Guerrero, 2019a; 2019b; 2019c; 2020a) y, hoy por hoy, es un tema que goza de gran actualidad tanto en los medios de comunicación como en las redes sociales. A pesar de que se trata de un asunto de sumo interés para el alumnado (Guerrero, 2020d), no es una materia que forme parte del currículum académico, ni siquiera en el grado de Filología o de Periodismo. Y, aunque desde finales de los setenta se viene estudiando la lengua española desde la perspectiva de género (Suardiaz, 2002;[1] García Meseguer, 1977), se echan en falta investigaciones sobre las actitudes de la comunidad educativa hacia el lenguaje inclusivo y sobre qué universidades españolas están realizando acciones de implementación, qué tipo de acciones y, sobre todo, qué grado de implicación están teniendo en ellas las áreas de Lengua y de Lingüística.

El proyecto I+D+i DISMUPREN (*El discurso metalingüístico sobre «mujer y lenguaje» en la prensa española: Análisis del debate lingüístico y su repercusión* social) viene a llenar este vacío, impulsando al mismo tiempo la investigación y la innovación docente.

2. Método

El proyecto DISMUPREN aborda el discurso de la prensa española con respecto al tema «mujer y lenguaje», estudiando tanto los asuntos que son noticias, las fuentes y los contenidos como la repercusión social del debate generado, teniendo en cuenta los comentarios que se hacen a las noticias, las cartas al director, las columnas de opinión, etc. (Guerrero, 2021). El soporte metodológico fundamental de este proyecto es el Análisis del Discurso de orientación cognitiva, pragmática y funcional.

1. El primer trabajo sobre la lengua española es el de la investigadora argentina Delia Esther Suardiaz, cuya tesis de maestría, realizada en la Universidad de Washington, se publicó en inglés en 1973 con el título *Sexism in the Spanish Language* (en español no se publicó hasta 2002). El primero publicado en lengua española es el de García Meseguer (1977).

2.1. Objetivos

Los objetivos generales de DISMUPREN son, por un lado, crear un corpus etiquetado de textos de prensa española que versen sobre el tema «mujer y lenguaje» en cualquiera de sus aspectos, desde los años sesenta hasta la actualidad. Por otro, analizar y caracterizar los textos seleccionados en relación con sus contextos sociales e ideológicos para mostrar las principales tendencias de cambio con respecto a la feminización del lenguaje desde finales de los sesenta hasta la actualidad (Guerrero, 2021).

Los objetivos específicos son:

1. Facilitar la sistematización y etiquetado de los textos para su difusión y explotación con fines investigadores, didácticos o divulgadores.
2. Determinar el peso que tiene el tema de la feminización del lenguaje dentro de los temas lingüísticos que se debaten en la prensa española (tanto en papel como digital).
3. Establecer qué temas sobre «mujer y lenguaje» focaliza la prensa y son objeto de noticia y en qué contexto histórico social surgen. Entre ellos: el habla peculiar de las mujeres, refranes o vocablos sexistas, feministas y lenguaje, sexismo en el diccionario, neologismos conflictivos (*género*, *miembra*, *portavoza*...), confusión *género/sexo*, nuevos procedimientos de uso igualitario del lenguaje (formas desdobladas, barra, arroba, la equis, el morfema *-e*...), las guías de uso no sexista del lenguaje, etc.
4. Analizar el debate que generan dichas noticias en el periodismo de opinión: quiénes son las fuentes que opinan o dan información al respecto (lingüistas, políticos/as, periodistas, escritores/as, docentes...), qué actitudes lingüísticas aparecen, qué argumentos a favor o en contra se esgrimen...
5. Analizar las demandas al diccionario académico que se hacen desde los medios de comunicación y su repercusión en los cambios llevados a cabo por la RAE.
6. Catalogar las creaciones léxicas que aportan estos textos.
7. Hacer visibles a las mujeres columnistas sobre la lengua que han publicado y publican en la prensa española.
8. Elaborar actividades didácticas con textos de prensa que versen sobre temas variados que tengan que ver con la feminización del lenguaje.

9. Estudiar las actitudes del alumnado en torno al debate sobre el lenguaje inclusivo en los medios de comunicación.
10. Promover la investigación del alumnado en estos temas, a través de TFG, TFM y tesis doctorales.

2.2. Innovación educativa

Para poder llevar a cabo exitosamente los objetivos específicos 8, 9 y 10, se ha hecho necesaria la intervención del alumnado a través de dos proyectos de innovación educativa ligados a DISMUPREN, los cuales nos han permitido introducir en los contenidos de diversas asignaturas el tema del lenguaje inclusivo, mostrar en clase dos bases de datos sobre textos periodísticos y obtener información sobre las actitudes del alumnado con respecto al LI.

2.2.1. La Hemeroteca Virtual de las Lenguas (HEVILE) como recurso para la iniciación a la investigación

Este es el título del proyecto de innovación educativa de la Universidad de Málaga (PIE 19-034), dirigido por Guerrero, uno de cuyos objetivos es el dar a conocer al alumnado bases de datos relacionadas con «lengua y prensa» para que puedan ser utilizadas como material docente e investigador. Dos son las bases de datos que hemos mostrado en clase en el primer cuatrimestre del curso académico 2020-2021 en cuatro asignaturas de dos universidades diferentes (tabla 1).

En primer lugar, HEVILE, del proyecto Lengua y Prensa (https://www.lenguayprensa.uma.es). Se trata de una herramienta digital que almacena y clasifica noticias relacionadas con las lenguas de España, extraídas de los distintos medios de comunicación (regionales, nacionales e internacionales), la cual permite realizar búsquedas mediante etiquetas (Carriscondo y Guerrero, 2015). Actualmente es la base de datos más completa que existe sobre noticias acerca del español en la prensa con unos 24 000 textos etiquetados, 20 141 de prensa escrita.[2] Como han demostrado diversos miembros del proyecto DISMUPREN (Pano, 2020; Guerrero, 2020d), se trata de una herramienta con múltiples aplicaciones didácticas, sobre todo, en clase de Lengua española. Este recurso nos permite trabajar con ejemplos relaciona-

2. Consulta realizada el 22 de marzo de 2021.

dos con los más diversos aspectos lingüísticos, que resultan muy motivadores porque son reales y recientes, porque provienen de personajes relevantes o porque tratan hechos muy mediáticos. Al mismo tiempo, como la Hemeroteca es una base de datos abierta, permite al alumnado hacer sus propias búsquedas y aportar sus ejemplos a los contenidos que se van exponiendo en clase, contribuyendo, así, a un procedimiento muy dinámico de construcción de conocimiento conjunta entre docente y discente.

En segundo lugar, el corpus METAPRES (http://metapres.es/corpus), una base de datos que cuenta con un total de 5691 textos firmados por 28 columnistas sobre la lengua en 13 periódicos nacionales, regionales, locales, en papel y en edición digital, desde 1940 hasta la actualidad.[3] La base de datos recoge las columnas sobre la lengua de columnistas que de un modo fijo han escrito o escriben sobre aspectos lingüísticos en la prensa española. Puesto que el columnismo lingüístico ha sido y sigue siendo un territorio muy masculino, un objetivo de este proyecto es dar visibilidad al trabajo de las columnistas (objetivo específico 7). Hasta la fecha, solo tenemos registradas cuatro mujeres: M.ª Carmen Méndez Santos, que publica de 2007 a 2011 en varios medios bajo el título «El mundo en la punta de la lengua»; Elena Álvarez Mellado, que publica en diario.es desde 2017; Estrella Montolío Durán, que escribe sobre aspectos lingüísticos en varios medios (eldiario.es, elperiodico.es y elpais.com); y Lola Pons Rodríguez, quien publica en el periódico *El País*.

HEVILE y METAPRES son las dos bases de datos que han permitido al alumnado llevar a cabo las actividades referidas por Guerrero (2020d), el instrumento del proyecto EALI que explicamos a continuación y los trabajos de investigación que están en marcha y a los que me referiré en el apartado 3.

2.2.2. Estudio de actitudes del alumnado universitario ante el debate sobre el uso del lenguaje inclusivo reflejado en los medios de comunicación (EALI)

El proyecto EALI está codirigido por Cremades y Guerrero, quienes han diseñado un instrumento para analizar las actitudes del alum-

3. Esta base de datos en construcción es fruto de dos proyectos de excelencia dirigidos por Carmen Marimón Llorca (METAPRES y METAPRES-COLING). Los datos aportados corresponden a la consulta realizada el 22 de marzo de 2021.

nado universitario en torno al lenguaje inclusivo. Este instrumento se ha implementado en cuatro asignaturas durante el primer cuatrimestre de 2020-2021. El instrumento consta de cuatro partes:

1. Cuestionario individual de ideas previas (que nos aporta información sobre el conocimiento de las actitudes y las experiencias respecto al lenguaje inclusivo que tiene el alumnado).
2. Foro grupal de ideas previas (para el intercambio y reacción ante ideas ajenas).
3. Actividades y lecturas basadas en textos breves y en artículos de prensa. Se trata de siete bloques de actividades consistentes en la lectura de una serie de textos y en la realización de una actividad al término de cada bloque:
   Bloque 1. Definición de lenguaje inclusivo o no sexista (5 textos)
   Bloque 2. Sentido o necesidad del uso del lenguaje inclusivo (8 textos)
   Bloque 3. Alternativas al uso del masculino genérico (8 textos)
   Bloque 4. Demandas o críticas al diccionario académico (8 textos)
   Bloque 5. Las guías o recomendaciones para un uso inclusivo o no sexista del lenguaje (8 textos)
   Bloque 6. Legislación y normativa sobre uso inclusivo o no sexista del lenguaje (8 textos)
   Bloque 7. Controversia sobre el uso del lenguaje inclusivo o no sexista (8 textos)
4. Grupo de discusión (para descubrir inquietudes, actitudes e influencias de lecturas o experiencias...).

3. Resultados

Los primeros resultados del proyecto DISMUPREN en cuanto al análisis del discurso ideológico en torno al lenguaje inclusivo y al feminismo han visto la luz en 2020 a través de diversos trabajos de varios miembros del equipo (Guerrero, 2020a; 2020b; 2020c y 2021; Martínez Egido, 2020; Martínez Linares, 2020; Marimón, 2021). En estos trabajos se van dando cumplimiento a los objetivos específicos 2-6.

En cuanto a la innovación docente, en Guerrero (2020d) se muestran los resultados de la práctica sobre el lenguaje inclusivo llevada a cabo en la asignatura Lengua Española de 1.er curso de grado de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UMA durante el primer cuatrimestre del curso 2019-2020 (sobre un total de 84 estudiantes: 33 alumnos y 51 alumnas). Se trata de una propuesta metodológica sobre cómo abordar el tema del LI en clase utilizando la base de datos HEVILE y aprovechando el interés que presenta el alumnado de Periodismo por este tema, sobre todo, cuando se trabaja a través de textos actuales procedentes de medios de comunicación. A partir del éxito de la propuesta, diseñamos el instrumento del proyecto EALI, que se ha implementado en el curso 2020-2021 en tres asignaturas impartidas por Guerrero en la Universidad de Málaga: Lengua Española de 1.º de Periodismo, La Sociedad de la Comunicación desde la Perspectiva de Género, del Máster de Igualdad, y Género y Español Normativo, del Máster de Gestión del Patrimonio Lingüístico y Literario español.

Raúl Cremades y Ana Pano han aplicado el instrumento en la asignatura Laurea Magistrale Internazionale Language, Society and Comunication del Master Spanish Linguistic de la Universidad de Bolonia. Estamos dando cumplimiento así a los objetivos específicos 8 y 9.

Tabla 1. AELI 2020-2021

CURSOS	Cuestionarios	Foro	Actividades	n.º participantes Grupo de discusión
Grado Periodismo UMA	65	76 intervenciones (65 participantes)	64	11
Máster en Gestión del Patrimonio Literario y Lingüístico español UMA	8	6 intervenciones (6 participantes)	8	7
Máster Igualdad y Género UMA	37	36 intervenciones (36 participantes)	36	6
Máster Spanish Linguistic Universidad de Bolonia	28	9 intervenciones (5 participantes)	15	6

Fuente: elaboración propia

El objetivo específico 10 del proyecto DISMUPREN (*Promover la investigación del alumnado en estos temas, a través de TFG, TFM y tesis doctorales*) se ha enriquecido al poner en funcionamiento el proyecto EALI, pues tras llevar a cabo las cuatro fases explicadas en el apartado 2.2.2, dos alumnos y una alumna del Máster en Gestión del Patrimonio Literario y Lingüístico español han decidido realizar sus TFM en esta línea de investigación, tutorizados por Guerrero. Nadie con anterioridad en este máster había solicitado trabajar este tema, por lo que hemos de suponer que el instrumento empleado en clase les ha suscitado el interés por la materia:

- Dolores Mesa González: *El lenguaje inclusivo en la prensa*.
- David Gerardo Trujillo Vázquez: *Análisis de las actitudes frente al informe de la RAE sobre la constitución española y el lenguaje inclusivo*.
- Aarón Béjar Arrabal: *Las columnas sobre la lengua de Elena Álvarez Mellado*.

Además de estos tres TFM, se están realizando tres TFG del grado de Filología Hispánica (tutorizados también por Guerrero) que versan sobre esta temática:

- Jairo Pozo Pérez: *Lenguaje inclusivo en las redes sociales*.
- Blanca Gordillo Pérez: *Las CSL de Lola Pons*.
- Lourdes Herrero Beltrán: *El discurso sobre la lengua de Pérez Reverte en sus columnas de opinión*.

Hay que destacar también que estos trabajos de investigación están dando cumplimiento al objetivo específico número 7 de DISMUPREN («Hacer visibles a las mujeres columnistas sobre la lengua que han publicado y publican en la prensa española)», pues un TFM está trabajando sobre las columnas de *Elena Álvarez Mellado* y un TFG sobre las de Lola Pons.

4. Discusión

El primer instrumento de EALI diseñado constaba de cinco partes, pero una experiencia piloto nos mostró que la información

que obteníamos se nos repetía y que podíamos simplificar la herramienta en los cuatro pasos explicados en el apartado 2.2.2, cuya ejecución puede abordarse en unas 5 horas, por lo que hemos asignado a la actividad 0.5 créditos ECTS. En la actualidad estamos trabajando en hacer una versión todavía más resumida del instrumento que nos permita utilizarlo en asignatura menos específicas o solicitar la colaboración de profesorado ajeno al proyecto DISMUPREN que quiera usar el instrumento en sus clases, pero sin dedicarle tanto tiempo.

En el segundo cuatrimestre del curso 2020-2021 vamos a analizar todo el material recopilado (tabla 1) y a realizar un trabajo comparativo entre el alumnado italiano y el español. El objetivo es hacer extensivo en los próximos cursos este trabajo a otras universidades implicadas en el proyecto.

5. Conclusiones

El carácter multidisciplinar y transversal del proyecto DISMUPREN (que abarca áreas diversas como el análisis lingüístico, el análisis de los medios de comunicación, la innovación educativa y los estudios de género) hace que pueda implementarse en asignaturas muy variadas.

A la vista de los resultados obtenidos hasta la fecha, podemos concluir que el proyecto DISMUPREN ofrece múltiples posibilidades investigadoras y docentes, ya que el tema del lenguaje inclusivo es un área de investigación actual y motivadora para el alumnado; sin embargo, no se estudia en el currículum universitario, a pesar de que forma parte del proceso histórico de transformación que vive nuestra sociedad y al que el lenguaje no está ajeno, pues los asuntos sobre sexismo lingüístico que son debate en la prensa y en la redes sociales tienen que ver con la igualdad entre mujeres y hombres. Reconstruir la historia de ese debate nos lleva a reflexionar sobre cómo el lenguaje cambia para adaptarse a los nuevos tiempos y cómo van apareciendo nuevos hábitos lingüísticos, neologismos, etc., que responden a cambios sociales que tienen que ver, fundamentalmente, con el papel de las mujeres en la sociedad española a partir de la democracia.

6. Referencias

Bengoechea Bartolomé, M. (2015). Cuerpos hablados, cuerpos negados y el fascinante devenir del género gramatical. *Bulletin of Hispanic Studies*, 92(1), 1-24. https://doi.org/10.3828/bhs.2015.01

Bosque Muñoz, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Boletín de Información Lingüística*. http://www.rae.es/sites/default/files/Bosque_sexismo_linguistico.pdf

Cabello Pino, M. (2019). Academias de la lengua española frente a guías de lenguaje no sexista: Un problema de delimitación de competencias. *Tonos Digital*, 37. http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/2244/1070

Cabello Pino, M. (2020). Esbozo de una bibliografía crítica sobre -x- y -e- como alternativas al masculino genérico en español (2014-2019). *Tonos Digital*, 39(2). http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/2555/1158

Carriscondo Esquivel, F. M. y Guerrero Salazar, S. (2015). *El proyecto Lengua y Prensa*. Fundación Alonso Quijano y Fundéu-BBVA. https://www.lenguayprensa.uma.es/documentos/ProyectoLenguaYPrensaParaWeb.pdf

García Meseguer, Á. (1977). *Lenguaje y discriminación sexual*. Montesinos.

Guerrero Salazar, S. (2019a). Acerca de «mujer y lenguaje» en las columnas sobre la lengua (CSL) de Ramón Carnicer. En: C. Marimón Llorca e I. Santamaría Pérez (eds.). *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos. El caso del español* (pp. 273-292). Peter Lang.

Guerrero Salazar, S. (2019b). Las columnas sobre la lengua en la prensa española de los 80: mujeres y feminismo. En: C. Marimón Llorca (ed.). *El columnismo lingüístico en España desde 1940* (pp. 182-203). Arco Libros.

Guerrero Salazar, S. (2019c). Las demandas a la RAE sobre el sexismo del diccionario: La repercusión del discurso mediático. *Doxa Comunicación*, 29, 43-60. https://doi.org/10.31921/doxacom.n29a2

Guerrero Salazar, S. (2020a). El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española. *IgualdadES*, *2*, 201-221. https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.07

Guerrero Salazar, S. (2020b). Léxico e ideología sobre la gordofobia en la comunicación digital. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 83, 93-107. http://dx.doi.org/10.5209/clac.70566

Guerrero Salazar, S. (2020c). Los «dardos» de Lázaro Carreter al lenguaje de género. *Textos en proceso*, 6(2), 51-69. https://doi.org/10.17710/tep.2020.6.2.5guerrero

Guerrero Salazar, S. (2020d). El lenguaje inclusivo en la innovación docente: Del debate mediático al debate en el aula. En: *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1081-1092). Dykinson.

Guerrero Salazar, S. (2021). El discurso metalingüístico sobre «mujer y lenguaje» en la prensa española: Análisis del debate lingüístico y su repercusión social. En: Flores Borjabad, S. A. y Pérez Cabaña, R. (coords.). *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción* (pp. 1630-1646). Dykinson.

Instituto Cervantes (2011). *Guía de comunicación no sexista*. Aguilar.

Instituto Cervantes (2021). *Guía de comunicación no sexista*. Debate.

Martínez Egido, J. J. (2020). El discurso sexista en los artículos de opinión. (Del masculino genérico, de los desdoblamientos morfológicos y de las duplicidades léxicas), *Textos en proceso*, 6(2), 91-106. https://doi.org/10.17710/tep.2020.6.2.7jjmartinez

Martínez Linares, M. A. (2020). Sobre el componente valorativo de los predicados verbales en los debates sobre el lenguaje no sexista y los recursos gramaticales. *Textos en proceso*, 6(2), 107-127. https://doi.org/10.17710/tep.2020.6.2.8mamartinez

Pano Alamán, A. (2020). Aplicaciones de *Lengua y Prensa* en la formación lingüística de estudiantes universitarios de ELE. En: R. Cremades (coord.). *De la hemeroteca al aula. El uso de la prensa en educación lingüística* (pp. 91-114). Academia del Hispanismo.

San Julián Solana, J. (2017). Consideraciones glotopolíticas en torno al femenino genérico. *Verba Hispanica*, 25, 117-131. https://doi.org/10.4312/vh.25.1.117-131

Suardiaz, D. E. (2002). *El sexismo en la lengua española.* Pórtico.

34

Estereotipos de género y libros de texto: intervención coeducativa en la formación inicial del profesorado

Virginia Guichot-Reina y Ana María de la Torre-Sierra
Universidad de Sevilla

1. Introducción

El reciente informe de la OCDE titulado *The Future at Five: Gendered Aspirations of Five-Years-Olds* (2021), que recoge los resultados obtenidos con una muestra de 4000 sujetos de Inglaterra y Estonia, pone de manifiesto que las normas de género son ya evidentes en las aspiraciones profesionales de niños y niñas a la temprana edad de cinco años. Se encuentra mucha mayor probabilidad de elección por parte de las chicas de oficios que incluyen un elemento de protección, ayuda o cuidado de otras personas que en el caso de los chicos. Asimismo, los varones eligen mucho más que las féminas profesiones relacionadas con la conducción de vehículos, la mecánica, las fuerzas armadas o los deportes. Una conclusión del estudio –nada sorprendente, por cierto– es que unas y otros aspiran a realizar roles que les son familiares y que han percibido que son desempeñados por personas de su mismo sexo en su entorno,[1] lo cual nos remite al importante papel en la eliminación de estereotipos de género que deben desempeñar los distintos agentes educativos. En cuanto a la escuela, se recomienda al profesorado identificar y

1. «Children identify jobs undertaken by adults, they have contact with, such as then school or early childhood centre, and in the day-to-day activities they undertake with their parents. They also drew inspiration from books and media entertainments» (OCDE, 2021, p. 8).

plantar cara a dichos estereotipos, introduciendo una amplia gama de profesiones tanto para hombres como para mujeres a través de los recursos didácticos empleados.

En nuestro país, desde hace más de treinta años, todas las leyes generales de educación de la España democrática –desde la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 que inició el camino– han apostado por la lucha contra la discriminación y desigualdad por razón de sexo y la eliminación de estereotipos de género, cumpliendo, así, el propio mandato constitucional claramente reflejado en el artículo 14. Con todo, los resultados no han sido plenamente satisfactorios y prueba de ello es que todavía se encuentra generalizada la escuela mixta en lugar de la deseada escuela coeducativa.

La escuela mixta se impuso de forma obligatoria en España desde 1985 en los centros sostenidos por fondos públicos y, sin duda, constituyó un avance significativo respecto a la escuela segregada por sexos de etapas anteriores. En ella, existe una unificación de currículums, aulas, espacios y profesorado, frente a los anteriores diferenciados por sexo. Sin embargo, esta unificación escondía un grave problema: se hizo sin cuestionar el androcentrismo dominante, propio de una sociedad patriarcal. Así, voces expertas en coeducación como la de Elena Simón afirman que:

> La escuela mixta que, por un lado, ha aportado enormes beneficios a las chicas y mujeres, por otro, también se ha hecho y se ha desarrollado sin su reconocimiento explícito, sin contar activamente con ellas. (Simón, 2011, p. 34)

Y señalan cómo todavía en los centros escolares se siguen reproduciendo diferentes desigualdades entre los sexos, como la de expectativas –marcada por una orientación académica sin enfoque de género–, la de representación o la de modelos de referencia. La forma de superarlas es apostando por un nuevo modelo: la coeducación.

La escuela coeducativa se propone como objetivo «eliminar los estereotipos entre sexos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niños y niñas» (Instituto de la Mujer, 2020, p. 15). La coeducación es:

> [...] una propuesta pedagógica en la que la formación y la educación se imparten en condiciones de igualdad para ambos sexos y en la que no se pone límites a los aprendizajes a recibir por cada uno de ellos (Instituto de la Mujer, 2020, p. 16)

Se plantea como una meta que debe conseguir el profesorado en una sociedad democrática. El problema radica en que una de las principales causas que impide la consecución de la coeducación en los centros escolares es la falta de formación del personal docente. Diversas investigaciones señalan que este tiene una buena predisposición hacia la consecución de un modelo social de igualdad basado en la promoción de roles paritarios y prácticas coeducativas; sin embargo, es consciente de que carece de formación (Bonal, 1997; Rebollo et al., 2011; Azorín, 2014). La propuesta que hemos llevado a cabo tiene como misión contribuir a terminar con ese déficit.

Nuestra intervención educativa persigue proporcionar al futuro profesorado las competencias necesarias para formar con enfoque de género. En síntesis, se basa en dominar tres puntos: *a*) diagnosticar el sexismo; *b*) usar un lenguaje para la igualdad en la comunicación; y *c*) intentar una representación equilibrada, tanto en las funciones y cargos asociados a la vida escolar como en los contenidos ofrecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, muchas veces a través de los materiales didácticos seleccionados. En este trabajo, exponemos cómo hemos desarrollado una propuesta en la formación inicial del profesorado encaminada a desvelar el sexismo en los manuales escolares, dado que es uno de los recursos educativos más utilizados en la etapa de escolarización (Guichot-Reina y De la Torre-Sierra, 2020). No hay que olvidar que los libros de texto son productos culturales en los cuales se seleccionan y materializan los saberes que la sociedad considera «legítimos» y que van mucho más allá de los contenidos disciplinares (Garreta y Careaga, 1985).

El estudio de la manualística escolar desde la perspectiva de género se inició en España a fines de los ochenta del siglo XX. Ya desde los primeros trabajos fue patente el sexismo que incluían mediante diversos elementos como los contenidos, el lenguaje o las imágenes (Garreta y Careaga, 1987; Subirats y Tomé, 1992). Concluían que eran escasas las mujeres presentes en los libros de texto, aquellas que merecían ser recordadas, impulsando en el

alumnado una visión del mundo donde los principales protagonistas eran los varones (Guichot-Reina y De la Torre-Sierra, 2020).

Nuestra intervención une dos facetas de innovación docente: la formación y la investigación en coeducación. Por una parte, mostramos los pasos y orientaciones que se recomendó seguir al estudiantado para diagnosticar el sexismo en los manuales, algunos factores especialmente motivadores y la evaluación de la práctica formativa. Por otro, exponemos los resultados de investigación con una muestra que excede notablemente la de la mayoría de las investigaciones consultadas, tanto en número de ejemplares examinados, más de ochenta libros de texto, como en heterogeneidad de editoriales, utilizando, además, dos etapas educativas, la primaria y la secundaria.

2. Objetivos y método

Nuestra propuesta contenía dos objetivos esenciales, relacionados entre sí, uno dirigido a la investigación propiamente dicha –mejorar el grado de conocimiento sobre sexismo en la España democrática– y otro conducente a la formación del profesorado: *a*) examinar los roles que los manuales escolares, tanto en sus textos escritos como en sus imágenes, asignan a mujeres y hombres, haciendo hincapié en las actividades que unas y otros realizan, para descubrir si existe algún tipo de discriminación en función del sexo y de qué tipo; y *b*) promover la toma de conciencia del sexismo existente en muchos libros de texto por parte de estudiantes en la etapa de formación inicial del profesorado con vistas a que, cuando ejerzan como profesionales de la educación, seleccionen recursos didácticos que no sostengan una visión androcéntrica de la sociedad.

La muestra utilizada estuvo constituida por 88 libros de texto de diversas asignaturas, predominando los de Ciencias Sociales y los de Lengua Castellana y Literatura, de dieciocho editoriales distintas, entre las cuales destacan Anaya, Santillana y SM. Los manuales escolares recopilados pertenecen a un amplio marco temporal, ya que fueron publicados y empleados en las escuelas andaluzas a lo largo del siglo XXI (2000-2019). En cuanto a las etapas, 64 manuales eran de Educación Primaria y 24 de Educación Secundaria (ESO y Bachillerato). La recopilación de este

material didáctico se llevó a cabo en el marco de una práctica propuesta a alumnado de segundo curso del grado de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla, dentro de la asignatura cuatrimestral obligatoria Diversidad y Coeducación, que imparten las autoras y coordina la Dra. Guichot-Reina.

Esta práctica se efectuó en las semanas finales del curso 2019-2020, puesto que, para que fuese realizada correctamente por el estudiantado, se requería que este dispusiese de un bagaje teórico suficiente, solo adquirido tras casi cuatro meses de formación. Se le exigió la redacción de un informe sobre los libros de texto escogidos que incluyese las respuestas a unos interrogantes encaminados a facilitar el diagnóstico de un posible sexismo en dicho material, como, por ejemplo: *a*) ¿qué acciones realizan hombres y mujeres en el texto escrito y en las imágenes?; *b*) ¿en qué tipo de profesiones encontramos a unos y otras?, ¿y en qué clase de tareas en el ámbito doméstico?; *c*) ¿el lenguaje utilizado en el manual es inclusivo?; *d*) ¿qué tipo de sentimientos y valores inspiran los personajes femeninos y masculinos que protagonizan las imágenes?, etc.

Se optó por agrupar al alumnado en parejas, siendo asesorados cuando se demandaba por parte de la coordinadora de la asignatura. Dimos mucha importancia a que cada discente reflexionase sobre las conclusiones que podrían extraer quienes estudiasen con esos libros sobre las tareas y cualidades propias uno y otro sexo, con el fin de que pensase sobre los modelos de identificación que se presentaban en las imágenes y textos escritos. Dichos modelos son determinantes en la definición de las identidades individuales y sociales, más en etapas como la infancia y la adolescencia. El ideal sería que tanto a chicos como a chicas se les presentarán una amplia variedad de modelos, porque así tendrían mayores posibilidades de desarrollo social, de elegir entre un extenso abanico de alternativas para su autorrealización personal (Guichot-Reina y De la Torre-Sierra, 2020).

Queremos comentar una indicación que hicimos al estudiantado que contribuyó a una mayor motivación –tal como buscábamos–. Se aconsejaba al alumnado que los libros de texto seleccionados para su análisis los hubiera empleado durante su vida académica –«hubieran estudiado con ellos»–, con el fin de que tomase conciencia de la recepción inconsciente de sexismo que había padecido durante su uso –en caso de encontrarlo–.

La metodología propuesta para la investigación fue de tipo mixta, uniendo dos tipos de análisis y recogida de datos (cuantitativo y cualitativo), para optimizar la comprensión del fenómeno investigado (Caro et al., 2014). No es suficiente con la cuantificación del número de mujeres y hombres en los manuales, sino que hay que observar si existen estereotipos y roles sexistas, y de qué índole son (Subirats, 1993). Utilizamos análisis cuantitativos para el cálculo de frecuencias de acuerdo con los apartados demandados, y cualitativos para el examen riguroso del contenido tanto iconográfico como verbal, para lo que tuvimos en cuenta muchas de las indicaciones sugeridas por investigaciones previas en manualística escolar (López-Navajas, 2015; Luengo y Blázquez, 2004, entre otras).

3. Resultados y discusión

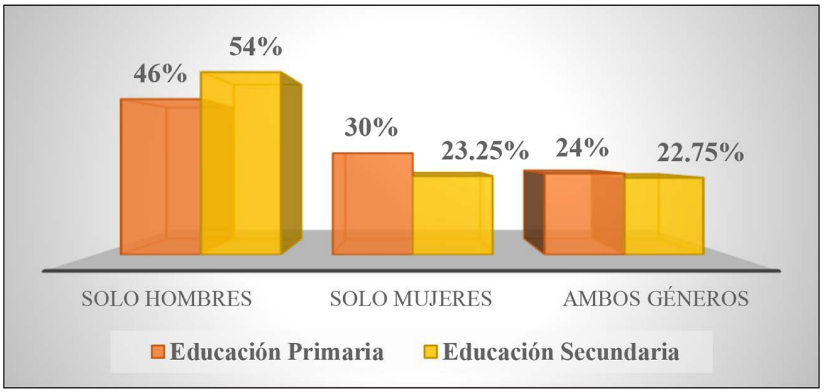
El alumnado universitario del grado de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla realizó una revisión desde la perspectiva de género a un total de 88 manuales escolares. Por pares desarrollaron un informe de evaluación de cada recurso didáctico para valorar su adecuación a partir de una serie de parámetros y principios coeducativos.

En primer lugar, las imágenes incluidas en los libros de texto recopilados por el estudiantado muestran un claro desequilibrio en la representación de personajes femeninos y masculinos. Estas imágenes se clasificaron en tres categorías de análisis, dependiendo de si solo aparecían hombres, mujeres o ambos géneros (figura 1).

Al respecto, las ilustraciones protagonizadas únicamente por hombres monopolizan los libros escolares estudiados. En particular, los manuales correspondientes a la etapa de Educación Secundaria (N = 24) muestran una mayor disparidad en la presencia de hombres y mujeres, puesto que más de la mitad de las imágenes son protagonizadas exclusivamente por personajes masculinos.

En cambio, los manuales de Educación Primaria (N = 64) denotan un compromiso ligeramente mayor por introducir imágenes protagonizadas por mujeres y niñas. De hecho, las imágenes en las que solo aparecen personajes femeninos, unidas a aque-

Figura 1. Protagonismo de los personajes femeninos y masculinos en las imágenes

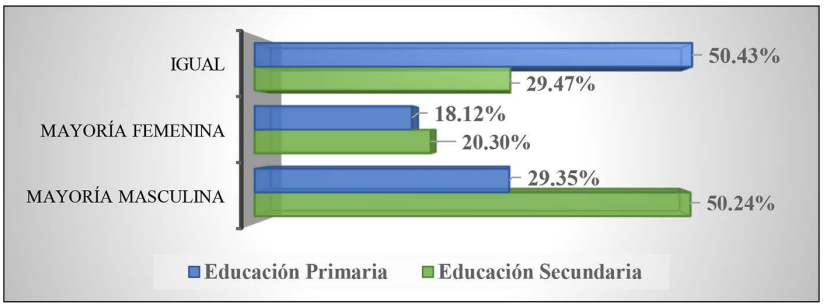


Fuente: elaboración propia

llas en las que se representan a ambos géneros superan en un 8 % a las imágenes que exclusivamente muestran a hombres.

A su vez, en la tipología de ilustraciones en las que se presentaba a ambos géneros se identificó si dicho grupo de personas estaba formado en su mayoría por hombres, por mujeres o representaba equitativamente a mujeres y hombres (figura 2). En lo que respecta a Educación Secundaria más del 50 % de estas imágenes presentaban una mayoría masculina, mientras que en la etapa de Primaria predominan las ilustraciones que incorporan el mismo número de personajes femeninos y masculinos. Anecdóticamente, destacamos un manual escolar de la editorial Anaya dirigido al primer curso de Educación Primaria en el que

Figura 2. Tipología de imágenes que representan ambos géneros



Fuente: elaboración propia

el 52,7 % de sus imágenes representan a ambos sexos, pero, además, incluyen exactamente el mismo número (N = 75) de hombres que de mujeres (González y Sáenz, 2004). No obstante, a medida que avanzamos en cursos y etapas escolares superiores, podemos encontrar que esta paridad entre personajes masculinos y femeninos supone una utopía prácticamente inalcanzable (Blanco, 2007; López-Navajas, 2015).

De manera general, se perpetúa cuantitativamente una falta de personajes femeninos en las imágenes de los manuales escolares, analizados independientemente de las materias, editoriales, etapas educativas o años de publicación de estos. En este sentido, es fundamental subrayar que las ilustraciones de los materiales curriculares transmiten valores y generan expectativas sociales, pudiendo tener un gran impacto en la percepción de la realidad del alumnado (Guichot-Reina y De la Torre-Sierra, 2020). Los libros de texto, incluso los más recientes, insisten en recrear ilustraciones que posicionan a las mujeres en un segundo plano, vinculándolas casi en exclusiva a ocupaciones de cuidado –hacia sí mismas y hacia los demás– y al sector servicios –dependientas, cajeras, secretarias, enfermeras...–. En este sentido, predomina la reclusión femenina en el ámbito privado donde la figura más habitual es la de «madre».

De este modo, se asigna un papel diferenciado de mujeres y hombres que coincide con investigaciones anteriores sobre sexismo en manualística escolar (Blanco, 2007; López-Navajas, 2015; Luengo y Blázquez, 2004; Subirats, 1993). Los personajes masculinos, por su parte, ocupan la mayoría de las esferas públicas y cargos de liderazgo en todos los sectores profesionales –jefes de Estado, directores de centros educativos, presidentes de fundaciones, alcaldes, generales, empresarios...–. Se observa, así, una clara segregación y discriminación en las actividades desempeñadas por los personajes femeninos frente a los masculinos, especialmente en el mundo laboral. El número de mujeres que obtienen una remuneración económica por su actividad en los libros de texto es muy reducido, al igual que el rango de profesiones que desempeñan. Esta afirmación se corresponde con las obtenidas por Guichot-Reina y De la Torre-Sierra (2020) en su reciente investigación, en la que determinaron que las mujeres tan solo ejercen el 14,29 % del total de profesiones presentes en los libros de texto de la España democrática.

Asimismo, el alumnado universitario denunció falta de diversidad humana en cuanto a identidades de género, edades, emociones, vestimentas, prácticas sociales, aspecto físico, y origen étnico o cultural. En especial, aprecian una falta de diversidad sexual y una invisibilización hacia los diferentes modelos de familia (monoparental, homoparental, etc.).

Las imágenes en los recursos didácticos se asocian a comportamientos estereotipados contribuyen a generar brechas de desigualdad en el sistema educativo. Los chicos y las chicas de Educación Primaria y Secundaria que accede a este material están creando sus esquemas de género, por lo que nuestro estudiantado universitario defiende que «es muy importante que desde los libros de texto se transmita un mensaje de igualdad, libertad y diversidad» (Pareja investigadora 7, 2020, p. 12).

El tratamiento de desigualdad hacia las mujeres se perpetúa, a su vez, mediante el contenido y el lenguaje empleado en los manuales escolares. Por un lado, en el discurso de los libros de texto encontramos una narración de la Historia en las que se excluye a las mujeres como sujetos históricos y hacedoras del pasado. Los epígrafes destinados a personajes femeninos con nombre propio son ínfimos y la mayoría de ellos se vinculan a planos puramente eclesiásticos y monárquicos. El futuro profesorado argumentó la gravedad de esta ausencia de genealogía femenina en la historia, la ciencia, las artes y el deporte. Los manuales escolares constituyen un recurso didáctico básico mediante el cual «los niños y niñas aprenden a ver el mundo» (Pareja investigadora 12, 2020, p. 8).

> Así, por ejemplo, si todos los inventos que ponen en el libro son realizados por hombres, los discentes terminarán asimilando que los inventores son hombres, y que las mujeres no tienen cabida dentro de ese ámbito... (Pareja investigadora 26, 2020, p. 15)

El alumnado de grado de Educación Infantil demostró su compromiso por la igualdad y justicia social en esta intervención coeducativa. En sus trabajos recuperaron biografías de mujeres en diferentes ámbitos y contextos para completar el contenido de los libros de texto, es decir, trataron de favorecer la creación de esta memoria colectiva –entre las mujeres más nombradas podemos mencionar a Mary Wollstonecraft, Simone de Beauvoir, Ma-

ria Montessori o Clara Campoamor–. Así, gracias a esta práctica en la formación inicial docente, «podemos contribuir a la erradicación del androcentrismo en la escuela» (Pareja investigadora 19, 2020, p. 6). Además de rescatar el legado femenino visibilizando las aportaciones de mujeres singulares, el futuro profesorado trató de dar importancia al trabajo tradicionalmente desarrollado por las mujeres a lo largo de la historia como la economía doméstica.

Si bien los saberes que se transmiten de forma explícita en los materiales curriculares suprimen a las mujeres, comprobamos que de forma implícita también se reproducen discriminaciones de género. El currículum oculto también es sexista y adjudica distintos valores, cualidades y actitudes para los personajes femeninos y masculinos. Se establece una jerarquía que sitúa en una posición de superioridad a los hombres, asignándoles atributos que podrían considerarse de una mayor deseabilidad social como la valentía, la actividad, la ambición, el espíritu emprendedor, el dominio, la inteligencia, la tenacidad, etc. Por el contrario, los atributos fijados para las mujeres son desvalorizados y se vinculan con la debilidad, la ternura, la pasividad, la sumisión, la dependencia, la compasión, etc. Esta dicotomía constituye una manifestación directa del patriarcado y reproduce un sistema simbólico que legitima desigualdades.

Por otra parte, el lenguaje es la herramienta que empleamos para representar y entender el mundo, está en estrecha relación con nuestro pensamiento (Moreno, 1987). El alumnado universitario identificó que el lenguaje empleado en los libros de texto recopilados era en su mayoría sexista (figura 3), predominando un abuso del masculino genérico. En comparación con los manuales de Educación Secundaria, los de Educación Primaria presentan

Figura 3. Tipología de lenguaje empleado en los libros de texto



Fuente: elaboración propia

una mayor tendencia a emplear un lenguaje inclusivo y no sexista, a fin de visibilizar de forma equitativa a hombres y mujeres.

El lenguaje permite nombrar, reflejar e interpretar la realidad, por lo que, si queremos que desde la escuela se fomenten relaciones igualitarias, no podemos permitir que el lenguaje presente en los libros de texto establezca jerarquías por razones de género. Al respecto, el futuro profesorado prestó especial atención a aquellos elementos lingüísticos que pudiesen excluir, ocultar, subordinar o infravalorar a las mujeres, y también a aquellos que favoreciesen un lenguaje más justo e igualitario. Entre las estrategias técnicas mayormente empleadas para lograr un lenguaje inclusivo se identificaron el uso de desdobles, epicenos, colectivos, oraciones imperativas, o sustantivos genéricos que incluyen a ambos géneros.

4. Conclusiones

La Ley 9/2018 para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, comunidad autónoma a la que pertenecen las autoras y los participantes de este estudio, insiste en la imprescindible inclusión de contenidos coeducativos en los programas de estudio universitarios adscritos al área de Ciencias de la Educación (artículo 17). En la búsqueda por eliminar todas las formas de discriminación hacia las mujeres y niñas en el sistema educativo, resulta fundamental poner nuestro punto de mira en el currículum escolar y los recursos didácticos utilizados en las aulas. Atendiendo al II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación y las Instrucciones de 14 de junio de 2018 sobre criterios para la selección de los libros de texto sin prejuicios sexistas elaborados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, declaramos que los manuales escolares presentan un claro desajuste frente a los principios igualitarios que persigue la escuela coeducativa.

Nuestra investigación demuestra que los libros de texto, lejos de fomentar el igual valor entre mujeres y hombres, preservan un fuerte componente androcéntrico y promueven estereotipos sexistas. A partir de estas premisas, resulta de vital importancia que el estudiantado de los grados y másteres de magisterio cuente con las competencias y herramientas necesarias para saber diagnosticar el sexismo explícito e implícito en los recursos didácticos,

algo que le llevará a una mejor selección de estos cuando en un futuro cercano ejerzan como profesionales de la educación.

El éxito de nuestra intervención coeducativa para sensibilizar al alumnado del grado de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla puede servir de inspiración para futuras propuestas innovadoras en formación en igualdad. Las estrategias y pautas llevadas a cabo en este proceso de formación-investigación en coeducación facilitan al futuro profesorado construir una visión crítica sobre los materiales escolares, así como reflexionar y deconstruir su propia mochila de prejuicios con relación al género en distintos ámbitos –laboral, histórico, político, cultural, etc.–.

> Si no hubiésemos desarrollado esta práctica nunca nos habríamos parado analizar todo el contenido sexista y machista que hay en los libros de texto escolares, ahora estamos concienciadas, y comprendemos la gravedad que esto supone. (Pareja investigadora 9, 2020, p. 16)

Por último, destacamos la implicación y el interés que nuestro alumnado universitario ha demostrado durante el desarrollo de esta intervención. El bagaje de conocimientos y experiencias que el futuro profesorado ha podido adquirir a través de esta iniciativa ha favorecido su compromiso activo y su sentido de responsabilidad hacia la importancia de realizar una buena selección de los materiales curriculares para seguir trabajando hacia el logro de una coeducación real en nuestro sistema coeducativo:

> Como futuras docentes pensamos que los libros de texto deben ser un elemento importante en la superación de desigualdades de género, ya que tienen la posibilidad de mostrar al alumnado una visión más justa e igualitaria de la sociedad. Pueden ser un recurso en el que se aporten nuevos puntos de referencia o nuevos modelos de formas de vida, para que las alumnas y los alumnos tengan una nueva concepción de la persona que supere los estereotipos limitados en función de género. (Pareja investigadora 20, 2020, p. 18)

5. Referencias

Azorín, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. Ensayos. *Revista de la Facultad*

de Educación de Albacete, 29(2), 159-174. https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.562

Blanco, N. (2007). Análisis de materiales curriculares. En: A. Vega (ed.). *Mujer y Educación: Una perspectiva de género* (pp. 105-115). Aljibe.

Caro, F., García, M. M. y Bezunartea, O. (2014). La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género en la prensa escrita. *Palabra Clave*, 17(3), 828-853. https://doi.org/10.5294/pacla.2014.17.3.11

Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*. Instituto de la Mujer.

González, M. A. y Sáenz, M. J. (2004). *Tres de primaria*. Anaya.

Guichot-Reina, V. y De La Torre-Sierra, A. M. (2020). Identidad Profesional y socialización de género: Un estudio desde la manualística escolar en la España democrática. *Historia y Memoria de la Educación*, 12, 101-136. https://doi.org/10.5944/hme.12.2020.25599

Instituto de la Mujer (2020). *Guía de Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad.

López-Navajas, A. M. (2015). *Las mujeres que nos faltan: análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares* [tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Roderic Repositori de Contingut Lliure. https://roderic.uv.es/handle/10550/50940

Luengo, M. R. y Blázquez, F. (2004). *Género y libros de texto: un estudio de estereotipos en las imágenes*. Instituto de la Mujer de Extremadura.

Moreno, A. (1987). *El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lectura no androcéntrica*. La Sal.

OCDE (2021). *The Future at Five: Gendered Aspirations of Five-Years-Olds*. http://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/

Rebollo, M. A., Pérez-García, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546. https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035

Simón, M. E. (2011). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Narcea.

Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de una serie de indicadores*. Universitat Autónoma de Barcelona.

Subirats, M. y Tomé, A. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Universitat Autónoma de Barcelona.

35

Percepciones de la igualdad de género desde el ámbito universitario peruano

Yolanda Guillén Maestre
Universidad de Málaga

1. Introducción

En Latinoamérica existe una gran fisura con respecto al enfoque de género, aún mayor si la procedencia de la mujer es de diferente cultura. Ello aporta una mayor segregación en todos los aspectos, social, educativo, económico, cultural y profesional. En abril de 2019, en Perú se aprueba la política de igualdad de género y la Corte Suprema decide a favor de currículum escolar con perspectiva de género, por consiguiente, falla a favor de la inclusión del enfoque de género en el Currículo Nacional de la Educación Básica. Es un logro que fue muy perseguido después de que grupos conservadores de la política del país andino se opusieran a su implementación.

La educación es el vehículo por el cual se conforma la formación integral del ser humano, a través de las instituciones y centros educativos. Esta función la realiza los miembros que la conforman, desempeñando su labor como transmisores y orientadores de aprendizaje curricular y en valores. Señalamos la educación con mayúsculas, dado que forma parte de la vida de una persona desde sus inicios, en el parvulario, hasta la educación superior.

En lo que se refiere a la educación superior, se da por sentado que los educandos tienen adquiridas unas competencias, las cuales fueron aprendidas en otros niveles educativos, como la educación básica o la educación secundaria; por consiguiente, no se establecen esos aprendizajes en la educación universitaria.

Como señalan Ruiz-González y Briceño-Cotrina (2020), el objetivo de la educación superior en Perú es el desarrollo integral de la persona para tener una buena calidad de vida, contribuyendo a la mejora de la sociedad, la cual debe ser participe y protagonista en sus derechos y deberes. Es la sociedad quien construye, cuando ha recibido educación y formación desde un enfoque de género y de inclusión repercute en la transformación de una nación más justa y equitativa.

2. Descripción

En Perú la violencia contra las mujeres es uno de los mayores retos por resolver. Los datos aportados por Instituto Nacional Estadística e Informática (2018) revelan que el número de víctimas por feminicidio/violencia de género fue de 150, alcanzando una tasa de 0,9 de muertes por cada cien mil mujeres. Lo más preocupante es que el mayor porcentaje de las víctimas son las amas de casa con 60,9 %, seguido de las estudiantes con 15,2 %, finalmente un 8,7 % entre profesionales de distintos ámbitos, siendo Lima la que más casos alberga (INEI, 2018).

De acuerdo con datos del Defensor del Pueblo (2020), Perú acabo con 132 feminicidios, 204 intentos de feminicidio y 54 muertes violentas de mujeres. En el primer trimestre de 2020 se produjeron 38 fallecimientos, durante la cuarentena fueron 33 casos; sin embargo, con el levantamiento de las medidas de confinamiento se produjeron 61 casos.

Toda esta violencia machista radica en una sociedad masculinizada que constituye un comportamiento por ser varón, menoscabando el rol de la mujer que queda subordinada al dominio del hombre. Estas actitudes han sido social y culturalmente construidas, por lo que pueden ser transformadas, a través de la educación formal se establecen pautas para educar a una nación, a una sociedad, empleando normativa y legislación, a través de las instituciones educativas, mediante el profesorado y en todos los niveles formativos sin excepción alguna. Se ha de mencionar la inclusión de la familia en la educación; por consiguiente, educar desde el hogar, desde la niñez y la adolescencia, para procurar que las generaciones venideras sean consecuentes en la construcción de una sociedad igualitaria.

Este trabajo se basa en la experiencia de una estancia en la ciudad de Lima (Perú), transcurrida en el año 2018 y tiene el objeto conocer la percepción y actitud del alumnado y profesorado con respecto a la educación desde el enfoque de género en el contexto universitario. Cada participante ha manifestado, desde diferentes contextos, su experiencia y percepción desde la perspectiva de género, así como se refleja en los diferentes discursos el rol que desempeña la familia y a la sociedad en general.

2.1. La educación desde el enfoque de género

La educación en Perú desde el enfoque de género es una temática que provoca discrepancias, debido a las relaciones de poder y los roles estereotipados que, históricamente, se asignan a la mujer y al hombre. La vinculación de la iglesia con la sociedad y con la política influye en ciertos aspectos, sobre todo, los que ocupan al sexo femenino. Asimismo, se ha de mencionar que los puestos de poder están acaparados en su mayoría por hombres y estos, en gran parte, son reticentes a la transferencia de poder. Acerca de la participación de los padres y madres en la educación de sus hijas e hijos, han de hacer sus aportaciones cada día, educando en valores, en el respeto, en la igualdad y la diversidad en aras de la buena convivencia. Los progenitores por su posición y cercanía facilitan el desarrollo integral de las nuevas generaciones que confluyen en un mismo objetivo junto a los y las profesionales de la educación, a través de las instituciones educativas, administraciones y organismos del estado. Sin embargo, el interrogante surge cuando el interrogante es cómo educar a los padres, aunque se lleven a cabo diferentes intentos, no se logra una participación plena de los progenitores.

Desde el Departamento de Bienestar Universitario se reclama una mayor atención por parte de los padres y madres hacia sus hijos, se dan casos que se convierten, cuando llegan a la adultez, en patologías que no se han detectado a tiempo, ello presenta como un grave problema, pues debería ser detectado en la etapa de la educación inicial como labor preventiva. Se está tratando de planificar como un proyecto de bienestar, un programa de mejora para planes específicos como en el caso de la violencia de género, que necesitan este tipo de ayudas, todavía no hay proyectos especializados en esa temática, aunque sean muy necesarios.

Por otra parte, existe un Plan Nacional Educación Básica de Igualdad de Género, en la fecha de estancia realizada en 2018, no se encontraron Planes de Igualdad en las instituciones de educación superior solicitadas, porque no hay un Plan Nacional Educación Superior como tal. La educación en igualdad de género no se advierte como materia prioritaria en el currículum universitario, no existen políticas de igualdad de género en educación superior.

El profesorado considera establecer propuestas de políticas de género que promuevan una mayor igualdad. Las fuentes consultadas no muestran normativa o planes en educación superior en los que se trate la temática de género de forma específica o transversal en las diferentes titulaciones o licenciaturas; no obstante, si se imparten títulos de posgrado en especialidad de estudios de género, aunque es un objetivo a largo plazo, se espera que, con la aprobación de esta normativa, la inclusión del enfoque de género en el currículum escolar básico sea un avance hacia una conducta no sexista.

2.1.1. La educación superior en Perú

La Ley Universitaria de 2014, en el art. 3, define:

> La universidad es una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanística, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural. (MINEDU, 2014)

Las universidades se rigen por unos principios que están orientados a la investigación y difusión, calidad académica, libertad de cátedra, espíritu crítico, diálogo, tolerancia, inclusión, diálogo intercultural, innovación, creatividad y la movilidad entre universidades, todo por el interés del alumnado.

Las universidades determinan el diseño curricular de cada especialidad y de cada nivel de enseñanza, de acuerdo con las necesidades nacionales, con el objeto de contribuir al desarrollo del país. El currículum se actualizará cada tres años o cuando se determine, según necesidad y avances científicos.

El grado académico se realiza en al menos cinco años y se dividen en dos semestres por año, conteniendo estudios generales, estudios específicos y estudios de posgrado. Los estudios de pos-

grado conducen a la maestría que posteriormente se completará con los estudios de doctorado.

El profesorado tiene como función la investigación, contribuir a la mejora continua de la enseñanza, proyección social y la gestión universitaria, así debe ejercer la docencia con rigor y respeto a la propiedad intelectual, tener ética profesional. Debe innovar a través de la investigación, generar conocimiento, asesorar a los y las estudiantes en su desarrollo académico y profesional. Respetar y hacer respetar las normas de la universidad y tener una conducta ejemplarizante.

La Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) es un Organismo Público Técnico Especializado adscrito al Ministerio de Educación. Fue creada con la finalidad de verificar criterios básicos de calidad en el sistema educativo superior, en instituciones de todo el territorio nacional de carácter público o privado. La SUNEDU es el organismo que aprueba o deniega las solicitudes de licenciamiento de las universidades, filiales, facultades, escuelas y programas de estudios que conducen al grado académico, así como determinar las infracciones e imponer sanciones y supervisar el cumplimiento de los requisitos y renovar licenciamientos.

3. Metodología

Esta investigación está basada desde un enfoque cualitativo, empleando una metodología descriptiva, para entender e interpretar el porqué de la realidad del contexto de la muestra de estudio, dado que expresa las percepciones y actitudes del alumnado y profesorado del contexto a investigar. Se ha realizado entrevistas no estructuradas, así como se ha interactuado a través de otras situaciones o acontecimientos académicos. Los datos se han procesado aplicando la técnica de categorización con el objetivo de clasificar la información recopilada para formar grupos de atribuciones comunes.

La muestra recopilada es de 90 estudiantes, 35 chicos y 55 chicas de 3.º, 4.º y 5.º carrera, psicología y educación social, así como la participación de 18 docentes que pertenecen a dos instituciones universitarias públicas y una privada. La edad del alumnado fluctúa entre los 19 y 25 años, con respecto en el profesora-

do, ha habido un menor índice de participación, dado que el personal docente, en algunos casos, no se pronuncia o no considera relevante la educación desde el enfoque de género. Se informó a los participantes de la finalidad del estudio y de la confidencialidad de la identidad de los sujetos.

4. Resultados

Los resultados obtenidos de las entrevistas no estructuradas destacan percepciones con respecto al alumnado. Las chicas no consideran haber recibido muestras de desigualdad desde el enfoque de género, pero aportan sus experiencias personales vividas con sus familiares. Consideran, en algunos casos, una actitud y conservar las formas de cara a la sociedad. A continuación, se expresan algunas percepciones de estudiantes consultados que libremente han querido manifestar.

> *Alumna de Psicología (3.º de carrera):* Hasta ahora nunca recibí muestras de desigualdad y/o discriminatorias de la universidad, ni de los compañeros ni del profesorado... tampoco he recibido formación en mi carrera desde el enfoque de género, ni conozco a compañeros o compañeras que lo reciban.

> *Alumna de Educación Social (4.º de carrera)* manifiesta experiencia con progenitor: Sí, una vez este... me paro para amarrarme un zapato y levanto la pierna y mi papa me dice: no hija no te pongas así, las mujeres no hacen eso, o sea, no podía levantar la pierna..., mentalidad machista.

> *Alumno de Psicología (4.º de carrera) expresa su vivencia:* Estamos acostumbrados a que el hombre sea el sexo fuerte y todo eso y la mujer la que esté pensando en el resto de la familia y los demás, es algo muy fuerte acá.

> *Alumna de Educación (5.º curso) manifiesta su percepción:* A pesar de que yo quiero ayudar a mi mamá con respecto a tener fuerza y quiero hacerlo y puedo, mi mamá dice no, no, que tu hermano cargue, pero yo le digo, pero no, yo puedo y no me dejo para que mi mamá vea que si puedo (transmisión de mensaje machista)

El alumnado hace hincapié en la inseguridad de la ciudad de Lima, recordando el incremento de las víctimas por feminicidio.

Alumna de Psicología (5.º curso) expresa su opinión: Depende mucho de la persona, piensa que es lo bueno para ti, algunos hombres piensan que tenerte en casa, te está protegiendo y tú le dices no... tengo que hacer... y que salir temprano o tengo que llegar tarde..., ellos te dicen que te puede pasar algo..., hay que entender que su protección es buena.

Alumno de Psicología (5.º curso): Va por el lado positivo porque padres, hermanos... quieren proteger del peligro..., la inseguridad..., ellas... admiten esa protección.

Desde la óptica de los educadores, existe unanimidad con el alumnado respecto a la inseguridad, la vulnerabilidad de la mujer es un factor a tener en cuenta, así como que consideran a los progenitores partícipes de transmitir un mensaje sexista a sus hijos, el cual el hombre es el protector de la mujer, cuyo mensaje se considera que es positivo.

Director de carrera con veinte años de experiencia expresa su percepción sobre la sociedad peruana: La sociedad peruana es muy machista, eso es verdad, pero... ¿quién educa? la madre... es una sociedad matriarcal, mira..., si la mujer educa al hijo desde una perspectiva machista porque es el mensaje que recibió. [...] Gamarra (zona conflictiva), por ejemplo, si yo tuviera una hija, no dejaría que se marchara a Gamarra sola, en un chico..., lo que tengo claro es que a una hija mía no dejaría que se fuera sola a un sitio de esos, porque la chica es más vulnerable.

Directora de carrera con veinticinco años de experiencia, expresa su opinión sobre la necesidad de formación/educación desde el enfoque de género: No hay cursos en el área de género como competencia, las competencias son liderazgo, habilidades sociales, capacidad de investigación, responsabilidad social, ética... La perspectiva de género, la inclusión se enfoca más desde un aspecto social. Se toca como un tema mediático, porque en sí el psicólogo tiene competencias y habilidades en empatía, por tanto, hablar de igualdad y esas cosas... es como redundar sobre algo que ya está enmarcado dentro del perfil del alumno.

Jefa de Departamento carrera de Psicología, responsable de Bienestar Universitario, expresa su experiencia diaria con el alumnado: El aspecto de género, la violencia, el grave problema con respecto a la violencia de género (feminicidio), un problema que hay que subsanar, educar desde las etapas escolares iniciales... por hacer un proyecto de mejora para planes específicos como en el caso de la violencia de género, todavía no hay proyectos especializados en esa temática aunque sean muy necesarios. No existe un plan o proyecto materia transversal del currículum, al menos desde Bienestar, tampoco desde la universidad, no se le da mucha relevancia a la temática en igualdad de género.

5. Conclusiones

La aportación de esta experiencia ha permitido efectuar una aproximación de la realidad educativa en educación superior desde el enfoque de género en la capital peruana, a través de búsquedas de índole bibliográfica, normativa y estadística. Asimismo, se han establecido vínculos de internacionalización con profesorado y agentes investigadores en diversas temáticas.

Es necesario mencionar que, en aspectos relativos a la educación en igualdad de género se están dando de forma ralentizada los primeros pasos, se hace necesario legitimar por parte de la administración políticas educativas desde el enfoque de género en todos los niveles educativos.

A partir de los resultados obtenidos, se han de considerar, por orden de relevancia, algunas conclusiones, como se expresan a continuación:

- En primer lugar, que tanto el alumnado como el profesorado tienen perspectivas comunes en cuanto a la inseguridad ciudadana especialmente en la vulnerabilidad de la mujer, ello repercute en la disposición de las familias a proteger la integridad física de sus hijas, hermanas, sobrinas o nietas. Este impedimento se considera fundamental porque justifica de forma visible, que la mujer no es igual que el hombre, por lo cual, en ciertos aspectos, la sociedad limita a la mujer en su proceso vital y en el proceder de la rutina diaria.
- En segundo lugar, existe dos dimensiones con respecto a la percepción del profesorado: por un lado, no se cree relevante

la formación y/o formación desde la perspectiva de género en educación superior; por otro, se cree necesario establecer planes de formación en igualdad de género en el contexto universitario,

- En tercer lugar, el alumnado tiene asumido que las nuevas generaciones tienen otra actitud con respecto a sus progenitores, en temáticas educativas y/o formativas estructuradas en igualdad de género y en todas sus dimensiones. Los y las estudiantes perciben carencias con respecto a la educación en equidad de género; se considera necesario realizar cambios normativos y/o legislativos que proyecten la percepción de una sociedad igualitaria entre mujeres y hombres.

6. Referencias

Defensoría del Pueblo Perú (2020). https://www.defensoria.gob.pe

Instituto Nacional Estadística e Informática Gobierno Perú (2018). Los feminicidios y la Violencia contra la mujer en el Perú, 2015-2018. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1659/cap02.pdf

MINEDU (2014). Ley Universitaria n.º 3022. Perú. http://www.minedu.gob.pe

Ruiz-González, C. F. y Briceño-Cotrina, O. S. (2020). Realidad y Perspectiva de la Educación Superior en el Perú. *Revista Ciencia y Tecnología*, 16(4), 97-108. https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/3142

36

Procesos y contextos educativos diversos: aproximación a la pedagogía *queer* en la formación inicial del profesorado de educación secundaria

Francisco Javier Cantos Aldaz, Lidón Moliner Miravet
y Aida Sanahuja Ribés
Universitat Jaume I

1. Introducción

Los centros educativos, a pesar de los cambios sociopolíticos en la vida de las personas LGBTQ+, que reconocen y garantizan sus derechos en las democracias occidentales contemporáneas, siguen estando dominados por un discurso cisheteronormativo. El peso del cisheterosexismo en los espacios escolares sitúa al personal docente LGTBIQ+ en los márgenes del sistema educativo. Así pues, se deben analizar críticamente las formas en que la norma ejemplar está incrustada en las políticas, prácticas y tradiciones escolares (Kahn y Gorski, 2016).

El avance hacia la equidad de género y LGTBIQ+ para el personal docente implica abordar la hegemonía cisheterosexual y alterar los modelos de género tradicionales a nivel cultural, social e institucional (Prettyman, 2007). Por ello, la relevancia de la formación en diversidad sexo-genérica y familiar del futuro profesional docente es esencial a la hora de crear sociedades inclusivas, basadas en la equidad, y la justicia social (Cantos et al., 2021).

Los relatos de vida se convierten, así, en una herramienta pedagógica que dota de sentido las experiencias personales y profesionales de este personal docente, pues al ser reveladas se escu-

chan las voces de quienes han sido silenciados/as históricamente. Esto se torna necesario, ya que el profesorado *queer* a menudo es invisibilizado por la forma en que los espacios discursivos son constituidos y regulados dentro de las escuelas (Gray, 2013). Estudios previos muestran cómo las sesiones breves centradas en ejemplos prácticos concretos pueden generar un impacto positivo en las actitudes, creencias y conocimientos del profesorado relativos a la diversidad sexual, convirtiéndose en un método para combatir los prejuicios hacia las personas *queer* (Greytak et al., 2013).

En la actualidad, las escuelas siguen siendo organizaciones en las que se margina y silencia la «diversidad» sexual, lo que tiene repercusiones en la vida profesional del profesorado no cisheteronormativo (Epstein, 2000; Ferfolja y Hopkins, 2013; Griffin, 1991; Sullivan, 1993). Por ello, en los espacios educativos hay pocos referentes entre el personal docente para el alumnado, especialmente para aquel que se identifica fuera de la cisheterosexualidad (Tully, 2000), pues ser visible es arriesgado y en ocasiones se paga un alto coste personal y profesional. Son varias las investigaciones que ponen de manifiesto que el profesorado LGTBIQ+ se siente inseguro en sus entornos escolares (Wright, 2010; Smith et al., 2008; Krebbekx, 2021), pues la heterosexualidad, delimita y regula los comportamientos sexuales que se consideran válidos y permitidos dentro del entorno escolar (Weeks, 1998).

En la práctica, cuando en EE. UU. se despide al personal docente LGTBIQ+ por su orientación sexual o identidad de género, a menudo se disfraza con un lenguaje como conducta inmoral o bajeza moral, y el personal de administración o los consejos escolares interpretan lo que significan estos términos y cómo se operacionalizan en las prácticas de empleo (DeMitchell et al., 2009), contribuyendo, así, al mantenimiento del ejemplo de género e identidad sexual normativo. Asimismo, una cuarta parte del profesorado LGTBIQ+ encuestado, en el estudio de Wright y Smith (2015), comentó haber sufrido acoso, y de ellos, tres quintas partes no lo denunciaron.

Por otra parte, cabe resaltar que, cuando se incluyen o discuten temas LGTBIQ+ en las escuelas, el estudiantado no cisheterosexual dice sentirse más seguro (Russell et al., 2006). De hecho, el profesorado LGTBIQ+ refirió que las consecuencias más positivas de salir del armario fueron que permitía apoyar, a su vez, al estu-

diantado *queer* (Wright y Smith, 2015). Además, Marshall y Hernández (2013) descubrieron que proporcionar una formación específica sobre temas LGTBIQ+ a las direcciones escolares ayudaba a considerar estas cuestiones de forma analítica y no tanto basadas en creencias religiosas o actitudes no fundamentadas.

Pero la realidad difiere de esta perspectiva, ya que la formación del futuro personal docente no prepara para abordar la homofobia y la diversidad sexual en el aula (Bernier, 2011; Flores, 2009; Sherwin y Jennings, 2006). El propio profesorado es consciente de la escasa y deficiente formación sobre estos temas (Bernier, 2011; Ellis y High, 2004; Martin y Beaulieu, 2002) y señala que se siente incómodo a la hora de hablar de la homosexualidad con su alumnado e intervenir en incidentes homófobos (Richard, 2013). Siguiendo con este estudio, la gran mayoría de los profesores comentó que su formación universitaria no proporcionaba las herramientas necesarias para reaccionar ante incidentes homófobos en los centros educativos.

Por ello, introducir contenido en las aulas que tenga que ver con esta diversidad se practica a título personal, y, por ende, las consecuencias de estas acciones también lo son (Ferfolja y Stavrou, 2015). Además, como refieren Gastic y Johnson (2009), los prejuicios, creencias y actitudes que tiene el personal docente sobre las personas no cisheteronormativas les impide ser referentes positivos para el alumnado, en especial para aquel que se sitúa fuera de la norma heterosexual (Robinson y Ferfolja, 2001). Así pues, ser visible es, como afirma Wells, «una estrategia política y pedagógica importante desde la que desafiar los estereotipos, desmantelar prejuicios e impulsar el cambio social» (2017, p. 272).

El objetivo de este capítulo radica en presentar una experiencia didáctica en la que cuatro docentes identificados/as como LGTBIQ+ (mujeres lesbianas, hombre homosexual y hombre trans) han presentado sus experiencias vitales en los contextos educativos al futuro profesorado de educación secundaria a través de los relatos de vida.

2. Descripción

La experiencia didáctica se contextualiza en la asignatura Procesos y contextos educativos, del Máster de formación de Profeso-

rado de Educación Secundaria de la Universitat Jaume I (Castellón). El propósito central de esta asignatura es capacitar al estudiantado que la cursa en la elaboración y desarrollo de programas educativos, conociendo los contextos y las condiciones que los posibilitan. Directamente relacionado con esta finalidad está el proceso de diseño del currículum, su desarrollo y las propuestas innovadoras que puedan surgir, en un intento de mejora de la calidad educativa de los centros docentes de educación secundaria. Por ello, esta asignatura pretende capacitar pedagógicamente al futuro personal docente de la educación secundaria y, partiendo del estudio y la reflexión sobre el marco institucional y sociocomunitario (el contexto), ofreciendo herramientas didácticas para desarrollar propuestas educativas (el proceso) desde una perspectiva práctica y crítica. Este propósito se aborda desde la función tutorial que el personal docente en formación deberá desempeñar en su futuro laboral y teniendo en cuenta la diversidad de situaciones que deberán afrontar desde la tutoría, como son: la identidad en la adolescencia, expectativas de futuro, consumismo y ciudadanía crítica, el uso y abuso de las redes sociales, el compañerismo, las relaciones amorosas, el uso de espacios públicos, la diversidad afectivo sexual, funcional y cultural, la violencia machista, entre otros. La metodología utilizada se centra en la resolución de casos, esto es, se forman grupos de 6 integrantes cada uno y se les asigna un caso al que tienen que dar respuesta desde su función tutorial. A modo de ejemplo, se presenta el caso 9 vinculado con la temática que aquí se trabaja:

> Caso 9: *Lost in translation* (1.º Bachiller)
> Miquel=Marta ha iniciado finalmente el cambio de sexo, con el apoyo y la colaboración de sus padres y un equipo psicomédico. Es un proceso largo y costoso, que no todo el mundo entiende. En clase se hace el vacío en torno a ella, y el equipo docente cree que estas nuevas identidades sexuales deberían ser abordadas claramente.

A lo largo de la asignatura, se trabajan tres bloques de metodologías didácticas: 1) participación activa (lluvia de ideas, aproximación didáctica, *role-playing*, discusión en grupo), 2) aprendizaje cooperativo (grupo nominal, puzle de Aronson, juego concurso de De Vries, grupos de investigación) y 3) comunicación persuasiva (la fotopalabra, discofórum, montaje audiovisual y la

frase-mural) que el alumnado integra en la elaboración de una unidad didáctica para el caso asignado.

En noviembre del 2021 se realizó una sesión en la que se invitó a 4 docentes identificados/as como LGTBIQ+ (mujeres lesbianas, hombre homosexual y hombre trans). Estos compartieron sus relatos de vida con el futuro profesorado de educación secundaria. Este personal docente desarrolla su actividad profesional en institutos de educación secundaria obligatoria de titularidad pública en diferentes ciudades del territorio español e imparten docencia en materias como Música, Educación Plástica y Visual, Lengua Extranjera: Inglés y Biología y Geología. Las edades de las personas relatoras oscilan entre los 31 y los 58 años, con una experiencia docente de 7 a 32 años.

El principal propósito de esta sesión consistió en visibilizar las vivencias del personal docente no cisheteronormativo y concienciar sobre la importancia de generar diferentes relatos en la sociedad vinculados a la diversidad sexo-genérica. La sesión comenzó con la presentación, por parte de la profesora de la asignatura, de las personas protagonistas y con una breve introducción sobre la situación que experimenta el personal docente no cisheteronormativo en los centros educativos. A continuación, cada una de las personas invitadas centró su historia en su trayectoria profesional como docente. Cabe destacar cómo todas ellas habían elaborado sus relatos de vida en un proyecto previo. En este sentido, ya tenían un «guion» de aquellas cuestiones que se iban a abordar y habían hecho el ejercicio de introspección necesario para poder narrar sus historias con facilidad. Finalizadas las intervenciones se abrió un debate con el alumnado para que realizaran preguntas, comentarios o incluso relataran su propia vivencia en primera persona.

3. Metodología

Conviene apuntar que este trabajo se enmarca en un estudio más amplio en el que se ha utilizado el método biográfico-narrativo (Moriña, 2017), para compartir las experiencias profesionales de aquel personal docente disidente de la norma cisheterosexual y con el objetivo de visibilizar una realidad que suele silenciarse. Transcurrida la sesión, los cuatro docentes LGTBIQ+ que partici-

paron redactaron unas breves líneas sobre lo que había significado su participación en el proyecto. Dicho material se analizó, a través de un análisis de contenido inductivo, con el *software* ATLAS.ti (Versión 8.4.5.). Asimismo, con el propósito de guardar el anonimato se identificó a los participantes con letras (Alnaim, 2018).

3.1. Participantes

Como protagonistas de la sesión, han participado 4 docentes identificados/as como LGTBIQ+ (dos mujeres lesbianas, un hombre homosexual y un hombre trans), quienes compartieron sus relatos de vida con el alumnado. Las personas beneficiarias de la actividad fueron 55 estudiantes del máster del profesorado de secundaria. Las edades oscilaban entre los 22 y 50 años, con una media de edad de 29,76. La franja etaria con mayor número de participantes se dio entre los 22 y 29 años (52,7 %), le seguía la de 30 a 39 (38,2 %), la de 40 a 49 (5,5 %) y, finalmente, aquel alumnado a partir de 50 años (3,6 %). En cuanto a la especialidad que cursan en el Máster, mayoritariamente están matriculados/as en Ciencias Experimentales y Tecnología (Física y Química, Tecnología, Informática, y Ciencias Naturales), con un 52,7 % del total; le sigue el alumnado de Formación Profesional (rama administrativa) y de Geografía e Historia, con un 12,7 % respectivamente; Música y Artes Plásticas, con un 7,3 % cada una de ellas; Educación Física, con un 5,5 %; y Lenguas (Inglés, Castellano y Catalán), con un 1,8 %.

4. Evidencias

Los relatos de vida han sido la herramienta pedagógica utilizada para visibilizar al profesorado no cisheteronormativo y conocer cómo encajan su orientación sexual e identidad de género en un modelo educativo cisheteronormativo. En este apartado se presentan las evidencias obtenidas a partir del análisis de los breves relatos efectuados, después de la sesión, por las cuatro personas docentes LGTBIQ+.

El personal docente participante coincide en la importancia de abordar, hoy en día, de manera explícita la diversidad sexual,

afectiva, de género y familiar en la formación de las futuras personas docentes:

> La diversidad sexual es un tema que ha pasado de ser un asunto en la sombra a convertirse en materia indispensable para llegar a ser un buen docente, con el objeto de tener una sociedad más inclusiva e igualitaria. [VG]

Se ha podido observar cómo la participación del personal docente en este proyecto ha supuesto un gran cambio personal:

> No soy la misma persona ni el mismo docente después de todo esto. Sigo aprendiendo, pero sigo teniendo miedo por si comparto más de la cuenta frente a mis alumnos y compañeros docentes. [JT]

El personal docente participante tuvo una gran implicación personal al relatar sus propias vivencias y su propia historia de vida mostrándose tal y como son:

> Hice un recorrido por mi historia, una especie de relato de vida, desde que era joven, para darle un carácter más humano, para que la gente pudiera identificarse o sentir empatía por las vivencias que iba a compartir con ellos. En definitiva, para que comprendieran las vivencias de las personas LGTBIQ+. [AR]

Y focalizando, sobre todo, en su trayectoria laboral y profesional:

> Supuso un punto de inflexión en mi vida profesional. Tenía muchos pensamientos sobre quién era en el aula. Hice una reflexión sobre mis dos años en la enseñanza concertada que me hizo replantearme, y ver con otros ojos, algo que había vivido. Es entonces cuando la promesa que me hice a mí mismo cuando era adolescente volvió a florecer. Quería luchar por aulas diversas donde nos sintiéramos libres de decir quiénes éramos. [JT]

Una de las docentes manifestó que ya había participado previamente en foros similares, por lo que se sintió muy cómoda.

> Participar en actividades relacionadas con relatos de vida, me hace sentir cómoda, bien porque estoy hablando de algo que me ha sucedido, o a lo mejor porque estoy acostumbrada a hacerlo. [AO]

Mientras que, para otro participante, era la primera vez que se presentaba ante un público desconocido. Esta vivencia supuso para él una catarsis emocional sin precedentes y describe la sesión como una experiencia introspectiva y sanadora.

> Fue entonces cuando me di cuenta de que aquello que tanto me ha herido y bloqueado emocionalmente desde que era adolescente resultó ser algo por lo que estaba agradecido enormemente. Era toda esa inseguridad y ese dolor, lo que consiguió convertirme en el docente que soy y por el que sigo luchando. [JT]

Al hilo de lo anterior, otra participante afirma que la sesión fue terapéutica y reparadora.

> Personas que hemos estado en las aulas y nos hemos tenido que callar durante mucho tiempo podemos ahora mostrarnos tal y como somos, y que se reconozca y se ponga en valor es un acto terapéutico y reparador. [AR]

El profesorado participante coincide en que el hecho de compartir sus historias de vida les ha empoderado y es una buena práctica de visibilización del colectivo.

> Me ha ayudado a empoderarme y tener claro cuál es mi tarea como docente LGTBIQ+ visible. [AR]

> Cada día soy más fuerte y me siento más empoderado; y sé que cada día lo estaré más. [JT]

> Creo que es fundamental que a las personas trans nos den la oportunidad de compartir nuestras experiencias para tener una visión lo más realista posible de lo que implica ser trans dentro de la comunidad educativa, o al menos versiones alternativas de lo que en parte se ha convertido en un discurso hegemónico. [VG]

También aluden a su compromiso con el colectivo LGTBIQ+:

> El hecho de preparar y participar en estas sesiones me reafirma de alguna manera esa intuición, idea y compromiso con el colectivo y conmigo misma. [AR]

Dos de las personas participantes realizaron sus intervenciones de manera virtual, por pertenecer a otras partes del territorio nacional. Pese a la virtualidad, se sintieron acogidas y respetadas.

> Me sentí bastante cómodo en la sesión, pese a ser telemática, y remarco esto porque, al hablar de algo tan significativo en mi vida, eché de menos un contacto más directo con la gente. [VG]

> Al hacerlo online, a pesar de tener la cámara enfocando al alumnado, lo cual está muy bien, y no siempre es así, y, además, en un momento donde aún se iba con mascarillas, es difícil apreciar o sentir la reacción de la gente, pero sí me impresionó el silencio, la quietud, y la atención que se respiraba en la sala por parte del alumnado asistente. Lo pude apreciar perfectamente. Percibí una atención intensa por su parte, y eso es una buena señal, es decir, estaban a gusto y les estaba interesando las historias que se estaban relatando. [AO]

Las personas participantes se sintieron acogidas, respetadas y valoradas.

> Me sentí apoyada, querida, y valorada por mis compañeros y compañeras. Pensé 'que bien que estemos aquí' pues nos arropamos y apoyamos unos a otros, y aprendemos unos de otros. [AR]

> La sensación fue en líneas generales de bienestar, de una buena experiencia, a pesar de las dificultades que supone realizarlo online. He participado en otras y no he percibido como en aquella, la tranquilidad, y, sobre todo, percibir haber llegado al alumnado. [AO]

La sesión se convirtió en un espacio de diálogo valioso tanto para las personas asistentes como para las participantes donde se habló, sin miedo, de la orientación sexual o identidad de género. Los y las docentes LGTBIQ+ también valoraron positivamente el hecho de escuchar los relatos de otros/as docentes del colectivo.

> Creo que el hecho de ser diferentes personas con diferentes realidades enriqueció la sesión, porque cada persona hablaba desde su experiencia. Muy diferentes, pero se complementaban entre sí. [AR]

> Además, escuchar los relatos de los/as compañeros y compañeras fue estupendo. Todes[1] tuvieron unas intervenciones, en mi opinión, muy interesantes. Estar junto a otres tres docentes, me dio la oportunidad de escuchar al resto de participantes y me parecieron muy interesantes sus historias. [AO]

En cuanto a los beneficios que se desprenden para la formación del futuro profesorado, las personas relatoras coincidieron en la importancia de poder brindar herramientas y estrategias al futuro personal docente LGTBIQ+ que estaban presentes en la sesión, así como sensibilizar a quienes no lo son, ya que pueden acoger estudiantado del colectivo en sus aulas o coincidir con profesorado no cisheteronormativo en su futura profesión.

> Creo que es importante que las personas que estarán en el aula, sean LGTBIQ+ o no, se formen en estos temas, pues se trata de derechos humanos. Y en todas las aulas puede haber una persona (alumno/a) que se identifique fuera de la heterosexualidad. Es importante que el personal docente, sea o no LGTBIQ+, esté formado, sensibilizado, y conscientes de lo que pueden aportar y ayudar. [AR]

Se sintieron agradecidos por haber podido participar en la sesión:

> Soy yo el que cree que fue ayudado por este proyecto y por eso debo estar agradecido. [JT]

> No tengo palabras para agradecer lo que supuso la sesión. No solo a nivel personal, sino al pensar que estás haciendo cosas que sirven para algo. Seguid con la iniciativa porque muchas personas en el aula lo necesitan y agradecerán. [AR]

Para terminar este apartado hay que apuntar que una docente hace referencia a los testimonios de algunos estudiantes del máster que asistieron a la sesión.

1. Utiliza el morfema *-e* como estrategia del lenguaje inclusivo y no sexista.

> Después me he ido encontrando con alumnado del Máster, en el IES, haciendo prácticas, o me ha llegado información a través de otras personas y me han devuelto su visión de la sesión. Y todos coinciden en lo interesante de la misma e incluso que era de lo mejor del Máster. No sé si la mejor, pero sí me transmitieron que había valido la pena y les había gustado participar en ella. [AR]

5. Conclusiones

El hecho de incluir historias de vida de profesionales de la educación LGTBIQ+ en la formación del futuro personal docente se convierte en una acción pedagógica de primer orden que conduce a desterrar creencias, mitos, prejuicios y estereotipos en torno a este colectivo. Además de empoderar a quienes las comparten convirtiéndose en un acto de resistencia y resiliencia, en su caso. Desde las instituciones de educación superior se debe reivindicar la inserción progresiva de la diversidad sexo-genérica y familiar en los planes de estudio.

Con esta experiencia esperamos que el futuro profesorado receptor de los relatos de vida lleve a cabo intervenciones inclusivas sobre diversidades sexo-genéricas en sus aulas, ya que, tal y como señala Richard (2015), existen tres tipos de conocimientos que facilitan este hecho: 1) formación experiencial, basada en las experiencias vitales a partir de la relación con una persona LGTBIQ+; 2) formación de contacto, a partir de una relación con una persona LGTBIQ+; y 3) formación profesional, como parte de una actividad de aprendizaje intencionada e institucionalizada ofrecida al profesorado o estudiantado de magisterio. A través de esta iniciativa podemos confirmar que hemos cubierto los tres ámbitos descritos por dichos autores.

Este espacio no solo ha posibilitado que el estudiantado reflexione sobre sus posiciones personales respecto a las diversidades sexo-genéricas confrontando sus propios prejuicios (Ollis, 2010), sino también a que las personas protagonistas de los relatos se visibilicen y empoderen a través de sus discursos. Los relatos facilitan la visibilización de situaciones en las que se excluye a las personas fuera de la heteronormatividad y son una buena herramienta para la toma de conciencia sobre la urgencia de una transformación o cambio social para que todas las personas pue-

dan vivir la vida que deseen (Francisco y Moliner, 2017). Así pues, entendemos los *relatos de vida* desde una dimensión formadora y transformadora del individuo (González Monteagudo, 2009) como un elemento esencial a trabajar en las aulas desde la Educación Infantil hasta la educación superior.

6. Referencias

Alnaim, M. (2018). Qualitative Research and Special Education. *Education Quarterly Reviews*, 1(2), 301-308. doi.org/10.31014/aior.1993.01.01.31

Bernier, M. (2011). *Reconnaissance de la diversité sexuelle et éducation: Quels défis pour les futurs maîtres québécois?* [tesis de máster, Université du Québec à Montréal].

Cantos, F. J., Moliner, L. y Mateu, R. (2021). Relatos de vida de docentes LGTBIQ+: una propuesta educativa para la formación del futuro profesorado. En: J. A. Marin, J. C. de la Cruz, S. Pozo y G. Gómez (eds.). *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 908-920). Dykinson. doi.org/10.2307/j.ctv2gz3w6t.75

DeMitchell, T., Eckes, S. y Fossey, R. (2009). Sexual orientation and the public school teacher. *Boston University Public Interest Law Journal*, 19(1), 65-105.

Ellis, V. y High, S. (2004). Something more to tell you: Gay, lesbian or bisexual young people's experiences of secondary schooling. *British Educational Research Journal*, 30(2), 213-225. doi.org/10.1080/0141192042000195281

Epstein, D. (2000). Sexualities and Education: Catch 28. *Sexualities* 3(4), 387-394. doi.org/10.1177/136346000003004001

Ferfolja, T. y Hopkins, L. (2013). The complexities of workplace experience for lesbian and gay teachers. *Critical Studies in Education*, 54(3), 311-324 https://doi.org/10.1080/17508487.2013.794743

Ferfolja, T. y Stavrou, E. (2015). Workplace experiences of Australian lesbian and gay teachers: findings from a national survey. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 173, 113-138.

Flores, G. (2009). *Teachers' attitudes in implementing gay-themed literature as part of a balanced multicultural education curriculum* [tesis doctoral, University of Phoenix].

Francisco Amat, A. y Moliner Miravet, L. (2017). Me aconsejaron o casi me obligaron a ser «normal». Análisis de las barreras de exclusión a

partir de historias de vida de mujeres lesbianas y bisexuales. *Obets*, 12(1), 41-59. doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.02.

Gastic, B. y Johnson, D. (2009). Teacher-Mentors and the Educational Resilience of Sexual Minority Youth. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 21(2-3), 219-231. doi.org/10.1080/10538720902772139

González Monteagudo, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 207-232. doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v8i0.578

Gray, E. M. (2013). Coming out as a lesbian, gay or bisexual teacher: negotiating private and professional worlds. *Sex Education*, 13(6), 702-714. doi.org/10.1080/14681811.2013.807789

Greytak, E. A., Kosciw, J. G. y Boesen, M. J. (2013). Educating the Educator: Creating Supportive School Personnel Through Professional Development. *Journal of School Violence*, 12(1), 80-97. doi.org/10.1080/15388220.2012.731586

Griffin, P. (1991). Identity Management Strategies among Lesbian and Gay Educators. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 4(3), 189-202. doi.org/10.1080/0951839910040301

Kahn, M. y Gorski, P. C. (2016). The gendered and heterosexist evolution of the teacher exemplar in the United States: Equity implications for LGBTQ and gender nonconforming teachers. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 15-38. doi.org/10.18251/ijme.v18i2.1123

Krebbekx, W. (2018). Watching six-packs, chilling together, spreading rumours: enacting heteronormativity through secondary school friendships and teaching practices. *Gender and Education*, 33(1), 17-32. doi.org/10.1080/09540253.2018.1538496

Marshall, J. M. y Hernandez, F. (2013). «I would not consider myself a homophobe»: Learning and teaching about sexual orientation in a principal preparation program. *Educational Administration Quarterly*, 49(3), 451-488. doi.org/10.1177/0013161X12463231

Martin, D. y Beaulieu, A. (2002). *Besoins des jeunes homosexuelles et homosexuels et interventions en milieu scolaire pour contrer l'homophobie*. Commission Scolaire de Montréal, Services des Ressources Éducatives.

Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.

Ollis, D. (2010). «I haven't changed bigots but...»: Reflections on the impact of teacher professional learning in sexuality education. *Sex*

Education: Sexuality, Society, and Learning, 10(2), 217-230. doi.org/10.1080/14681811003666523

Prettyman, S. S. (2007). Pressure points: Intersections of homophobia, heterosexism and schooling. *Educational Studies*, 41(1), 3-6. doi.org/10.1080/00131940701308171

Richard, G. (2013). La délicatesse nécessaire à l'intervention en matière d'orientation sexuelle: Récits de pratiques d'enseignants du secondaire. *Reflets, Revue d'Intervention Sociale et Communautaire*, 19(1), 119-152. doi.org/10.7202/1018044ar

Richard, G. (2015). The pedagogical practices of Québec high school teachers relative to sexual diversity. *Journal of LGBT Youth*, 12(2), 113-143. doi.org/10.1080/19361653.2014.969866

Robinson, K. H. y Ferfolja, T. (2001). «What are we doing this for?»: dealing with lesbian and gay issues in teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 22(1), 121e133. doi.org/10.1080/01425690020030828

Russell, S. T., Kostroski, O., McGuire, J. K., Laub, C. y Manke, E. (2006). LGBT Issues in the Curriculum Promotes School Safety. *Safe Schools Research Brief*, 4, 2.

Sherwin, G. y Jennings, T. (2006). Feared, Forgotten, or Forbidden: Sexual orientation topics in secondary teacher preparation programs in the USA. *Teaching Education*, 17(3), 207-223. doi.org/10.1080/10476210600849664

Smith, N. J., Wright, T., Reilly, C. y Esposito, J. (2008). *A National Study of LGBT Educators' Perceptions of Their Workplace Climate*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Sullivan, C. (1993). Oppression: The Experiences of a Lesbian Teacher in an Inner City Comprehensive School in the United Kingdom. *Gender and Education*, 5(1), 93-101.doi.org/10.1080/0954025930050107

Tully, C. T. (2000). *Lesbians, gays, and the empowerment perspective*. Columbia University Press.

Weeks, J. (1998). *Sexualidad.* Paidós-Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.

Wells, K. (2017). Sexual minority teachers as activist-educators for social justice, *Journal of LGBT Youth*, 14(3), 266-295. doi.org/10.1080/19361653.2017.1324344

Wright, T. E. (2010). LGBT educators' perceptions of school climate. *Phi Delta Kappan*, 91(8), 49-53. doi.org/10.1177/003172171009100810

Wright, T. E. y Smith, N. J. (2015, October). A safer place? LGBT educators, school climate, and implications for administrators. *The Educational Forum*, 79(4), 394-407). Routledge. doi.org/10.1080/00131725.2015.1068901

37

La educación musical desde una perspectiva intercultural para fomentar la igualdad social

Gustau Olcina-Sempere
Universidad Jaume I

1. Introducción

Según el padre António Alfaiate Marvão, los orígenes del cante alentejano podrían estar relacionados con el canto llano. Esta consideración del padre Antonio se pone de manifiesto debido a la concepción polifónica del cante constituido por terceras paralelas, y con similitudes harmónicas propias del *gymell* y del *faux-bordon*, defendiendo también la posibilidad que el cante fuera utilizado en la liturgia cristiana (Weffort, 2012). Por otro lado, Lamberti (1907) sostiene la idea de que el cante alentejano tiene orígenes árabes.

Este canto recibe este nombre porque nace en la región de Alentejo (Portugal), situada geográficamente por debajo del Rio Tajo y por encima de la región del Algarve. Dicho canto se define como un canto grupal polifónico y sin instrumentos, en el cual los cantantes adornan las melodías mediante el uso de melismas. La estructura formal para el desarrollo musical del cante alentejano está formada por el «Ponto», que es el que empieza a cantar la cantiga, respondiéndole el «Alto», generalmente a distancia de una tercera superior a la melodía del «Ponto» concluyendo este ciclo los «Baixos» (coro) con una voz mucho más grave.

El cante alentejano se caracteriza por la libertad en la exposición de las frases, sobre todo, por parte del «Ponto» y del «Alto», permitiendo a los solistas poder adornar las melodías con melis-

mas (Marvão, 1955, 1965, 1982; Castelo-Branco y Branco, 2003; Cabeças y Santos, 2010; Nazaré, 1979; Mareco, 2014). Dicho canto está organizado harmónicamente por terceras paralelas de modo que le proporciona al cante una sonoridad muy peculiar y característica (Nazaré, 1979).

Asimismo, el cante alentejano puede considerarse como el producto de una forma de vivir en una determinada comunidad, propiciando, de este modo, unas raíces que establecen y conforman la identidad y la pertenencia al territorio (Williams, 1974). Según Lopes-Graça (1973), la originalidad del cante alentejano se encuentra en la región de Serpa y en su entorno. El cante alentejano es propio de los trabajadores rurales y pequeños artesanos, cuyos cantos recuerdan el *organum* más primitivo o el *discantus*.

Esta manera de divulgar este canto se puede considerar como una forma cultural, ya que se desarrolla de manera estructurada y organizada estableciéndose un conjunto de acciones vinculadas al canto alentejano. Asimismo, también se lleva a cabo en la región de Alentejo un proceso de reconocimiento y apoyo no solo a los grupos o personas que cantan el canto alentejano de manera amateur, sino también a los profesionales que transmiten los valores del cante alentejano (Santos y Cabeza, 2010).

Desde el punto de vista de la funcionalidad del cante alentejano, los estudios que se han realizado para conocer la relación del cante alentejano con el territorio ponen de manifiesto que esta manera de cantar identifica y contextualiza un entorno muy concreto propio de la región de Alentejo.

Asimismo, los procesos migratorios que se dan en Alentejo en el siglo XX, sobre todo hacia las zonas de la periferia de Lisboa, hacen que el cante viaje fuera de Alentejo y se desarrolle también en diversas regiones de Portugal. Asimismo, el auge y difusión de las nuevas tecnologías también han contribuido al desarrollo y difusión del cante tanto por Portugal como por diversas ciudades de todo el mundo (Weffort, 2012).

De modo que todas las consideraciones anteriores sobre el cante alentejano tienen como principal objetivo destacar la importancia por conocer tanto la comunidad sociocultural en la cual se ha desarrollado el cante alentejano como las características que lo definen, descubriendo su origen, funcionalidad, y

aquellos elementos que le ofrecen singularidad y vinculación con el territorio en la sociedad actual (Merriam, 1980; Cabeza y Santos, 2014).

2. La investigación cualitativa: las historias de vida

La investigación cualitativa mediante la utilización de las técnicas de las historias de vida está determinada por las cuestiones que nos planteemos en la investigación. De modo que, con relación a nuestro interés metodológico, profundizamos en buscar personas que tengan una mayor importancia en la vida pública (Mallimaci y Béliveau, 2006).

En el uso de las historias de vida para estudiar determinados aspectos sociológicos destaca como precursora la Escuela de Chicago. En esta nueva concepción de estudiar la sociedad destacan las investigaciones de Anderson (1923), Thrasher (1928). El hecho realizar este tipo de investigaciones utilizando las historias de vida genera la necesidad de darle más importancia a los aspectos bibliográficos tanto como una fuente de conocimientos teóricos de la fuente a investigar, así como una técnica de investigación (Ferrarotti, 1981).

De modo que, para llevar a cabo una investigación sociológica basada en la historia de vida, es necesario tanto el propio relato de la persona que entrevistemos como otras informaciones o fuentes que aporten más detalles a nuestra investigación (Bertaux, 1986). Por otro lado, Ferrarotti (1983) defiende que solo es necesario el relato de la persona que entrevistamos, debido a que su historia sintetiza tanto los aspectos sociales como los organizativos e interpersonales.

La historia de vida puede considerarse como una herramienta de análisis único. De modo que su concepción sobre el relato de vida es el reflejo de las personas de una determinada cultura, donde se manifiestan las vivencias y los procesos de interacción que se dan en los diferentes contextos socioculturales, permitiendo el acercamiento a los diversos contextos sociales, pudiendo conocer, con ello, la forma de vida de las clases sociales más bajas (Ferrarotti, 1983).

De modo que la historia de vida la podemos considerar como una técnica de gran utilidad para la investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1996). La finalidad principal es el transcribir y analizar el relato de una persona sobre determinados momentos de su vida o bien sobre determinados momentos de ella (Martín, 1995).

Para Perelló (2009), la función del investigador en la investigación cualitativa y, concretamente, en las historias de vida consiste en ser el inductor de la narración, el transcriptor, y también el encargado de organizar el texto para darle sentido al relato, y así poder organizar las diferentes sesiones de las entrevistas realizadas.

Debido al carácter multifacético de concepto *historia de vida*, por su carácter multifacético del método y por los diversos enfoques que este puede tener, puede conducirnos a la confusión conceptual entre el relato de vida y la historia de vida, refiriéndose la primera a la historia contada por ella misma y la segunda, a la historia contada por otros informantes o por otra documentación como es el caso de los biogramas (Pujadas, 2002).

En las historias de vida la voz del entrevistado es fundamental tanto como informante como fuente de contraste de los diferentes momentos (Goodson, 2004). Además, las historias de vida se basan en experiencias del entrevistado, con la intención de recuperar el sentido de esa experiencia, por lo cual, como investigadores, debemos tener una actitud de escucha activa (Kornblit, 2004).

Goodson (2004) sostiene que las historias de vida nos ofrecen la posibilidad de indagar en el mundo de los valores, en los aspectos subjetivos y representacionales, siendo estos el *leitmotiv* y un objeto privilegiado y de gran valor para las ciencias sociales.

De modo que la historia de vida nos facilita poder conocer las características sociales, culturales, así como los valores de un determinado contexto social (Ferrarotti, 1983). Asimismo, la historia de vida busca descubrir la relación entre la información del entrevistado y la realidad social, debido a que sus datos provienen de la vida cotidiana, y de vivencias que le permiten vivir (Ruiz Olabuénaga, 2012). Por consiguiente, puede considerarse la historia de vida como uno de los métodos de investigación descriptiva más efectivos y útiles tanto para conocer a la persona como al mundo social en el que viven (Hernández, 2009).

3. Aspectos culturales y sociales de la región de Alentejo y del cante alentejano

3.1. Muestra del estudio y características sociodemográficas

Para poder realizar este trabajo, se han entrevistado a seis personas de edades comprendidas entre los 60 y 80 años. Esencialmente, han sido narraciones autobiográficas de personas que han nacido en Alentejo, y que conocen profundamente la cultura, los valores y la esencia del cante alentejano.

Con respecto a las características sociodemográficas de la zona de nuestro estudio, la región de Alentejo está situada en el sur de Portugal, teniendo durante la segunda mitad del siglo XX un descenso notable en la evolución de su población. También es considerada una región fundamentalmente agrícola y rural. También destaca en esta zona geográfica los elevados flujos migratorios hacia áreas urbanas más grandes como las zonas del extrarradio de Lisboa.

3.2. Análisis de las entrevistas realizadas

A continuación, exponemos los resultados obtenidos de las entrevistas. En ellos, podemos conocer aspectos como la funcionalidad y las emociones del cante alentejano, la educación en Alentejo, sentimiento de identidad y peculiaridades lingüísticas, las creencias, el cante alentejano como instrumento de unión y confraternización, el cante alentejano como terapia, la enseñanza del cante en las escuelas y en el ámbito social, reconocimiento del cante por la Unesco, el significado del 25 de abril de1974, la expansión internacional del cante, el cante y el movimiento, el cante y la filosofía, el cante alentejano en concierto o espontáneamente.

> Sobre todo en los trabajos difíciles era cuando se cantaba el cante alentejano. Hay quien dice que tiene efectos terapéuticos. Cuando cantábamos nos ayudaba a realizar los trabajos más duros del campo.
>
> Significativamente el cante alentejano nos habla de nuestras cosas, lo que la gente ve e imagina, de nuestro humor, de la manera de

estar en los ranchos y la gente responder a través de la poesía a través del cante, etc. Muchas veces escuchas a gente cantado el cante alentejano y la canción puede decir muchas cosas, principalmente el trabajo del campo, ya que este fue difícil. La historia del padre, la madre, los hijos o un amor, es de lo que siempre hablamos y nos afecta mucho, ya que nos produce añoranza.

Hay una historia de un nieto que le explica a su abuelo que él no tiene madre porque su madre murió cuando él nació, y esta historia cantada es muy emocionante, y nosotros cuando la escuchamos se nos pone la piel de gallina, hasta tal punto que las lágrimas aparecen en nuestros ojos.

El cante alentejano es una expresión vocal única. Tiene varios ingredientes, tiene el sonido, el sentimiento, ya que se canta al amor, a la madre, y a la mujer. La mujer es muy respetada por nosotros a través del cante, donde se presentan y expresan los sentimientos de un pueblo. Se entendía antes que las personas que trabajábamos en el campo poco valíamos. El cante tiene varias tesituras vocales, con las voces altas y bajas, así como diferentes tonalidades, otorgándole al cante una simbiosis casi perfecta y una gran universalidad musical.

Desde el punto de vista cultural no sería lo mismo sin el cante alentejano. El cante alentejano nace en el campo y fue interactuando con diversas culturas y pueblos que por allí pasaron, y siempre nos dejaron alguna cosa y nosotros nos sentimos orgullosos por todo ello, ya que el intercambio cultural nos proporcionó una gran riqueza sociocultural, ya que si estuviéramos solos sin contacto con otras culturas o pueblos sería malo para el pueblo Alentejano. El Canto Alentejano transmite también la posibilidad y riqueza de poder convivir y juntarnos con otros pueblos. Si no tuviéramos el cante alentejano sería una gran tristeza, y tendríamos que tener otras formas culturales. Nosotros, ahora tenemos la responsabilidad de transmitirlo a los más jóvenes y seguir trabajando para mantener viva la esencia del pueblo Alentejano.

Cuando estamos cantando en un grupo y estamos cantando solos sobre nuestra madre, padre, nuestra amada, es muy emotivo, y sin querer las lágrimas aparecen.

También me he emocionado en muchas ocasiones, sobre todo cuando cantamos canciones de personas que ya no están con nosotros y fueron compuestas por ellos o ellas, ya que están grabadas en

nuestra memoria, nos acordamos y lloramos. Siempre que cantamos nos emocionamos mucho.

El poder del cante solo se siente cuando hay varios cantantes. Sobre todo, cuando se canta a dos voces. Algunas veces, también se canta solo cuando se trabaja la tierra, pero, cuando se canta en grupo, es cuando se hace más emotivo, más fuerte, más épico. Muchas veces cuando venimos del campo cantamos todos juntos hasta la aldea. Las mujeres se asomaban a las ventanas para escucharnos y el canto nos ayudaba a calmar el espíritu, era una forma de estar y de transmitir alguna cosa entre nosotros.

El cante se convierte en una forma de descanso. Por ejemplo, las personas que están enfermas y que tienen dolencias neurológicas les ayuda el canto porque les hace recordar su infancia y se sienten más felices. Los mismo sucedió con la diosa del fado, Amalia Rodríguez, que supo transmitir toda la esencia del fado. En mi vida profesional, he vivido alguna experiencia con la música en pacientes que están en cuidados intensivos o ventilada, y al cantar «Oh Alentejo», vi que las lágrimas le caían por la cara, realmente fue fantástico. Tiene una gran función emocional y terapéutica.

Trabajamos desde los 10 años de edad, hacíamos el ingreso de admisión a la cuarta clase, que hoy se llama el ciclo básico, era una 4.ª clase dura, sabíamos todo sobre geografía, la historia de Portugal, los ríos, las matemáticas eran enseñadas de una manera simple, pero con rigor, y nadie pasaba la 4.ª clase si no sabía esas cosas, teníamos que hacer exámenes orales y pruebas escritas.

Con el devenir de los tiempos se empezó a trabajar para las grandes ciudades y empezaron a estudiar habiendo ya más gente formada y licenciada.

Naturalmente, que cuando salgo de Alentejo, ya traía Alentejo en mi alma, mi corazón siempre está en Alentejo, aunque personalmente no pensaba de estar integrado en un grupo porque trabajaba y estudiaba, y tenía muchas cosas que hacer.

El cante alentejano es vital. Fundamentalmente, forma parte de nosotros, de nuestra forma de ser y estar. El mismo hablar en gerundio significa que tenemos que cantar. Por ejemplo, los alentejanos del bajo Alentejo hablan cantando, y hablan casi en poesía o en verso. Los Alentejanos somos calmados y pacientes. También tenemos mucho humor, y somos capaces de hacer humor de nosotros mismos. Muchas veces hacemos bailes cantando porque la voz es un gran instrumento.

Dios nos ha dado dos cuerdas vocales y, por lo tanto, las tenemos que cuidar, porque gracias a ellas podemos realizar esta sonoridad única.

El cante nunca muere. Mi abuelo decía que «Tierra que no es cantada es tierra muerta», de modo que sin el cante no hubiera existido la tierra de Alentejo, y hubiera terminado muriendo. Y nosotros sabemos que el cante no va a morir nunca. Tenemos que saber que el cante alentejano no se canta ni es solo de Alentejo, sino que la diáspora tiene una gran importancia en el cante alentejano.

La mayor dificultad es transmitir el cante a los más jóvenes. Por eso, en algunas escuelas como es el caso de Damia, hay una profesora que está enseñando el cante alentejano. Nosotros ahora tenemos la responsabilidad de transmitirlo a los más jóvenes y seguir trabajando para mantener viva la esencia del pueblo Alentejano.

Esperemos que el cante alentejano se mantenga vivo durante muchos años. Por otro lado, el reconocimiento por la Unesco como patrimonio inmaterial de la humanidad le hizo mucho bien al cante alentejano.

El 25 de abril fue histórico. Fue un día de sentir realmente la libertad, y lo tengo guardado en mi corazón. Hacía ya muchos años que necesitábamos esto. Para nosotros fue fundamental para poder empezar una nueva vida, con una nueva forma de estar, y un nuevo pensamiento. Además, nos permitió también un nuevo acercamiento a España. Esta nueva concepción de la Ibérica que nombraba José Saramago fue percibida como una puerta abierta a la libertad. El mismo José Saramago también escribió mucho sobre el cante Alentejano. El hecho de poder llevar el cante alentejano a otros lugares como Madrid, facilitó el conocimiento del cante, y el deleite de los españoles que aún no lo habían escuchado. También fuimos a cantar a Brasil, y les gustó muchísimo, ya que también lo desconocían.

Hay grupos en otros países como Canadá, Francia, Suiza, Londres, y Luxemburgo. Hoy el día el cante no es de nadie, ni nadie es dueño del cante, el cante es del mundo.

Hemos realizado algunos proyectos y conciertos con el coro y bailarines en la población de Vidigueira, ya que nuestro cante se une perfectamente con el movimiento.

En términos filosóficos se habla de que Cristóbal Colon y Vasco Gama se encontraron y hablaron de sus conquistas, y esto nos hace pensar que también el cante alentejano viajó con ellos.

Es diferente, completamente diferente. Porque estar solos en un grupo podemos estar cantando hasta una noche entera, se pierde la noción del tiempo, por hay muchísimas canciones, hay más de doscientas canciones diferentes y de una se pasa a otra. En cambio, en un concierto cuando estamos en un palco, obviamente tenemos que obedecer a otras reglas, y estamos más nerviosos y con mayor ansiedad, ya que tenemos mucha responsabilidad, porque tenemos que respirar todos igual. Si alguien se engaña nos ponemos muy nerviosos, si la canción sale alta el canto sale mal, mientras que cuando cantamos solo con el grupo es muy diferente, nos sentimos más libres, y, si la canción empieza muy alta, podemos decir, baja un poco la altura de la canción un punto o medio punto, y el cante se canta mucho mejor.

4. Conclusiones

La historia de vida podemos considerarla como una excelente herramienta para conocer cómo es una sociedad determinada. Como hemos podido observar en el análisis de las entrevistas, podemos conocer diversos aspectos como la educación, la cultura, los valores, la política, y en definitiva un gran abanico de aspectos vitales, sociales y fundamentales de la esencia de un determinado territorio.

Podemos concluir que mediante la historia de vida somos capaces de aproximar una realidad social de una determinada cultura que nos puede hacer reflexionar sobre las raíces, la esencia, los valores, y, sobre todo, también de la necesidad de que la música, y en nuestro caso el cante alentejano, sea una herramienta vital para convivir y gestionar nuestras emociones y los valores humanos.

Por lo tanto, somos conscientes de que la utilización de la historia de vida como instrumento etnográfico adquiere una singular relevancia para vivenciar en el presente situaciones y vivencias del pasado, con la intención de conocer la realidad sociocultural de una determinada cultura, y en nuestro caso, la región de Alentejo.

5. Referencias

Anderson, N. (1923). *The Hobo: The Sociology of the Homeless Man*. University of Chicago Press.

Bertaux, D. (1986). L'imagination méthodologique. *Revista internacional de Sociología*, 44(3), 265.

Cabeça, S. y Santos, J. (2010). A mulher no Cante Alentejano. En: Conde, S. P. *Proceedings of the International Conference in Oral Tradition*, Concello de Ourense, Ourense, vol II, 31-38.

Cabeza, S. y Santos, J. (2014). Cante alentejano: Reingressos, redes de sociabilidad e espectacularizaçao na construçao de uma autonomia em democracia. En: VIII *Congresso Portugues de Sociologia*. Universidad de Evora.

Castelo-Branco, S. E. S. y Branco, J. F. (2003). *Vozes do Povo – A Folclorização em Portugal*. Celta.

Ferrarotti, F. (1981). On the autonomy of the biographical method. *Biography and society: The life history approach in the social sciences*, 19-27.

Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et Histoires de vie*. Les Méridiens.

Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro-Eub.

Hernández, K. S. (2009). El *método historia de vida: alcances y potencialidades*. http:// www. gestiopolis. com/economia/metodo-de-investigación-cualitativa.

Kornblit, A. L. (coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Biblos.

Lamberti, M. (1907). *Os Orpheons Populares, in A Arte Musical*, Anno IX, Número 205.

Lopes-Graça, F. (1973). *Acerca do canto alentejano, Obras Literárias* (pp. 225-229). Cosmos.

Mallimaci, F. y Béliveau, V. (2006). *Historias de vida y método biográfico, en Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa.

Mareco, S. R. F. (2014). Pôr o Alentejo no Mundo: Expectativas de uma candidatura do cante alentejano a Património Imaterial da Humanidade [tesis doctoral, Instituto Universitário de Lisboa].

Martín, A. V. (1995). Fundamentación Teórica y Uso de las Historias y Relatos de Vida como técnicas de Investigación en Pedagogía Social. *Aula*, 7, 41-60.

Marvâo, A. A. (1955). *Cancioneiro alentejano: Corais majestosos, coreográficos e religiosos do Baixo Alentejo*. Editorial Franciscana.

Marvâo, A. A. (1956). *O Alentejo canta. Braga*: Editorial Franciscana.

Marvâo, A. A. (1965). *O folclore musical do Baixo Alentejo nos ciclos litúrgicos da igreja*. Junta de Investigações do Ultramar.
Marvâo, A. A. (1982). «Cantares alentejanos» – *in «À Descoberta de Portugal»* – Selecções do Reader's Digest (pp. 446-447).
Merriam, A. P. (1980). *The Anthropology of Music*. Northwestern University Press.
Nazaré, J. R. (1979). *Música Tradicional Portuguesa – Cantares do Baixo Alentejo*. Livraria Bertrand.
Perelló, S. (2009). *Metodología de la Investigación Social*. Dykinson.
Pujadas, J. (2002). *El método biográfico: El uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Madrid.
Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Aljibe.
Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012). Historias de vida. En: *Metodología de la Investigación Cualitativa* (pp. 267-313). Universidad de Deusto.
Santos, J. R. y Cabeça, S. (2010). Conservaçao salvaguarda, criaçao e culturas orais: uma aprximaçao conceptual. En: S. P. Conde (dir.). *Actas da Conferencia da Tradició Oral-Oralidade e Património Cultural*, vol I (pp. 169-187). Concello de Ourense.
Thrasher, F. M. (1928). How to study the boys' gang in the open. *The Journal of Educational Sociology*, 1(5), 244-254.
Weffort, A. B. (2012). Vestígios da prática cerimonial judaica no Cante: o canto colectivo do Baixo Alentejo. *Revista Lusófona de Ciências das Religioes*, 11(16), 105-110.
Williams, R. (1974). *Television: Technology and Cultural Form*. Schocken Books.

38

La vinculación de la música con la sociedad como instrumento de integración y de igualdad

Gustau Olcina-Sempere
Universidad Jaume I
Universidad de Málaga

1. Introducción

El proceso de difusión del fado en el ámbito internacional empieza hacia los años treinta, transportando el fado hacia Brasil y África. Dicho proceso de internacionalización del fado se pone claramente de manifiesto a mediados del siglo XX mediante la figura de Amalia Rodrigues, que ha sido considerada una de las principales fadistas de todos los tiempos. Mediante la figura de Amalia es cuando el fado se considera un icono de la cultura portuguesa en el ámbito mundial (Pereira, 2008). Aproximadamente, es en 1976 cuando se produce una mayor eclosión del fado, ya que es en este año cuando se elabora el álbum *Um Homem na Cidade*, de Carlos do Carmo, uno de los principales referentes de la música en Lisboa. Es en torno a los años noventa cuando el fado abarca el ámbito más internacional con Cristina Branco, Misia y Mariza.

El germen del género musical portugués conocido con el nombre de *fado* surge el Lisboa en la década de 1840. El fado se visibiliza asociado con la imagen de María Severa, (cantaora, prostituta y guitarrista de Mouraria). La relación amorosa de María Severa con don Francisco de Paula Portugal y Castro (Conde de Vimioso) acentúa aún más el prestigio de María Severa. Esta relación amorosa entre María y don Francisco hace posible que

el fado pueda escucharse en el palacio de Vimioso e introducir el fado en la nobleza portuguesa, propiciando, con ello, un proceso de consolidación del fado en la sociedad portuguesa durante la segunda mitad del siglo XIX (Nery, 2004; Brito, 1999).

Los movimientos migratorios que se producen en Portugal, tanto de origen brasileño como africano, generan nuevos procesos de transculturación que influyen en el fado, como es el caso de la incorporación de piezas danzadas e instrumentales que traían los esclavos procedentes de otros territorios como la modinha y el lundu. Por consiguiente, podríamos considerar que el fado ha sido influenciado por las diversas aportaciones musicales y culturales con una notoria influencia de la música árabe, apreciándose en la tensión melódica, el uso del tono menor, el uso del vibrato muy particular de los fadistas, el reiterado uso de la tónica en los fados más tristes y las ornamentaciones vocales (Castelo-Branco, 2000; Romero, 2003, Carou, 2013). Por lo tanto, en el fado se percibe una extraordinaria riqueza visual gracias al conocimiento y difusión del fado danzado, donde se puede apreciar con claridad la notable influencia de las danzas y bailes árabes.

Debido a la funcionalidad del fado, se concibe una fuerte vinculación con la clase obrera y, por ello, tiene su desarrollo en las regiones cercanas a las zonas portuarias, siendo estas consideradas como zonas laborales con unas condiciones bastante inseguras. Las diferencias laborales entre clases sociales fomentan la consolidación de partidos políticos, sobre todo, con ideología de izquierdas que utilizan el fado como si fuese un himno, dando pie, con ello, al nacimiento de los fados operarios o fados socialistas. Además de reivindicar en estos fados los derechos de los trabajadores, también se hace una crítica a la Iglesia (Sergl, 2007).

El fado es considerado un elemento constitutivo de la sociedad portuguesa y patrimonio inmaterial de la humanidad por la Unesco en 2011. En cuanto a la característica que lo constituye destaca, principalmente, que es cantado por una persona y acompañado por la guitarra, entre las cuales destaca la guitarra portuguesa y la viola, aunque desde hace algunos años el acompañamiento instrumental del fado se ha enriquecido y en la actualidad suele ser acompañado por una guitarra, dos guitarras portuguesas y una guitarra bajo (Lopes, 2011). Entre los guitarristas más destacados en los inicios del fado fue Armando Au-

gusto Freire, el cual realizó un gran número de fados. Posteriormente, son reconocidos como guitarristas de fado Raúl Carvalhinho, Jaime Santos, Nery y José Fuentes Rocha (Pereira, 2008). El fado se canta tanto en grandes conciertos los cuales albergan a multitud de personas como en las conocidas «casas de fado», las cuales disponen de un espacio mucho más reducido e íntimo. Asimismo, también es cantado por aficionados en diversas asociaciones que forman parte del entorno histórico en la ciudad de Lisboa (Lopes, 2011).

Los temas que representa el fado son muy variados desde la nostalgia, los celos, el amor, la tragedia, el deseo, las dificultades de la vida cotidiana en su reflejo del día a día en la sociedad. Generalmente, se canta con un carácter melancólico, ya que se canta al amor perdido, al destino, a las miserias de la vida, así como también a la crítica social. Por lo tanto, cada fado canta una historia y una realidad social. Además, tiene la magia de trasladar al oyente a lugares melancólicos y nostálgicos con la finalidad de poder descubrir o redescubrir una situación. El fado tiene la virtud de combinar a la perfección la música con la poesía, extendiéndose su práctica en Lisboa y Coimbra (Lopes, 2011).

Las primeras letras que se utilizan en los fados tienen un carácter anónimo, ya que, como sucede en la mayor parte de la música vocal de nuestros antepasados, las canciones eran transmitidas de manera oral, sin necesidad de tener la letra escrita. Concretamente, en el caso del fado es aproximadamente en los años veinte cuando surge todo un abanico de poetas populares como, Gabriel de Oliveira, Carlos Conde y Frederico de Brito. Posteriormente, a mediados del siglo XX es la voz de Amalia Rodrigues la transmisora del fado con la utilización de la poesía clásica (Pereira, 2008).

Por otro lado, el fado aporta una gran riqueza visual gracias al conocimiento y difusión del fado danzado. Los orígenes e influencias del fado danzado provienen de África y de Brasil. En las diferentes manifestaciones del fado danzado se pueden apreciar con claridad la notable influencia de las danzas y bailes árabes. Esta característica en la danza también se percibe en la música del fado, debido a que la música árabe ha tenido una gran influencia en la composición de fado.

Desde el punto de vista de las emociones, la música y, concretamente, el fado transmite diferentes estados de ánimo o placer

en las diferentes culturas o sociedades, aunque no se conozca la lengua portuguesa. Según los estudios de neurociencia que se han realizado para conocer la influencia de la música en el cerebro, se pone de manifiesto que, mientras escuchamos música, nuestro cerebro obtiene placer, y, por lo tanto, ello contribuye al desarrollo integral del individuo (Salimpoor et al., 2013).

Debido al carácter integrador que tiene el fado, este se considera como el alma del pueblo portugués. Este carácter le otorga al fado un sentido de identidad y pertenencia en la sociedad portuguesa (Gomes, 2010).

Por otro lado, esta forma de entender el fado como un elemento social e identificativo de la sociedad portuguesa nos hace reflexionar y analizar la relación entre las actuaciones diarias de los conciertos de fado y su funcionalidad como una necesidad sociocultural en la vida diaria de los portugueses (Mazzarino, Morigi, Kaufmann, Farias y Fernandes, 2011).

Según Mortaigne (2003), el fado puede considerarse como el canto de un país, así como un estado emocional que viaja entre la tristeza y la alegría. Por todo esto, el fado puede considerarse como algo más que una sucesión de sonidos que deleitan nuestros oídos.

Asimismo, el fado se convierte en un vehículo de comunicación no solo entre la sociedad portuguesa, sino también con cualquier otra nacionalidad, no siendo la lengua portuguesa un impedimento para conocer los sentimientos y mensajes que lleva implícito el fado (Arraut y Vielliard, 2004).

Asimismo, el fado concebido como una manifestación artística es capaz de transmitir los sentimientos y emociones de manera sencilla y transparente (Fazio, 2016). Estas emociones o sentimientos que transmiten las diferentes manifestaciones artísticas son fruto de una construcción social y en constante cambio, de modo que contribuyen a conocer los aspectos socioculturales indagando en la subjetividad e interiorización del ser humano (Bolaños, 2016).

Llegados a este punto, primeramente, conoceremos la relación de las emociones y la música del fado en el ser humano, posteriormente conoceremos la vitalidad del fado como elemento identificativo de la sociedad portuguesa, para concluir con unas consideraciones finales.

2. Las emociones y los sentimientos del fado como herramienta de integración

Para conocer qué sensaciones nos produce la música en el cerebro, se han llevado a cabo diversas investigaciones mediante la utilización de las técnicas de imágenes de resonancia magnética (IRM). El estudio realizado por Salimpoor et al. (2013), el cual pone de manifiesto que áreas cerebrales están implicadas en los procesos de recompensa que genera la escucha de la música en nuestro cerebro, defiende que es, principalmente, el núcleo *accumbens* la zona que se activa cuando escuchamos música. Además, otras áreas del cerebro como la corteza auditiva, la amígdala y las regiones prefrontal y ventromedial, también mostraron un aumento de actividad al escuchar música.

También se han llevado a cabo diversos estudios para conocer el procesamiento de la música, entre los que destaca el estudio realizado por Levitin et al. (2004) con pacientes con autismo donde se pudo apreciar que la música se procesa de manera modular. Esta evidencia también se ha podido observar en pacientes con el síndrome de Asperger (un tipo especial de autismo), produciéndose en las personas con autismo un deterioro de determinadas capacidades musicales (Levitin, 2000).

Asimismo, el aspecto rítmico de la música aprovecha más el cerebro que el lenguaje, implicando a estructuras cerebrales que participan en las emociones, la motivación y la recompensa, viéndose implicado, principalmente, el hemisferio izquierdo para el lenguaje y ambos hemisferios cerebrales para la música (Levitin, 2008). Para conocer qué sensaciones nos produce la música en el cerebro, se han llevado a cabo diversas investigaciones utilizando, para ello, la técnica de la resonancia magnética (RM). Un estudio realizado por Salimpoor et al. (2013), donde se pone de manifiesto qué áreas cerebrales están implicadas en los procesos de recompensa que genera la escucha de la música en nuestro cerebro, defiende que principalmente el núcleo accumbens es la zona que se activa cuando escuchamos música. Además, otras áreas del cerebro, como la corteza auditiva, la amígdala y las regiones prefrontal y ventromedial, también mostraron un aumento de actividad al escuchar música.

Desde una concepción anatómica del cerebro, la obtención del placer que sentimos cuando escuchamos música se debe a que nuestro cerebro, cuando escucha música, genera una sustancia denominada dopamina, indicándonos que se está obteniendo placer, al igual que sucede con la comida, el sexo o las drogas (Salimpoor et al., 2013).

Otro estudio llevado a cabo por Blood, Zatorre, Bermudez y Evans (1999) mediante la técnica de tomografía por emisión de positrones (TEP) en participantes no músicos demostró que, si se escuchaban acordes consonantes, se activaba el área orbitofrontal y región subcallosa del hemisferio derecho, asociándolos a sensaciones positivas, mientras que, si escuchaban acordes disonantes, se activaba el giro parahipocámpico ipsilateral asociándolo con sensaciones desagradables.

El fado transmite multitud de emociones gracias a la capacidad de expresión que tiene este lenguaje (Valverde, 1999). Además, no solo se perciben los gestos, palabras, expresiones faciales de los intérpretes del fado, sino que dichas expresiones que son vistas y oídas por los oyentes también son vividas y sentidas por los cantantes del fado.

Por otro lado, cabe también destacar que en la interpretación del fado los cantantes lo transmiten con la intención de comunicar a los oyentes los sentimientos que quiere visibilizar el fado. Asimismo, la sensibilidad de los cantantes de fado en cada uno de los conciertos, comunican y expresar determinadas emociones, que permitir a los espectadores establecer una identificación y vinculación con sus propios sentimientos, que facilitan el poder compartir una determinada experiencia emocional (Delgado, 2012).

De modo que la forma en que los cantantes interpreten y dramaticen con su cuerpo el fado determinará en gran medida que los espectadores acentúen y vivencien los sentimientos y emociones que genera el fado (Valverde, 1999).

En definitiva, el fado puede transmitir diversas emociones, principalmente por su sonido, ya que puede despertar la sensibilidad de los extranjeros que no teniendo conocimiento de la lengua portuguesa llega a conmover sus corazones. Este aspecto intrínseco del fado como motivador de los sentimientos exige una adecuada estructura sonora y melódica, así como una oportuna gesticulación y dramatización de los cantantes en su interpretación (Valverde, 1999).

Asimismo, una de las características que se le ha otorgado al fado es su carácter emotivo y melancólico, debido a la utilización de un lenguaje con un alto contenido melodramático, con la intención de hacer viajar a los oyentes en situaciones trágicas como la miseria, la tristeza y el destino (Valverde, 1999).

Para Castañón (2002), la gran fadista Amalia Rodríguez decía con relación a al fado, que lo más importante para ella era poder percibir los sentimientos del fado, afirmando que el fado carece de una explicación y comprensión y, por consiguiente, para conocer realmente lo que quiere decir el fado, es fundamental sentirlo. También nos decía Amalia que la esencia y significación del fado es conformarnos con lo que tenemos, es un canto a aquello que es imposible modificar, es una lucha constante por cuestionarnos cosas, aunque sepamos que no hay ninguna respuesta posible.

Por otra parte, el fado refleja de una manera veraz y transparente los sentimientos de Portugal, en donde siempre se esperaba que el mar ofreciera deseos y esperanzas, ya que los marineros no sabían si iban a regresar, del mismo modo sus familias no tenían la certeza de que siempre regresaran. Este contexto generaba melancolía, añoranza y soledad, donde el llanto era una costumbre y ese sentimiento es el que pretende transmitir el fado (Fischerman, 2005).

Además, el fado se concibe como una excelente herramienta para transferir los sentimientos, debido a que el cantante interactúa con el público y contribuye a que los propios estados emocionales que vive y transmiten los cantantes de fado se conviertan en sentimientos reales y propios de los oyentes del fado (Luiz, 2005). Asimismo, las diferentes inflexiones, cambios y matices que desarrollan los fadistas hacen que los oyentes entiendan mejor el mensaje que lleva intrínseco el fado y que conecten con los sentimientos que transmite el fado, convirtiéndose la voz de los intérpretes en un elemento que genera efectos terapéuticos y satisfactorios para el corazón y espíritu de los oyentes del fado (Mendes y Próchno, 2006).

3. Aspectos musicales que constituyen al fado

En cuanto a la estructura y composición de los primeros fados, no existen demasiadas diferencias entre los fados cantados y los

que son bailados. La organización harmónica del fado está organizada por una combinación de acordes entre los grados tonales de tónica y dominante, siendo difícil el uso del acorde de subdominante como preparación para la cadencia final. Por otro lado, en los fados se combina tanto el modo mayor como el menor, si bien predomina el menor, ya que le confiere un carácter más melancólico y nostálgico (Sergl, 2007).

En lo referente al ritmo predominan los ritmos sincopados y un tempo no muy rápido, ofreciendo la posibilidad tanto a los instrumentistas como a los cantantes de poder realizar improvisaciones. En cuanto a la estructura de las frases musicales destaca la estructura de ocho compases, permitiendo, de esta forma, combinar y percibir con claridad la estructura harmónica clásica de la combinación del acorde de tónica con la dominante. De entre cada una de las frases de ocho compases, los cuatro compases primeros sirven para presentar la melodía y los otros cuatro para concluirla (Nery, 2005).

Otro aspecto relevante en el fado es el acompañamiento instrumental. Para ello, utilizan la viola y la guitarra con una función de sostener y apoyar al canto. Esta funcionalidad de la guitarra le confiere una importancia y prestigio gracias al uso de esta para acompañar el fado. Asimismo, el fado es acompañado por otros instrumentos en los salones más elitistas, utilizando, para ello, la viola o el piano (Sergl, 2007).

Gracias a la aceptación del fado como símbolo del nacionalismo portugués de las clases medias, el fado adquiere nuevos aires y se convierte en la canción que expresa los sentimientos más íntimos del estilo romántico. Esta consideración del fado en estos estamentos sociales favorece la incorporación de nuevos instrumentos para acompañarlo como el piano. Además, la difusión comercial del fado en las postrimerías del siglo XIX hace posible que pueda llegar con facilidad a la clase burguesa (Nery, 2005).

Por otro lado, es también importante destacar el significativo reconocimiento del fado por parte de los estudiantes universitarios, y, sobre todo, los pertenecientes a la universidad de Coímbra. Es en este contexto universitario cuando el fado adquiere una nueva forma y estructura utilizando las formas poéticas con un alto nivel de erudición, dando lugar al fado de repetición o al fado esdrújulo (Nery, 2005).

Asimismo, la voz es considerada como uno de los aspectos más notorios para conocer estéticamente el fado. Para la interpretación del fado, es necesario un elevado dominio de la voz, tanto desde el punto de vista tímbrico como articulatorio. Asimismo, es preciso que los cantantes del fado posean una amplia extensión vocal. Precisamente, estas características personales de cada cantante son uno de los aspectos que marcan la diferencia entre el fado lírico que se canta en Coimbra, en comparación con el fado lisboeta, caracterizado por una voz más aterciopelada (Sergl, 2007).

Además, una de las características más destacadas en la interpretación del fado es la improvisación mediante adornos y floriturasas tanto de la voz como de los instrumentos. Dicho aspecto ofrece al fado un interés inesperado en el público, debido a que un mismo fado puede ser interpretado de manera diferente dependiendo de quién lo cante y lo interprete. El hecho de poder incluir en el fado el recurso de la improvisación es posible porque uno de los aspectos que lo caracteriza es que su transmisión ha sido de manera oral, y ha sido la creatividad de cada cantante la que ha proporcionado un tipo de improvisación u otra, garantizando, así, su carácter nostálgico y melancólico. También es característico en el fado pasar de una nota a otra deslizándose por las otras notas realizando un glisando, así como también pasar rápidamente de una nota a otra realizando trinos.

Por otro lado, cabe destacar que existen fados lentos y rápidos. Durante la interpretación del fado el cantante es acompañado por las guitarras que se encargan en sostener el ritmo propiciando una estabilidad rítmica que transmite al cantante una gran seguridad en la interpretación. También las guitarras transmiten el contexto emocional adecuado para que los fadistas puedan concentrarse en la interpretación del fado y crear un contexto adecuado al carácter y sentimientos que quiere transmitir cada fado.

4. Conclusiones

Las consideraciones realizadas sobre el fado le otorgan el valor como género artístico, el cual unifica a la perfección la poesía y la música en algunos ámbitos de la sociedad portuguesa. Ade-

más, el fado se ha convertido en un elemento de identidad que proporciona fuertes rasgos sociales y culturales, facilitando también el intercambio cultural con otras músicas y culturas.

Asimismo, el fado es reconocido como uno de los aspectos más influyentes y determinantes de la producción musical portuguesa. Mediante el fado se manifiesta y describe una manera de entender la vida. Principalmente, la conjunción entre poesía y música, característica en las composiciones del fado, pone el énfasis en los aspectos relacionados con el amor y de cómo afrontar las dificultades de la sociedad actual.

La funcionalidad del fado potencia en la sociedad portuguesa un carácter social y comunicador. Dicho carácter comunicador le otorga al fado una doble función, por un lado, conecta con los aspectos sociales del día a día, y, por otro, enlaza con lo más íntimo de ser, debido a su carácter emotivo y sentimental estableciéndose una relación psicológica entre el fado y el oyente. De modo que el fado se concibe como un excelente instrumento que sabe acoplar a la perfección el binomio entre música y poesía, donde la importancia en conocer y comprender el significado de las palabras acentúa todavía más su carácter sentimental y melancólico.

La conceptualización del fado constituye un elemento de identidad del pueblo portugués, debido a que presenta los valores y las creencias de sus habitantes, fortaleciendo su práctica, desarrollando y difundiendo dichos aspectos socializadores e identitarios.

Esta manifestación sociocultural que transmite el fado puede considerarse un elemento reparador y reconstituyente del alma de las personas. La intención comunicativa que ofrece el fado garantiza que pueda suavizar las durezas del alma y en consecuencia suavizar los sentimientos de cada ser humano. Así pues, el fado adquiere una vitalidad y fortaleza cuando se interpreta en directo, ya que conecta inmediatamente con los sentimientos que los oyentes tenemos escondidos y guardados, para actualizarlos y suavizarlos de manera placentera y satisfactoria.

Por lo tanto, podemos entender que el fado puede considerarse como un elemento integrador de la sociedad portuguesa, ya que los portugueses lo consideran una seña de identidad, aceptando, con ello, todo lo que el fado transmite como sus miserias, el deseo, la nostalgia, la tragedia y las pequeñas historias

de la vida. Todos estos ingredientes le otorgan al fado un carácter fuertemente descriptivo, donde cada fado transmite una realidad concreta, potenciando, así, la posibilidad de viajar en el tiempo, teniendo la peculiaridad de ser en esencia un elemento vital y conmovedor en todo momento.

La proximidad del fado a los entornos poco elitistas como los arrabales portuarios y las tabernas le confieren un carácter melancólico y nostálgico. En el significado más profundo del fado, se define *la saudade* como un sentimiento contradictorio en cual la tristeza se convierte en alegría y la muerte en la vida.

De este modo, a través del fado se refleja una la manera de sentir de un pueblo, transmitiendo el sentir y el alma de su día a día. Esta forma de vivir con las emociones del fado hace que la sociedad portuguesa viva y sienta en la música lo que ha sido parte de su historia combinando tanto épocas victoriosas como derrotas. De ahí, que el fado tenga la capacidad de transmitir y activar «la saudade» como una forma de mover los sentimientos y atender al aspecto de la nostalgia y la melancolía. También se ha convertido en una forma de comprender el mundo donde el amor puede llevar al desamor, la alegría a la pena, y la verdad al engaño.

Por todo lo mencionado anteriormente, es necesario que la sociedad portuguesa valore y proteja el fado, ya que facilita la conexión con la vida diaria y hace que la música sea capaz de mover y calmar los sentimientos no solo de los portugueses, sino también de todas las personas, independientemente de su nacionalidad, ya que gran parte del misterio que tiene el fado es su capacidad de conmover el alma de todos los corazones, aunque no se entienda el significado de las palabras de sus canciones. Para ello, destaca como impulsor de la salvaguarda y fomento el reconocimiento por la Unesco en el 2011 como patrimonio inmaterial de la humanidad, ya que dicho aspecto fue un impulso muy importante para la vitalidad que tiene en la actualidad el fado.

5. Referencias

Arraut, E. M. y Vielliard, J. M. (2004). The song of the Brazilian population of Humpback Whale Megaptera novaeangliae, in the year

2000: individual song variations and possible implications. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 76(2), 373-380.
Bolaños, P. (2016). El estudio sociohistórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 178-191.
Bodei, R. (2006). *Destinos personales*. El Cuenco de Plata.
Blood, A., Zatorre, R., Bermudez, P. y Evans, A. (1999). Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic regions. *Nature Neuroscience*, 2(4), 382-387.
Brito, J. P. de (1999). O fado: etnografia na cidade. En: Velho, G. (org.). *Antropologia urbana: cultura e sociedade no Brasil e em Portugal* (pp. 24-42). Zahar.
Carvalho, P. (1903). *História do Fado (com Ilustrações)*, ed. Facsimilada, Empresa da História de Portugal, Sociedade Editora.
Carou, M. (2013). Tudo Isto É Fado. El Fado Lisboeta y Su Relación con la Lírica Galaicoportuguesa. *Gramma*, 23(49), 394-410.
Castañón, L. G. (2002). El fado vadío. *Anaquel de estudios árabes*, 13, 33.
Castelo-Branco, S. (2000). *Voces de Portugal*. Akal.
Delgado, L. (2012). *Psicanálise e Criatividade. Estudo psicodinâmico dos processos criativos artísticos*. Ispa.
Fazio, D. (2016). Corazón, canta y no llores, no llores que los dolores hay que espantarlos bailando. *Revista de Estudios Sociales*, 59, 151-161.
Felisberto, F. J. D. (2013). *Fado, um estado de alma* [tesis doctoral, ISPA-Instituto Universitário de Ciencias Psicológicas, Sociales y de Vida].
Fischerman, D. (2005). *Escrito sobre música*. Paidós.
Gomes, J. C. (2010). Matriz de identidade e mudança: o caso português. *Revista de psicanálise, psicoterapia psicanalítica e desenvolvimento humano*, 1, 49-66.
Halpern, M. (2004). *O Futuro da Saudade: O novo fado e os novos fadistas*. Dom Quixote.
Hinshelwood, R. D. (1992). *Dicionário do pensamento Kleinianno*. Artes Médicas.
Holton, K. D. (2006). Fado Historiography: Old Myths and New Frontiers. *Portuguese Cultural Studies*, 1, 1-17.
Levitin, D. (2000). In search of the musical mind. *Cerebrum*, 2(4), 1-24.
Levitin, D. (2008). Tu *cerebro y la música*. RBA.
Levitin, D. J., Cole, K., Chiles, M., Lai, Z., Lincoln, A. y Bellugi, U. (2004). Characterizing the musical phenotype in individuals with Williams syndrome. *Child Neuropsychology*, 10(4), 223-247.

Lopes, S. (2011). *Fado Portugal. 200 Anos de fado*. Seven Muses Music Books.
Lourenço, E. (1988). Nós e a Europa ou as Duas Razões (2.ª ed.). Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
Luiz. L. (2005). *Vitrola Psicanalítica: canções que tocam na análise*. Via Lettera.
Mazzarino, J. M., Morigi, V. J., Kaufmann, C., Farias, A. y Fernandes, D. A. (2011). Daily practices, consumption and citizenship. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 83(4), 1481-1492.
Mendes, E. D. y Próchno, C. C. (2006). A ficção e a narrativa na literatura e na psicanálise. *Revista de Psicanálise*, 19(185), 43-51.
Mortaigne, V. (2003). *El Fado*. Océano.
Nery, R. V. (2004). *Para uma história do fado*. Público: Corda Seca.
Nery, R. V. (2005). *Para uma história do fado*. Maia Douro.
Pereira, S. (2008). *Circuito Museológico in Museu do Fado 1998-2008*. EGEAC/Museu do Fado.
Pimentel, A. (1904). *A Triste Canção do Sul: Subsídios para a história do fado. Facsimilada*. Livraria Central.
Ramírez, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14(33), 195-216.
Ribeiro, Á. (1937). *Doutrina Fadista* (excerto da colectânea Portas do Conhecimento).
Romero, R. (2003). *El fado lisboeta, sus orígenes y sus pasiones*. http://www.babab.com/no18/fado.php.
Sáez-González, J. M. (2007). Fados (Carlos Saura). *Vivat Academia*, 91, 16-17.
Salimpoor, V. N., Van den Bosch, I., Kovacevic, N., McIntosh, A. R., Dagher, A. y Zatorre, R. J. (2013). Interactions between the nucleus accumbens and auditory cortices predict music reward value. *Science*, 340(6129), 216-219. DOI: 10.1126/science.1231059
Sergl, M. J. (2007). *O fado: características melódicas, rítmicas e de performance*. En: Anais do 3º Congresso de Música e Mídia. Santos: Realejo Livros & Edições.
Souroujon, G. (2011). Reflexiones en torno a la relación entre memoria, identidad e imaginación. *Andamios*, 8(17), 233-257.
Smith, A. D. (1997). *Identidade Nacional*. Gradiva.
Valverde, P. (1999). O Fado é o coração: O corpo, as emoções e a performance no fado. *Etnográfica*, 3(1), 5-20.

39

«Yo soy y seré lo que quiera ser»: una propuesta coeducativa basada en la construcción de la identidad a través del aprendizaje-servicio en la universidad

Noemí Peña Trapero
Universidad de Málaga

1. Introducción

La igualdad de género no solo es un derecho fundamental, sino que es uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible (objetivo 5 de los objetivos de desarrollo sostenible).

1.1. La escuela, raíz de la igualdad

La escuela es el lugar preferente donde se debería sembrar la igualdad. No hablamos de implantar en la escuela nada que no se halle en los principios democráticos y en las leyes y normas que nos rigen. Así que la educación escolar ha de estar enfocada en la dirección de la perspectiva de género, pues de lo contrario se caerá de nuevo en un lugar tan común como perjudicial: la falsa universalidad y el igualitarismo hacia el modelo preferente masculino (Simón, 2010).

El sexismo escolar, sutil, oculto, encubierto y difícil de detectar se manifiesta, sobre todo, en forma de androcentrismo (López-Cortés, 2021). Siguiendo la metáfora de que ser feminista es ponerse unas gafas violetas, ya que «tomar consciencia de la discri-

minación de las mujeres supone una manera distinta de ver el mundo» (Varela, 2013, p. 18), podríamos decir que el androcentrismo tiene que ver con que todos llevamos puestas unas lentes opacas. La característica de esta montura androcéntrica es que sus cristales opacos, que no dejan ver la totalidad de la realidad, nos hacen ver el mundo filtrado por lo masculino. Esto impregna los conocimientos, normas, saberes, actitudes, destrezas, habilidades, lenguajes y valores aceptados como mejores para ser enseñados, que proceden de lo llamado *masculino*. Bajo este modelo, las mujeres no son nombradas ni estudiadas. Toda su obra pasada y actual es ignorada y por eso ocurre que las niñas no se pueden reconocer y los niños no pueden dejar de verse reflejados como protagonistas de la obra humana. El sexismo escolar deja a las niñas sin referentes propios y a los niños los invita fuertemente a separarse de esos modelos llamados *femeninos*, desvalorizados en una escuela llena de mujeres: profesoras, personal de administración y servicios, madres y alumnas (Simón, 2010), y esto es solo la punta del iceberg. Las gafas opacas de las que hablamos calan hasta la identidad de cada ser y, a través de ellas, se perpetúan modelos prototípicos de hombre-mujer que necesitan ponerse en cuestión. El testimonio de esta madre refleja la necesidad de hacer algo más de lo que estamos haciendo en la escuela y en la sociedad:

> Tengo una hija de 9 años y un hijo de 5 (casi 6). El otro día vimos la película *Barbie*, que, entre otras cosas, refleja cómo sería un mundo gobernado únicamente por mujeres. A mis hijos les gusta identificarse con los personajes de las películas que ven, lo exteriorizan y comparten durante el visionado. Pues me llamó la atención que, mientras que mi hija encontró fácilmente su personaje, mi hijo no llegó hasta él (o ellos) hasta el minuto 28, cuando Barbie se acerca a una obra para hablar con un grupo de albañiles y estos la piropean haciéndola sentir incómoda. (Testimonio madre)

La nueva Ley de Educación, LOMLOE, tiene entre sus principios trabajar por la igualdad entre mujeres y hombres. La norma refuerza este enfoque a través de la coeducación e impulsa en todas las etapas educativas la igualdad efectiva de mujeres y hombres, siendo un eje trasversal en toda la escolaridad que repercuta en la identidad de niños y niñas, pero ¿cómo se construye la identidad?

1.2. La construcción de la identidad

Pérez Gómez (2012) trata en el capítulo 3 de su libro *Educarse en la era digital* este tema en profundidad. Para saber cómo construye el ser humano su identidad, necesitamos recurrir al conocimiento pormenorizado de su contexto y de su biografía.

> La construcción experiencial de los mecanismos, procedimientos y sistemas que utilizamos para interpretar y reaccionar ante el escenario vital que nos rodea, implica mirar a las peculiaridades del contexto social en el que nos movemos desde los primeros años, pues la sorprendente plasticidad del cerebro humano, y la no menos admirable peculiaridad de las neuronas espejo de imitar los comportamientos emocionales y cognitivos de las personas que nos rodean, suponen la interiorización lenta, progresiva e inconsciente de creencias, el sentido y los comportamientos de la cultura social que rodea nuestra existencia. (p. 133)

Los estereotipos (de género), las creencias de lo que la sociedad espera de nosotros y nosotras atraviesan y condicionan la construcción de nuestra identidad sin darnos cuenta. Según Valdés (2018) y Ngozi Adichie (2015), no es fácil identificar y franquear los estereotipos: una vez que han traspasado nuestros ojos, nuestros oídos, nuestras bocas y nuestra piel, dejan de ser un problema que necesite una solución, pues se encarnan en nosotros y nosotras. Son nosotros y nosotras. ¿Qué papel tiene la escuela ante este panorama?

1.3. La educación siempre es la esperanza

Desde el enfoque puesto en la construcción de una mirada inquieta, capaz de afrontar con cierta autonomía el vendaval de posibilidades, confusiones, riesgos y desafíos de este mundo global, acelerado e incierto, la educación se entiende como facilitación de la vivencia crítica de la cultura (Pérez Gómez, 1998), siendo la oportunidad que ha de tener todo individuo para cuestionar su propio proceso de socialización (adquisición de la cultura dominante). La educación no es un proceso meramente formativo, sino que puede considerarse como un camino que transforma: la metamorfosis del sujeto (Wenger, 1998). Por ello, el

profesorado y la propia institución escolar se encuentran ante el reto de construir un marco intercultural amplio y flexible que permita la integración de otros valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia. «La finalidad prioritaria de la escuela debe ser fomentar y cuidar la emergencia del sujeto» (Pérez Gómez, 1998, 77), enfocándose en el enriquecimiento del individuo, constituido como sujeto de experiencias, pensamientos, deseos y afectos.

Si hacemos algo una y otra vez, acaba siendo normal. Si vemos la misma inercia una y otra vez, acaba siendo normal. Si solo los chicos llegan a delegados de clase, al final llegará el momento en que pensemos, aunque sea de forma inconsciente, que el delegado de la clase tiene que ser un chico. Si solo vemos a hombres presidiendo empresas, empezará a parecernos «natural» que solo haya hombres presidentes de empresas (Ngozi Adichie, 2015). La educación siempre es la esperanza, porque solo a través de estos procesos reflexivos y participativos, los hombres y las mujeres podrán cuestionarse lo que la sociedad nos vende como normal. La cultura no hace a la gente, la gente hace la cultura. Si es verdad que somos mucho más que lo que los estereotipos de género dicen de nosotras y nosotros, entonces debemos y podemos cambiar nuestra cultura.

1.4. Claves metodológicas para un proceso educativo igualitario

Teniendo en cuenta que los roles sexuales están adquiridos socialmente y normalizados por la cultura, el currículum escolar debe trascender el academicismo de las disciplinas, atendiendo a todas las dimensiones del desarrollo de la identidad personal. En este sentido, Simón (2010) nos ayuda a empezar a pensar en algunas premisas que se deben tener en cuenta si queremos instaurar como docentes un currículum coeducativo:

- Utilizar lenguaje no sexista, nombrando todo el tiempo a las niñas, chicas y mujeres de forma adecuada, justa y equivalente.
- Legitimar de forma expresa modelos variados y múltiples, y, especialmente, no estereotipados: relacionales, familiares y laborales de hombres y mujeres. Cuidar que las imágenes,

proyecciones, lecturas, modelos, etc., que les llegan a los niños y niñas que les llegan desde la escuela rompa con los estereotipos, facilitando, así, el contraste, provocación de los niños y niñas.
- Poner o pedir siempre ejemplos que normalicen la variedad de cualidades y funciones humanas, desvinculándolas del sexo con el que se nace. Visibilizar la infinita diversidad del ser humano.
- Introducir módulos de trabajo, referencias bibliográficas, experiencias sobre la presencia y la obra de mujeres en todo tiempo y lugar.
- Incorporar momentos de meditación y metarreflexión, donde haya tiempo de contrarrestar prejuicios y suposiciones sociales y familiares sobre las niñas o los niños y ponerlos frente a las propias capacidades personales, desmontando prejuicios y analizando los propios.
- Exponer con claridad a chicas y chicos los peligros reales derivados del estereotipo de género asociado a su sexo (violencia, adicciones, accidentes, riesgos amorosos, sexuales o reproductivos). Analizar y reflexionar sobre el machismo, la misoginia, el sexismo y la discriminación sexual.
- Favorecer espacios y tiempos para el diálogo y la cooperación entre iguales, evitando exclusiones, competitividad o rivalidad.

2. Contexto

En el marco de tres asignaturas coordinadas (Didáctica de la Educación Infantil, Organización Escolar de la Educación Infantil, y Hacia una Escuela Inclusiva) del 1.er curso de Educación Infantil de la Universidad de Málaga (curso 2022-2023) el equipo docente inicia el semestre con la noticia de que un colegio de difícil desempeño de Marbella solicita visitar la universidad para trabajar la igualdad entre hombres y mujeres con motivo del día 8 de marzo. A partir de ahí se inicia una experiencia de aprendizaje-servicio, estrechando lazos entre escuela y universidad con el objetivo de: 1) responder a la demanda de la escuela pensando, diseñando y desarrollando una propuesta educativa, coherente y de calidad; 2) hacerse preguntas y aplicar los contenidos

teóricos que se trabajan en clase, dialogando y reflexionando sobre la acción una vez desarrollada la experiencia.

3. Método

El aprendizaje-servicio (ApS) (Battle, 2020; Puig et al., 2007) es un método para unir el aprendizaje (en este caso el universitario) con el compromiso social (construir una sociedad más justa entre hombres y mujeres). Se trata de aprender haciendo un servicio a la comunidad. Los principios en los que se basa esta estrategia son (Battle, 2020):

- En primer lugar, se entiende que el verdadero éxito de la educación consiste en formar buenos ciudadanos y buenas ciudadanas capaces de mejorar la sociedad y no solo su currículum personal.
- En segundo lugar, los niños, niñas y jóvenes no son ciudadanos y ciudadanas del futuro, son ya ciudadanos y ciudadanas capaces de provocar cambios en su entorno. Los casi 4.500.000 de niños, niñas y jóvenes en edad escolar que tenemos en España pueden contribuir a hacer un mundo mejor arreglando el parque cercano a su escuela; aliviando la soledad de los abuelos y abuelas o contando cuentos a niños y niñas más pequeños.
- Y, en tercer lugar, resulta que, además, hacer un servicio a la comunidad, ayudar a los otros, es uno de los métodos de aprendizaje más eficaces, porque los chicos y chicas encuentran sentido a lo que estudian cuando aplican sus conocimiento y habilidades en una práctica solidaria.

El ApS consta de tres fases, que el grupo de 58 estudiantes del 1.er curso de Infantil fueron transitando a lo largo del mes que duró el proyecto:

3.1. Fase 1: Preparación y búsqueda de alianzas

Esta fase hace referencia al proceso previo que debe tener claro el profesorado antes de plantear el proyecto al alumnado. En este caso, el equipo docente antes de comenzar con las asignaturas

recibe el siguiente correo electrónico por parte de la coordinadora de Igualdad de un colegio del oeste de la provincia de Málaga (con el fin de guardar el anonimato se ha puesto un nombre ficticio tanto a la coordinadora como al colegio):

> Buenas tardes. Mi nombre es Leticia, soy coordinadora de igualdad del CEIP Abellaneda. Teniendo presente las actividades docentes que imparte en la Universidad de Málaga, nos ponemos en contacto con usted para conocer si estarían interesados usted y su alumnado en colaborar con nuestro centro para realizar alguna actividad en el centro con motivo del 8 de marzo. Estamos en contacto [...]. (Correo electrónico en el que el centro solicita la colaboración con la universidad)

Automáticamente se inicia una búsqueda de más información sobre el centro y las necesidades particulares que presenta. Se trata de uno de los colegios de la provincia malagueña que, por su situación de difícil desempeño y por convenio, tiene una plantilla de profesorado estable a través de puestos específicos. Según Fernández (2015), en una noticia de prensa que habla sobre dicho convenio:

> Enseñar en un contexto desfavorable, en el que hay que lidiar con los problemas que el alumno carga en la mochila, que son suyos y también de su familia, no es fácil. Los docentes, mientras son sobre todo maestros, tienen que ser, además un, poco padres, psicólogos, trabajadores sociales, enfermeros y burócratas.

Con esto se evidenciaba que la propuesta venía por parte de un centro con una necesidad de cooperación todavía mayor, por lo que se decidió aceptar la colaboración y embarcarse en la iniciativa, que comenzó con una videollamada (figura 1) el 23 de febrero entre el colegio y el grupo de estudiantes de universidad. De esta conexión salieron los siguientes acuerdos:

- El 8 de marzo por la mañana todo el colegio visitaría la facultad, en total unos 55 niños y niñas, pertenecientes a cuatro aulas unitarias (infantil, primer, segundo y tercer ciclo de primaria).
- La experiencia que se desarrollaría iría orientada a conmemorar el día del 8 de marzo, día de la mujer, con una propuesta educativa

e inclusiva a desarrollar por el grupo de estudiantes del grado de Infantil con los niños y niñas de Infantil y Primaria.

Figura 1. Conexión por videollamada entre la escuela y la universidad



Fuente: elaboración propia

3.2. Fase 2: Realización

El grupo de clase comienza con el diseño, utilizando el tiempo de desdoble y tutorización cercana de las asignaturas para esta tarea.

> Al finalizar la clase con el grupo entero, nos quedamos los del A2 para hablar y planificar las actividades que realizaremos para la visita que tenemos el 8 de marzo. En la lluvia de ideas, salió al aire la realización de una obra de teatro estilo cuento infantil. La idea de esta obra es darle a entender a los niños las diferentes cualidades que uno puede tener y lo valioso que lo hacen a uno. Yo me ofrecí para la realización del guion y, debo admitir que, me divertí mucho haciéndolo. Imaginarme los personajes, el espacio donde transcurre la historia, y, sobre todo, idear el momento final cuando se presentará frente a los niños y niñas. A decir verdad, estoy muy entusias-

> mada por lo que saldrá y espero que sea una bonita experiencia para todos los presentes. (Diario reflexivo de una de las estudiantes del grado de Infantil que participaron en la experiencia)

Este proceso de diseño y preparación hizo que emergieran cuestiones de peso en el profesorado en formación, muchas de ellas relacionadas con la pertinencia de las decisiones tomadas y con la relevancia de la actividad planteada, quizás las más relevantes fueron aquellas relacionadas con la equidad de género: ¿es posible hacer tambalear los estereotipos de género únicamente en una sesión?, ¿cómo me posiciono yo como maestra ante estos temas?, ¿cuán deconstruida estoy yo como maestra con el tema de la equidad de género? En este sentido, la tutorización cercana y el acompañamiento cognitivo de la docente universitaria son fundamentales.

> Al principio todas las propuestas eran demasiado estereotipadas, fruto de lo que encontraban en Instagram o Pinterest, pero aproveché esos momentos para sembrar incertidumbre, lanzando preguntas del tipo: ¿eso que planteas es educativo? ¿permite el contraste? ¿permite la reflexión? ¿permite la toma de decisiones autónoma de los niños y las niñas? Y por ahí fuimos caminando. (Anotaciones de la docente universitaria)

Se diseñaron dos propuestas que se desarrollarían de manera simultánea el día acordado con la mitad de los participantes y que se rotarían a mitad de mañana. Se cuidó no caer en las típicas actividades bonitas pero superficiales que se suelen hacer el día del 8 de marzo en algunos centros educativos y permitir que fueran los mismos niños y niñas quienes experimentasen el contraste, dándoles la oportunidad de vivenciar escenarios reales de acción y de pensarse a sí mismos como miembros de la sociedad:

- *Tú también puedes hacerlo.* Ambientes de aprendizaje basados en mujeres mecánicas, artistas, deportistas y científicas. Con esta propuesta se pretendía visibilizar la presencia de mujeres en ámbitos en los que predomina la presencia de hombres, permitiendo a las niñas y a los niños experimentar 4 profesiones diferentes lideradas por mujeres. Los ambientes fueron los siguientes:

a) *Mecánica.* En este ambiente los niños y niñas serían recibidos por mujeres mecánicas, que acompañarían a los niños y a las niñas en la utilización de las herramientas propias de un taller, teniendo la oportunidad tanto de «reparar» un aparato electrónico como de inventar nuevos utensilios reutilizando recursos reciclados.
b) *Deporte.* En este ambiente un grupo de deportistas de diferentes disciplinas acompañarían a los niños y a las niñas en la práctica de diferentes deportes: fútbol, balonmano, baloncesto, tenis, voleibol y bolos.
c) *Arte.* En este ambiente los niños y las niñas encontrarían una mesa repleta de recursos e inspiraciones con los que desarrollar su creatividad, siendo acompañados por un grupo de mujeres artistas.
d) *Ciencia.* En este ambiente los niños y las niñas se adentrarían en un verdadero laboratorio, donde tendrían la oportunidad de experimentar con los recursos que estarían a su disposición y siendo acompañados por un grupo de mujeres científicas.

- *Descubriéndo-me.* Representación teatral, dinámica grupal y asamblea que pretende cuestionar los estereotipos y talentos que la sociedad atribuye y valora a hombres y mujeres. Somos mucho más de lo que la sociedad espera de nosotros y nosotras, por lo que con esta experiencia los niños y las niñas conocerían a un grupo de personajes con unas cualidades especiales y tendrían la oportunidad de mirar-se e identificar-se con aquellos con los que se sienten más afines, al margen de lo que la sociedad espera o valora de cada quien. Estos talentos fueron acordados entre el grupo de estudiantes de maestro/maestra y fueron: responsabilidad, amabilidad, observación, fuerza, extroversión, sentido del humor, sensibilidad y creatividad.

El desarrollo de la jornada estuvo marcado por la fugacidad del encuentro, pero que, a su vez, marcó un antes y un después en todos y todas las participantes (figura 2).

Figura 2. Momentos del desarrollo de las propuestas



Fuente: elaboración propia

A parte de las dos propuestas planteadas, el grupo de futuros maestros y maestras también prepararon un recibimiento y una despedida (figura 3). El recibimiento tuvo lugar en las escaleras de entrada a la facultad, donde algunas representantes del grupo se presentaron y les pidieron identificarse con su nombre en una pegatina que pondrían en su camiseta, facilitando la relación. La despedida también fue un momento de encuentro, donde se les obsequió con una pulsera en la que ponía la frase: «Yo soy y seré lo que quiera ser», y donde se les invitó a escribir sus sueños en un panel en blanco.

Figura 3. Recibimiento y despedida de la jornada



Fuente: elaboración propia

3.3. Fase 3: Evaluación

La tercera parte del proyecto de ApS tuvo lugar después de la acción. Partiendo de la teoría de Schön (1998), todo proceso de

enseñanza reúne variables singulares, impredecibles, complejas y cargadas de connotaciones éticas ante las que es difícil aproximarse desde una racionalidad lógica o técnica. Para evaluar dichos procesos, es importante hacerlo desde el enfoque reflexivo, por lo que se entiende que el profesorado debe ser un profesional reflexivo con el fin de que sean capaces verificar, criticar y/o reestructurar los mecanismos de toma de decisiones y acción. Se trata de un proceso infinito, impregnado en la misma función docente, y, por eso, desde la formación inicial se trabaja con diarios reflexivos que acompañan a los aprendices en los diferentes momentos previos y posteriores a la acción. Los resultados de esta evaluación se detallarán en el siguiente apartado.

4. Resultados

Las evidencias recogidas del diario reflexivo del alumnado universitario participante sirven de impulso para instaurar la necesidad de seguir realizando proyectos de colaboración entre escuela y universidad como el detallado en este capítulo, pues experiencias como esta permiten a los futuros docentes experimentar un rol como maestros y maestras que invitan a pensar sobre la acción en cuestiones educativas y coeducativas. Concretamente, en esta experiencia emergieron los siguientes aprendizajes por parte de los y las participantes:

4.1. Imprevisibilidad de la acción educativa

Las cosas no siempre salen como uno espera, por lo que experiencias como esta, donde el futuro profesorado diseña y desarrolla una propuesta, permiten hacerles conscientes de lo imprevisible de los procesos, llegando a considerar dicha incertidumbre como parte de todo proceso:

> Nosotras éramos mecánicas y propusimos diferentes herramientas y materiales con los que poder reparar y romper. La propuesta con Primaria no salió del todo como nos lo esperábamos, hubo muchos momentos de descontrol [...]. Con Infantil la cosa cambió, ellos y ellas estaban muy tranquilos y lo único que querían era jugar y experimentar con el taladro eléctrico y con los coches. Me sorprendió

mucho su manera de estar y su independencia. (Diario reflexivo alumna 1)

La idea que yo tenía era de que los niños y niñas de primaria, al ser mayores y por ello más maduros, iban a tener un comportamiento que mostrase más atención a lo que se le explicaba en el taller. Pensé que iban a mostrar más tranquilidad y delicadeza, y finalmente fue todo lo contrario, llegaron desbordando energía, no prestaron atención a nada de lo que se le explicaba [...]. Ahí fue cuando me di cuenta de las carencias que tenían esos niños, les faltaba atención, les faltaban límites, les faltaba amor y cariño, les faltaban explicaciones de por qué lo que hacen está bien o está mal. También me di cuenta de que en un solo día, nosotras no pudimos cambiar nada en esos niños y niñas, ellos necesitan mucho tiempo y atención, días, semanas y meses de trabajo con ellos y ellas. (Diario reflexivo alumna 2)

4.2. Experimentar la acción docente desde otro paradigma

Cuando el profesorado tiene como foco la *acción educativa* (o coeducativa), entendida como proceso de la adquisición de la propia identidad, cambian las prioridades, cambian los métodos y cambia el mismo papel como docente tanto durante la acción como en el momento posterior a la misma, cuando se reflexiona sobre lo ocurrido:

Para mí esta jornada ha sido muy especial, ya que ha sido la primera vez que he diseñado un taller para niños y niñas y lo he llevado a cabo. Sorprendiéndome gratamente del efecto positivo que tuvo nuestra propuesta por el hecho de que los niños y niñas se mostraron receptivos a todas las dinámicas que propusimos, superando totalmente mis expectativas. Me encantó sobre todo la cara de sorpresa de los niños y las niñas al ver todo el material que se les ofrecía y al dejarles total libertad en cómo utilizarlos. (Diario reflexivo alumna 3)

Al llegar a casa, comencé a reflexionar sobre aquello que podíamos haber hecho mejor. Uno de los mayores problemas que creo que tuvimos, fue el tiempo. No supimos cómo organizar el tiempo para llevar a cabo todas las actividades con sus respectivos tiempos nece-

> sarios. Otro de los problemas fue el no saber explicar bien las actividades, el cómo se iban a llevar a cabo y cuál fue su finalidad. Por último, pienso que no tuvimos mucha coordinación entre el teatro y las actividades finales. (Diario reflexivo alumna 4)

4.3. Teorizando sobre lo ocurrido y dándole sentido a lo que se trabaja en la universidad

Las evidencias también muestran la preocupación de los y las estudiantes por ofrecer una experiencia educativa de calidad, que responda fielmente a lo que la teoría denomina *proceso educativo*, viviendo y sintiendo dicha inquietud en primera persona:

> Creo que los niños y las niñas han desarrollado un aprendizaje educativo de una manera mucho más eficaz que si se lo hubiera explicado en clase de una manera tradicional en la que yo, por ejemplo, lo estudié. (Diario reflexivo alumna 5)

> Mi tarea me tenía bastante estresada, pues no sabía qué preguntas podía realizar para realmente hacerles pensar y que toda la actividad fuera educativa, pero ese día todo salió bien [...]. Las preguntas se basaron en intentar hacerles pensar por qué se calificaban así o por qué sus compañeros le valoraban así, con esto fue que entendí lo importante que es hacer preguntas que hagan pensar en vez de dar la respuesta, como se suele hacer en la metodología tradicional a la que cada día tengo más claro que no quiero volver. (Diario reflexivo alumna 6)

> Pero fue con los más pequeños donde realmente pudimos comprobar la creatividad que pueden llegar a tener los niños y niñas si se les concede un poco de libertad. (Diario reflexivo alumna 7)

5. Discusión y conclusiones

Los resultados mostrados con relación a la experiencia de aprendizaje-servicio llevada a cabo muestran la necesidad de propuestas trasversales que eduquen en la identidad de género y que impregnen el currículum escolar en el día a día, pero, para que esto suceda, necesitamos docentes que reflexionen sobre su propia

práctica, evidenciando las contradicciones e incoherencias que irremediablemente se cometen en la complejidad de los diferentes casos y situaciones con los que se conviven en el día a día de la escuela. Por lo que, para finalizar, quisiera matizar la idea de que la escuela es la esperanza, añadiéndole el matiz de que la escuela debe estar compuesta por profesionales reflexivos, que piensen sobre la acción y que incorporen en su labor el cuestionamiento para la mejora. Si no, seguiremos perpetuando referentes de hombre-mujer sesgados, cortando las alas a generaciones enteras en el ámbito de los estereotipos de género y mirando con indiferencia testimonios como el que una de las estudiantes de maestra planteaba en su diario:

> Sentí cierta tristeza cuando, antes de irse, los y las discentes tuvieron que decir qué profesión querían para su futuro y pusieron las típicas como futbolista o esteticien. (Diario reflexivo alumna 8)

6. Referencias

Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-Servicio. Compromiso social en acción*. Santillana Activa.

López-Cortés, N. (2021). De hombres y mujeres: el andocentrismo en lo ambiguo. *Pragmalingüística*, 29, 262-279. https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2021.i29.14

Ngozi Adichie, Chimamanda (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Penguin Random House.

Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.

Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

Puig, J., Batlle, E., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía.* Octaedro.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Simón, E. (2010). *Coeducación para la desigualdad*. Seminario Coeducando. Pamplona, septiembre de 2010.

Valdés Aragonés, I. (2018). *Violadas o muertas: un alegato a todas las «manadas» (y sus cómplices)*. Grup Editorial.

Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Penguin Random House.

40

Actividades STEAM en Educación Infantil desde la equidad de género[1]

Pilar Ibáñez-Cubillas[1] y Maribel Miranda-Pinto[2]
[1] Universidad de Málaga
[2] Universidade Aberta

1. Introducción

La educación STEAM es un paradigma emergente de interés global que ocupa las agendas políticas ante la necesidad social de desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para adaptarse a los constantes cambios sociales y avances científico-técnicos. Esto implica dotar a los estudiantes de las denominadas *habilidades del siglo XXI*, que son comunicación eficaz, capacidad para acceder y analizar datos, curiosidad e imaginación, espíritu empresarial y toma de iniciativa, cooperación y liderazgo, pensamiento crítico, resolución de problemas, flexibilidad de pensamiento, adaptación social y cultural, alfabetización científica, tecnológica y mediática (Başaran y Erol, 2021).

En este contexto de cambios surge el enfoque educativo STEM (y, más tarde, STEAM) como escenario para proporcionar a los estudiantes dichas habilidades y cubrir las necesidades sociales, concretamente, la formación de ingenieros, científicos y matemáticos que puedan resolver los desafíos del futuro, asegurando, así, la permanencia del conocimiento y el desarrollo económico (Areljung y Günther-Hanssen, 2021; Başaran y Erol, 2021).

La educación STEM (de las siglas en inglés, *Science, Technology, Engineering y Math*) consiste en un enfoque multidisciplinar de

1. Esta investigación fue financiada a través de FCT- Fundação para a Ciência e Tecnologia – con el número de referencia SFRH/BPD/109205/2015

la enseñanza que combina ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Su sucesor también incorpora las artes, pasando a denominarse STEAM. Así, la educación STEAM se puede aplicar en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la educación superior. En esta línea, la literatura científica ha demostrado que los niños en edad preescolar tienen una disposición natural hacia la ciencia y las tecnologías informáticas con su sentido de la curiosidad y la creatividad (Strawhacker y Bers, 2018), de modo que las prácticas y actividades STEAM son fundamentales en el crecimiento socioemocional de los niños, ya que en este periodo de la infancia (de 4 a 8 años) forman identidades estereotipadas sobre las disciplinas STEAM (Strawhacker y Bers, 2018).

Por otro lado, las investigaciones muestran que las niñas siguen quedando atrás en el aprendizaje STEAM, y esto puede atribuirse al estereotipo de que las matemáticas o la tecnología son actividades de niños (Musso et al., 2022), lo que conduce a una brecha de género en los distintos ámbitos relacionados con STEAM. De hecho, la Unesco, a través de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible promueve el empoderamiento de las niñas y las mujeres mediante la educación y las alienta para que sean líderes en STEAM (Unesco, 2019).

En esta línea, el objetivo general del presente estudio es analizar las diferencias de género con respecto al interés y el desempeño de las actividades de programación y robótica en niños y niñas de entre 3 y 6 años, cuyo desarrollo se ubica en el seno del proyecto *Kids Media Lab* (Miranda-Pinto y Osório, 2016a).

1.1. De STEM a STEAM

El acrónimo STEM (de las siglas en inglés, *Science, Technology, Engineering, Math*) fue acuñado por Judith Ramaley, subdirectora de la dirección del Education and Human Resources de la National Science Foundation (NSF) en la década de los noventa, quien definió STEM como una indagación educativa en la que los estudiantes resolvían problemas reales y creaban oportunidades desde la búsqueda de la innovación (Chute, 2009). Desde entonces, la educación STEM se convirtió en el mayor movimiento de reforma educativa, la cual se utiliza para referirse a una educación interdisciplinar que incluye una amplia área de estudios (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

La educación STEM se fundamenta en la necesidad social de formar a ciudadanos con las habilidades del siglo XXI y, especialmente, en formar a estudiantes en carreras STEM. Así, ante las necesidades que surgían del enfoque pedagógico STEM y la necesidad de fomentar pensadores innovadores para el futuro (Areljung y Günther-Hanssen, 2021; Başaran y Erol, 2021) se produce un reajuste que deriva en el término STEAM. Con la inclusión de la «A» (correspondiente a la disciplina del Arte), este pasa a denominarse STEAM, el cual se define como «la inclusión de las artes liberales y las humanidades en la educación STEM» (Spector, 2015, p. 5). Sin embargo, la «A» de STEAM representa algo más que las artes visuales, más bien «un amplio espectro de las humanidades, incluyendo las artes liberales, las artes del lenguaje, los estudios sociales, la música, la cultura y más» (Sullivan et al., 2017, p. 234). En este sentido, se parte de que la creatividad es subyacente a la innovación, por lo que, al combinar la educación STEM con la creatividad y la educación artística, el Arte se convierte en la herramienta que infunde un mayor grado de innovación y expande los límites de la educación y aplicación STEM. Por lo tanto, la transición de STEM a STEAM se interpreta como un proceso innovador transversal que apoya los procesos de creación y diseño en diferentes contextos educativos (Manera, 2020, p. 104).

Así, la educación STEAM tiene como objetivo formar a los niños para ordenar los problemas del mundo mediante la innovación, el pensamiento creativo y crítico, la cooperación y la comunicación eficaz a partir de la nueva información (Quigley y Herro, 2016). De este modo, se centra en despertar la imaginación y la creatividad a través de las artes de manera que se alinee naturalmente con el aprendizaje de STEM, para que los niños desarrollen habilidades cognitivas y competencias estratégicas e interdisciplinares que los capacite para vivir en una sociedad tecnológica y global (Manera, 2020, p. 104). En este sentido, la robótica educativa puede desempeñar un papel relevante, proporcionando contextos que implican diseño, construcción, creatividad, imaginación y pensamiento crítico (Manera, 2020, p. 104).

1.2. Estereotipos de género en educación STEM o STEAM

Desde edades muy tempranas, los niños están expuestos a estereotipos de género en su entorno inmediato a través de sus padres, hermanos, parientes, vecinos, juguetes o recursos educativos, medios de comunicación o la propia cultura. A esto se le debe sumar el contexto escolar como espacio para la construcción del conocimiento, las formas de pensamiento y la formación de valores y actitudes socialmente aceptados. De este modo, la escuela, como uno de los principales ambientes de socialización de los niños, ha de ser entendida como un contexto privilegiado para comprender los factores que potencian o reducen la transmisión de estereotipos de género en STEM (Musso et al., 2022).

La literatura científica subraya la existencia de desigualdad racial y de género en contextos relacionados con STEM y STEAM (Manera, 2020, p. 104) y las investigaciones recientes explican que las diferencias de género se basan, principalmente, en preferencias y elecciones en lugar de en habilidades y desempeño (Musso et al., 2022). De ahí que Musso et al. (2022) identifiquen dos dimensiones de los estereotipos de género en STEM: 1) Estereotipo de «ajuste cultural»: referido a la creencia de que «STEM = masculino» y a las niñas les gustan menos las STEM y, 2) Estereotipo de «habilidad»: referido a la creencia de que las niñas tienen menos habilidades que los niños. Esto lleva a que las niñas se preocupen por no responder a la imagen de una persona STEM y a no tener las capacidades de una persona STEAM, cuya combinación contribuye a la subrepresentación STEM de las mujeres (Musso et al., 2022; Elkin et al., 2014). Esto explica por qué en Educación Infantil o Primaria hay menos o ninguna diferencia de género en STEAM con respecto a los niveles superiores en los que los estudiantes han estado expuestos a la influencia de los estereotipos de género durante más tiempo (Musso et al., 2022). Por consiguiente, es preciso incrementar la participación de los niños y niñas en experiencias y actividades relacionadas con STEAM desde los contextos de Educación Infantil, para así, evitar la creación de estereotipos que impidan la incorporación a los campos STEAM (Elkin et al., 2014; Manera, 2020, p. 104).

2. Método

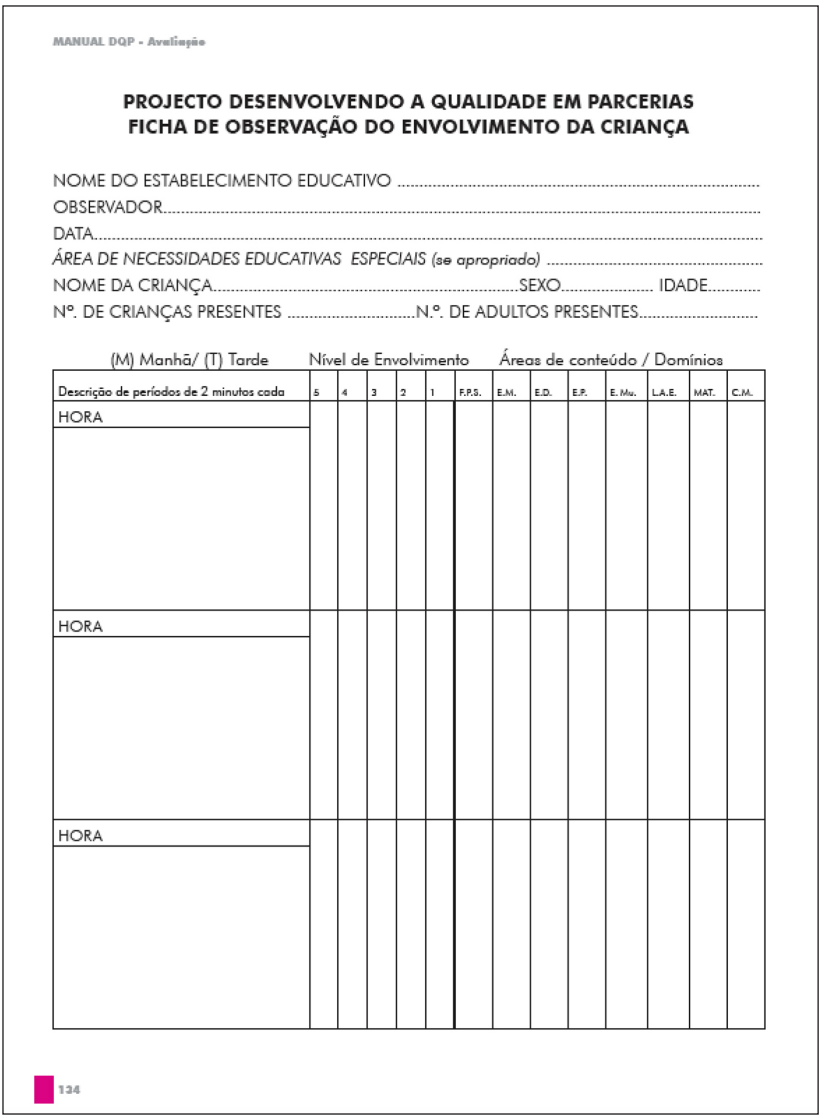
Esta investigación se aborda desde una perspectiva cualitativa, concretamente, en caso de estudios múltiples, empleando diferentes tipos de técnicas para la recogida de datos, entre ellas, la que presentamos en este artículo: Escala de Participación (Bertram y Pascal, 2009). Para que se pueda entender, esta escala permite observar la participación de los niños en sus actividades, independientemente de las diferentes áreas curriculares en que las actúan. La Escala de Participación fue traducida y adaptada de la escala original *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC) por Ferre Laevers en 1994, y está constituida por una lista de indicadores característicos de comportamiento y los niveles de participación en una escala de 5 puntos. Esta escala ha sido ampliamente utilizada en por investigadores portugueses y, desde hace años, esta escala fue adaptada a las orientaciones curriculares y validada por el Ministerio de Educación de Portugal como modelo de evaluación de las actividades que se desarrollan en Educación Infantil.

A partir de la Escala de Participación nos propusimos observar cómo los niños y niñas participan en actividades de pensamiento computacional, programación y robótica educativa de forma integrada y articulada en todas las áreas curriculares de Educación Infantil. La recogida de datos se realizaba en la plantilla (figura 1) de forma individual para cada niño y niña, por lo cual el proceso implicó el uso de un diario de registro y el recurso al vídeo para registrar todos los momentos y analizarlos, posteriormente, con más detalle para confirmar los niveles de participación.

2.1. Participantes

El estudio se realizó en seis centros escolares (públicos, privados y concertados) de Portugal, durante el año escolar 2016-2017 en el seno del proyecto *Kids Media Lab* (https://www.nonio.uminho.pt/kidsmedialab y https://www.kidsmedialab.pt). En él participaron seis educadoras infantiles (de género femenino) que completaron, previamente, una formación docente en el área de pensamiento computacional, programación y robótica educativa. Esta formación se desarrolló en un grupo de treinta docentes lo que permitió seleccionar a las seis educadoras parti-

Figura 1. Escala de Participación (Bertram y Pascal, 2009).



MANUAL DQP - Avaliação

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO .....
OBSERVADOR.....
DATA.....
ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado) .....
NOME DA CRIANÇA.....SEXO..... IDADE.....
Nº. DE CRIANÇAS PRESENTES .....N.º. DE ADULTOS PRESENTES.....

(M) Manhã/ (T) Tarde — Nível de Envolvimento — Áreas de conteúdo / Domínios

Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E. Mo.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA													
HORA													
HORA													

134

Fuente: elaboración propia

cipantes en la investigación y su respectivo grupo-clase de niños y niñas.

De estos seis centros escolares, las clases que participaron y realizaron las actividades reunieron un total de 114 niños y niñas, de los cuales 95 tuvieron autorización para participar en la investigación y, de estos 95 se han seleccionado 71 niños y niñas como muestra para la aplicación de la Escala de Participación en las actividades que se han desarrollado. Esta selección tuvo en cuenta, principalmente, las edades entre 4 y 5 años, pero incluimos igualmente niños y niñas de 3 y 6 años.

Así, la muestra de 71 participantes (niños y niñas con autorización para participar en la investigación) estaba compuesta por 31 niñas y 40 niños. Por otro lado, es importante indicar que el gran grupo de participantes entre niños y niñas se situaban entre los 4 años de edad (28 en el total) y 5 años de edad (29 en el total), ya que estos se ajustan fácilmente a las actividades con niños mayores (10 en total) o menores (4 en total) dentro de sus clases. La justificación para no participar en la investigación del grupo no participante, por parte de los responsables de estos menores, fue creer que el tiempo de utilización de tecnologías aumentaría o porque no querían someter a los niños a este proceso de observación y evaluación. Al final del año escolar, la mayoría de los responsables entendieron las actividades propuestas y su valor de integración curricular. Algunos de ellos mencionaron que, si hubiera una otra etapa de recogida de datos, daban autorización para la participación de sus niños.

Esta investigación se ha realizado al norte de Portugal, en 5 distritos distintos, que incluyen ciudades situadas en el interior del país y otras situadas más al litoral, teniendo grandes diferencias a nivel económico-social, cultural y de la propia formación de los padres de los niños y niñas. Así, las seis clases que han participado se distribuyen en cinco distritos: dos de ellas en el distrito de Aveiro (con un total de 23 niños/as), Braga (12 niños/as), Coimbra (12 niños/as), Porto (12 niños/as) y Viseu (11 niños/as).

2.2. Diseño

Las actividades de pensamiento computacional, programación y robótica educativa se han desarrollado con autonomía por parte de las educadoras infantiles que participaron en la investigación,

pero es importante decir que todas las orientaciones fueron dadas en la formación docente que transcurrió antes de iniciar el año escolar y la propia investigación. Por lo tanto, ante la autonomía de las educadoras, durante la investigación se observaron diferentes actividades de pensamiento computacional que integran los conceptos, pero los trabajan de diferentes formas. Lo importante es que cumplían con los objetivos conceptuales que se habían delineado y seguían la estructura de las actividades de ejemplo, como las que publicamos en Miranda-Pinto y Osório (2016b).

Las actividades de Programación se desarrollaron con el lenguaje de programación ScrtachJr destinado a niños y niñas de 3 a 6 años de edad. De este trabajo han resultado algunas publicaciones que nos muestran cómo realizamos este trabajo en contextos de educación de infancia durante esta recogida de datos y ayudan también a otros educadores a entender cómo se puede integrar la programación desde edad temprana y sin diferencia de género. Las actividades desarrolladas en el proyecto *Kids Media Lab* se pueden encontrar en la publicación de Miranda-Pinto y Osório (2020), y la formación docente en Miranda-Pinto (2022).

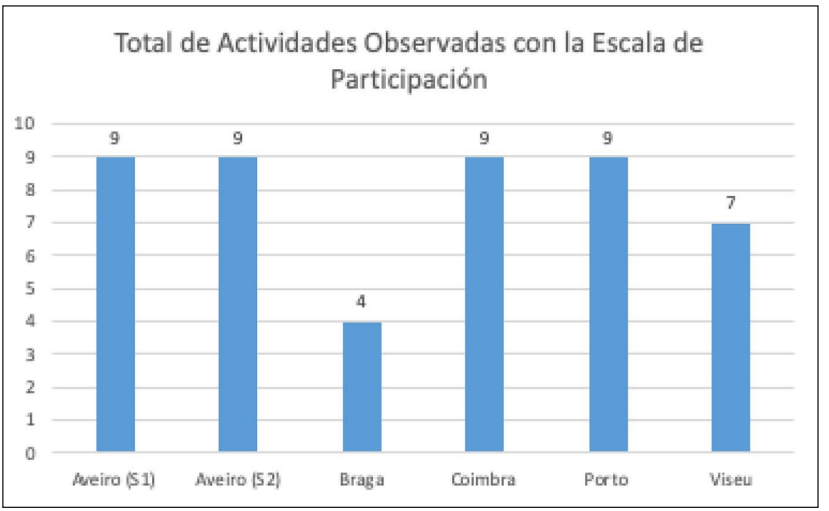
Las actividades de Robótica Educativa se desarrollaron de la misma forma (basadas en la formación docente), pero cada educadora recurrió a temas o proyectos diferentes para integrar estas actividades. Lo importante es que, durante todo el año escolar, los niños y niñas tuvieron oportunidad de aprender a desarrollar competencias en el área del pensamiento computacional, programación y robótica educativa atendiendo siempre a sus objetivos y áreas curriculares. Antes de iniciar las actividades de robótica educativa se realizó con las educadoras e investigadores un estudio sobre los recursos existentes en el mercado sobre robos educativos para niños de preescolar. Esta microinvestigación nos permitió seleccionar robots direccionales para una primera introducción de la robótica educativa en educación de infancia. La forma comparativa de análisis de estos recursos fue importante, de hecho, actualmente continúa ayudando a interpretar mejor la selección de recursos educativos en el área de la robótica. Los resultados de este análisis se pueden encontrar en el artículo de Miranda-Pinto et al. (2017); de igual modo, algunos ejemplos de actividades desarrollados con niños de preescolar durante la recogida de datos se han publicado en diferentes artículos y li-

bros (Miranda-Pinto y Pinto, 2019; Miranda-Pinto et al., 2021; Miranda-Pinto y Fernandes, 2022).

3. Resultados

El total de actividades que han sido pedidas inicialmente para que fueran realizadas a lo largo del año escolar fueron 4 de Pensamiento Computacional, 4 de Programación y 4 de Robótica Educativa, por distritos, pero de estas actividades se han seleccionado un máximo de 9 por clase para que fueran observadas por el investigador principal, quien visitó los centros educativos quincenalmente. Hubo dos distritos con menos actividades observadas, porque, a pesar de haber otras actividades realizadas, en el caso de Braga, la educadora estuvo ausente el último trimestre del año escolar por enfermedad y, en el caso de Viseu, la constante falta de niños en algunas de las visitas programadas para la observación no permitió esta recogida de datos.

Figura 2. Total de actividades observadas con la Escala de Participación

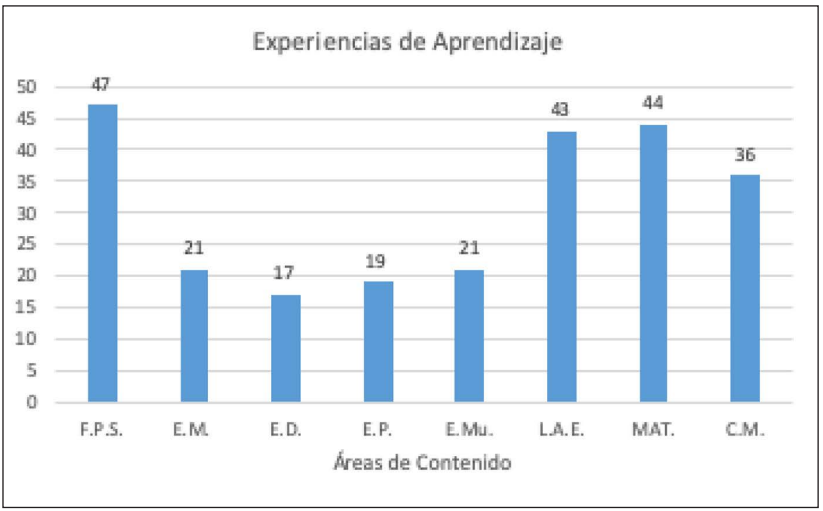


Fuente: elaboración propia

Las experiencias de aprendizaje dentro de las orientaciones curriculares para la Educación Infantil que pudimos observar a través de las actividades de pensamiento computacional, progra-

mación y robótica educativa son de lo más variadas: Formación Personal y Social (FPS); Expresión Motora (EM); Expresión Dramática (ED); Expresión Plástica (EP); Expresión Musical (EM); Lenguaje y Abordaje a la Escrita (LAE); Matemática (Mat); Conocimiento del Mundo (CM). Tal y como muestra la figura 3, del total de las 47 actividades que se han desarrollado, todas ellas describen que el contenido y área curricular de Formación Personal y Social (FPS) está siempre presente, independientemente de cualquier otro contenido. Además, se observa que las áreas que más se promueven en las actividades de pensamiento computacional, programación y robótica educativa permiten el desarrollo de competencias de Lenguaje y Abordaje a la Escrita (LAE); Matemática (Mat); Conocimiento del Mundo (CM). Todas las otras áreas son trabajadas de la misma en un número menor pero representativo.

Figura 3. Áreas curriculares que trabajan las experiencias de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Cuando analizamos los niveles de participación en las diferentes actividades, podemos identificar niveles 4 y 5 de participación, por lo que, niños y niñas participan de igual forma. Constatamos un mayor número de participación de niños por haber más niños en la muestra, pero su relación es proporcional comparado con el interés, la motivación y la propia participa-

ción. Como argumentan Elkin et al. (2014), la inclusión de las áreas STEAM en los niveles educativos más tempranos evita ya desde la niñez, la creación de estereotipos u otros obstáculos para la futura incorporación a estos campos.

4. Discusión

Cuando se introduce a los niños en STEAM a una edad más temprana, tiende a haber menos estereotipos basados en el género y menos obstáculos con respecto a STEM (Elkin et al., 2014; Kazakoff et al., 2013). De hecho, los resultados de este estudio demuestran que los niños y niñas no tienen prejuicios hacia los robots, la programación o la tecnología, por el contrario, muestran gran interés y desempeño en las actividades. Al igual que Manera (2020) y Musso et al. (2022), esta investigación evidencia que las diferencias de género en el dominio tecnológico de las disciplinas STEAM no se originan en la infancia cuando las experiencias son desarrolladas desde la equidad de género y los niños son expuestos a contraestereotipos de género. A pesar de que la exposición prolongada a estereotipos de género STEAM influya en niveles posteriores, las primeras experiencias, las conversaciones y los recuerdos son importantes y de gran influencia, pues las experiencias tempranas se convierten gradualmente en algo más poderoso que el disfrute y el entusiasmo inicial de niño (Sullivan, 2017).

Por otro lado, los resultados revelan que durante el desarrollo del proyecto al que pertenece este estudio, siempre se apreció el entusiasmo de los niños y niñas por conocer los robots y jugar con ScratchJr, materializando, de este modo, las palabras de Papert:

> Siento que es posible realizar esta idea para un futuro lleno de oportunidades en cualquier área y para cualquier ser humano disperso por todo el mundo, hay un apasionado romance entre los niños y las computadoras. [...] En todas partes, con pocas excepciones, vi el mismo brillo en sus ojos, el mismo deseo de apropiarse de esta cosa. No solo lo deseaban, sino que parecía que en el fondo ya sabían que les pertenecía. Sabían que podían dominarlo con más facilidad y naturalidad que sus padres. Saben que pertenecen a la generación de los ordenadores. (Papert, 1997, p. 21)

Por último, y de acuerdo con Sullivan (2019), es necesario aunar la diversidad de géneros, razas y etnias de la mano de la experiencia STEAM, no solo para promover la creatividad y la innovación, sino para garantizar que se tengan en cuenta los puntos de vista de poblaciones diversas. No es posible seguir viviendo en una sociedad en la que algunos grupos sociales, géneros u otros son ignorados cuando se trata de decisiones que conciernen a la sociedad en su conjunto.

5. Conclusiones

Los resultados de este estudio llevan a pensar que la infinita posibilidad de expresar ideas a través de la programación y la robótica educativa permitirá a los niños y niñas nuevas formas de expresarse en la sociedad, independientemente de su género, cultura o religión, porque es en esta riqueza de proyectos multiculturales y sin prejuicios donde podemos trabajar en el área de conocimiento del mundo en el jardín de infancia.

Parece que las generaciones más jóvenes en edad preescolar y primaria abordan las tecnologías, la programación, la robótica y cualquier área de STEM con menos prejuicios que hace unos años. Tanto niños como niñas participan en las actividades de pensamiento computacional, programación y robótica con el mismo nivel de participación y motivación. De hecho, no hace falta «decorar» demasiado los robots para que las niñas se acerquen y quieran aprender y, en cualquier caso, los niños también toleran estos intereses de las niñas en otras áreas más relacionadas con STEM y a menudo aprenden con ellas.

En la infancia no se debe trabajar la programación y la robótica de forma aislada o solo con el objetivo de que los niños y niñas aprendan únicamente a programar. Por el contrario, es posible identificar otras áreas de conocimiento que se desarrollan transversalmente cuando se trabaja en programación y robótica. Trabajos como el de Miranda-Pinto y Osório (2019; 2020) o Miranda-Pinto y Fernandes (2022) entre otros, muestran el potencial de la educación STEAM para crear nuevas formas de enseñar y aprender que desafían las normas tradicionales relacionadas con STEAM y género en la infancia. Por ello, se alienta a los profesionales de la educación a implementar prácticas educati-

vas que cuestionen los límites entre las disciplinas STEAM y la identidad de género.

6. Referencias

Areljung, S. y Günther-Hanssen, A. (2021). STEAM education: An opportunity to transcend gender and disciplinary norms in early childhood? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0). https://doi.org/10.1177/14639491211051434

Başaran, M. y Erol, M. (2021). Recognizing aesthetics in nature with STEM and STEAM education. *Research in Science & Technological Education*, 1-17. https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1908248

Bertram, T. y Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério de Educação - Direcção-Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular.

Chute, E. (2009). STEM education is branching out: Focus shifts from making science, math accessible to more than just brightest. *Pittsburg Post-Gazette*, 947944, 298. http://www.post-gazette.com

Elkin, M., Sullivan, A. y Bers, M. (2014). Implementing a robotics curriculum in an early childhood Montessori classroom. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 13, 153-169. https://doi.org/10.28945/2094

Kazakoff, E., Sullivan, A. and Bers, M. (2013). The effect of a classroom-based intensive robotics and programming workshop on sequencing ability in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 245-255. https://doi.org/10.1007/s10643-012-0554-5

Manera, L. (2020). STEAM and Educational Robotics Interdisciplinary Approaches to Robotics in Early Childhood and Primary Education. En: F. Ferraguti et al. (eds.). *Human Friendly Robotics 2019*, SPAR 12 (pp. 103-109). https://doi.org/10.1007/978-3-030-42026-0_8

Miranda-Pinto, M. (2022). Scratchjr and scratch online training for early childhood educators and primary school teachers. En: I. C. T. L. Gómez Chova y A. López Martínez (ed.). *INTED2022 Proceedings* (pp. 821-830). IATED Academy. https://doi.org/10.21125/inted.2022

Miranda-Pinto, M., Fernandes, M. y Osório, A. J. (2021). Curriculum Integration Proposal for Kibo Robot in Preschool: Kids Media Lab Project. En: *INTED2021 Proceedings*, 1(marzo), 7910-7921. https://doi.org/10.21125/inted.2021.1591

Miranda-Pinto, M. y Fernandes, M. (2022). Traditional stories and the integration of programming and robotics with the Kibo robot. *Prisma Social*, 38, 37-76.

Miranda-Pinto, M. y Osório, A. J. (2016a). Proyecto Kids Media Lab: programación y robótica en Educación Preescolar. En: R. R. V. (eds.). *EDUTEC - EDUcación y TECnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa*. Octaedro.

Miranda-Pinto, M. y Osório, A. J. (2016b). As TIC em contexto de educação de infância: atividades sobre pensamento computacional e programação. En: C. A. G. (coord.) (ed.). En: *XIII CONGRESSO SPCE - Fronteiras, diálogos e transições na educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Miranda-Pinto, M. y Osório, A. J. (2020). Scratchjr App in Portuguese Schools: Kids Media Lab Project. En: *ICERI2020 Proceedings* (vol. 1, pp. 5709-5718). https://doi.org/10.21125/iceri.2020.1227

Miranda-Pinto, M., Monteiro, A. F. y Osório, A. J. (2017). Potencialidades e fragilidades de robôs para crianças em idade pré-escolar (3 a 6 anos). *Revista Observatório*, 3, 302-330. https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p302

Miranda-Pinto, M. y Pinto, R. J. B. (2019). *Aprender com Robôs - Livro de Atividades*. Planeta Manuscrito.

Musso, P., Ligorio, M. B., Ibe, E., Annese, S., Semeraro, C. y Cassibba, R. (2022). STEM-gender stereotypes: associations with school empowerment and school engagement among Italian and Nigerian adolescents. *Frontiers in Psychology*, 13, 879178. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.879178

Papert, S. (1997). *A Família em Rede. Lisboa*: Relógio d'Água.

Quigley, C. F. y Herro, D. (2016). «Finding the joy in the unknown»: Implementation of STEAM teaching practices in middle school science and math classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 1-17.

Spector, J. M. (2015). Education, training, competencies, curricula and technology. En: *Emerging Technologies for STEAM Education* (pp. 3-14). Springer International.

Strawhacker, A. y Bers, M. (2018). Promoting Positive Technological Development in a Kindergarten Makerspace: A Qualitative Case Study. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 09. https://doi.org/10.20897/ejsteme/3869

Sullivan, A. (2019). *Breaking the STEM Stereotype: Reaching Girls in Early Childhood*. Rowman & Littlefield.

Sullivan, A., Strawhacker, A., Bers, M. (2017). Dancing, Drawing, and Dramatic Robots: Integrating Robotics and the Arts to Teach Foundational STEAM Concepts to Young Children. En: Khine, M. (ed.). *Robotics in STEM Education* (pp. 231-260). Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57786-9_10

Unesco (2019). *Educación en STEM con perspectiva de género. Empoderar a las niñas y las mujeres para los trabajos de hoy y de mañana*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366803_spa

41

La drogodependencia y su influencia en el entorno familiar

Andrea Jiménez-Conejero
Universidad de Málaga

1. Introducción

Entendemos y contextualizamos las relaciones interpersonales en el ámbito de familia, grupo de iguales, sociedad y comunidad, relaciones de pareja sentimentales, entre otras. Actualmente, existen relatos y multitud de casos vinculados con personas de nuestro entorno en adicción. Nos enfocamos en el contexto familiar.

Qué relación se estrecha entre el sentimiento y progreso de la relación humana con la conducta disfuncional y adicción de la otra. Condicionado por la cultura o sociedad con distintas visiones. Algo que puede generar un verdadero conflicto interno en la relación y vínculo familiar. El trastorno de la conducta adictiva. Participa continuamente en las consecuencias de la enfermedad mental y la adicción. Cada familia, cada relación contiene distintas representaciones sociales siendo estas un factor determinante en la ayuda que proporciona la familia, siempre desde el amor y desde lo que para él o ella concibe como mejor.

Se envuelven consecuencias negativas en posibles conflictos y supervisión, además de, por el contrario, una posible dependencia relacional. Se constituye como problema individual y también afecta la dinámica e interacciones tanto familiares como sociales.

La familia la concebimos como pilar y sistema primario, pudiéndose considerar un factor de protección o riesgo frente a

conductas adictivas. Existen previos patrones disfuncionales en estos contextos familiares tanto como para facilitar comportamientos adictivos. Y viceversa, cómo en el proceso de deshabituación y desintoxicación, la familia se convierte en parte fundamental de intervención también de este proceso. Determinar y descifrar relaciones tóxicas que se crean a tratamiento integral. Es obviado el sufrimiento que experimenta la familia sobre el sujeto en adicción y cómo puede mejorar en conjunto un buen tratamiento de las relaciones y dinámicas dentro de la familia.

El cambio y mejora de dinámicas refieren y pueden resultar un gran cambio tanto en las adicciones del sujeto involucrado como en la expectativa y resultado del conjunto familiar a *posteriori*.

2. La adicción

Se define *adicción* como la «dependencia del consumo de alguna sustancia o de la práctica de una actividad» (RAE, 2025). O también, según Becoña (1995), citado en Cañas (2020), se puede considerar como:

> [...] un fuerte deseo o sentimiento de compulsión para llevar a cabo una conducta particular; una capacidad deteriorada para controlar la conducta; malestar y angustia emocional cuando la conducta es impedida o dejada de practicar; y la persistencia de la conducta a pesar de la clara evidencia de que es la que da lugar a los problemas. (Becoña, 1995)

La conocida adicción a sustancias, tóxicos o estupefacientes, condicionada y manifestada en muchas ocasiones por factores estructurales familiares, subcultura familiar también, refugio psicoemocional, convincente hacia la excusa del consumo en la preservación de problemáticas de su día a día. El abuso de sustancias más severas, o «duras», depende mucho más de las relaciones y patrones familiares» (Stanton y Todd, 2018, p. 258), entre otras etapas vitales y otro tipo de drogas. Importancia del pasado, con la visión previa ya figuras relevantes y en adicción.

Aquí retomamos las construcciones y perspectivas sociales, culturales y familiares de cada uno, como experiencia vivida y pasada reflejada en el presente. En un presente del sujeto en

adicción como en su entorno social. Qué tan importante el desarrollo infantil, adolescente y asentamiento juvenil... Diferenciaciones históricas y políticas de cada uno y una, de nuevo haciendo referencia a ideales y educación íntegra a su disponibilidad.

2.1. Drogas

Existe diferenciación de *drogas blandas* y/o *drogas duras*. Las drogas blandas son «normativas», en su consumo como el alcohol o el tabaco, e incluso son publicitadas. En el estudio de EDADES (2024) obtienen resultados que indican que después del alcohol, «el tabaco es la segunda sustancia psicoactiva más consumida en España» (EDADES, 2024, p. 12.) Ambas son las drogas consumidas y por primera vez probadas a edades más tempranas, entre los 16 y 17 años generalmente, siendo distinguido también por sexo el masculino previo al consumo que el sexo femenino en otro tipo de psicofármacos relajantes, opioides, ansiolíticos, etc.

Encontramos consumo de cannabis, en altas dosis y normalización en los últimos años según estudios del FAD Juventud. Según EDADES (2024), esta droga blanda ilegal resulta haber sido consumida alguna vez en la vida por el 43,7 % de la población española. En este consumo y etapa vital suele asimilarse con la necesidad y sentimiento de pertenencia a un grupo de iguales. Pues los riesgos principales que se mencionan pueden ser «estancamiento, desmotivación, truncar expectativas, no cumplir objetivos o proyectos (o ni siquiera llegar a plantearse proyectos)» (Centro Reina Sofía de FAD Juventud, 2023) Esto podría resultar en un indicador significativo en su consumo prolongado.

Es aquí donde se retoma la importancia de la influencia social y del entorno al consumo. La normalización del «botellón» en acciones y salidas de ocio contaminadas con el consumo primario de alcohol como su nombre indica y posiblemente derivado con otras. Sigue ligado a la pertenencia de grupos de iguales, inconsciencia en el acto del consumo y sobre las propias sustancias, enfocándonos en adolescencia y el sentimiento de la integración social, en las edades más tempranas según estudios en comenzar a probar ciertas drogas. Esto suele convertirse de un consumo grupal a un consumo individualista generalmente con el paso del tiempo.

La cocaína, una de las drogas duras, resultan sensaciones de gratificación y excitación en el usuario que la consume, con una duración de 30 a 60 minutos acabando en una sensación de ansiedad y requiriendo, así, una nueva dosis. Se denomina *droga dura*, como otras, por la dependencia física y el abuso en ella, siendo altamente adictiva.

3. Indicadores en relación con el consumo de drogas

Enfocamos en este apartado el sentimiento y perspectiva desde la persona en adicción que consume, rodeada de su entorno social y, en este caso, familiar principalmente. Esta resiliencia competente de la que venimos dialogando, siendo objeto de estudio para averiguar y conocer ciertos trastornos y/o conductas, tras pasar por «situaciones difíciles o traumáticas en la infancia» (Becoña, 2007, p. 4) Aquellos que experimenten este tipo de confrontaciones mantendrán en su vida adulta y años posteriores mayores problemas de consumo de tóxicos o incluso problemas psicológicos convertidos en patología. Necesidad de habilidades de gestión, grado de control conductual, gestión emocional y competencia social, entre otros.

Según estudios sobre el consumo de alcohol, como el de Werner y Johnson (2004) o Perkins y Jones (2004), citados en Becoña (2007), estudiando la resiliencia en cuanto a lo mencionado, resulta a mayor probabilidad de consumo y vulnerabilidad de resiliencia positiva en el sujeto cuando este experimenta abuso y violencia doméstica en la infancia, ausencia de su padre, «cuando el padre alcohólico se iba de casa» (Becoña, 2007, p. 6), familias numerosas entre el sentimiento miento propio de la persona con adicción con sus hermanos como «protegidos» (Becoña, 2007, p. 6). Hace mención de la búsqueda de apoyo emocional y social fuera de su contexto y vínculos familiares, cuando este no lo encontraba en su padre, madre o hermanos y hermanas. Esto a largo plazo resultaba también condicionante de mayor probabilidad de consumo de alcohol.

En otro estudio en concreto, el de Vitaro, Tremblay y Zoccolillo (1999), citado en Becoña (2007), exponen como propuesta

de intervención siguiendo la línea del consumo de alcohol y figura parental, potenciar en el rol de la madre la atención en sus hijos e hijas, e incrementar supervisión parental sobre ellos y ellas. (Becoña, 2007, p. 7)

La relación de la adicción y la salud va estrechamente relacionada y de forma bidireccional. De acuerdo con Comelles (1985), citado en Navarro (2005), el tratamiento de ambos, considerándolos uno, se puede abarcar desde una mirada doméstico-familiar, en relación con el entorno propio, social, y sobre los hechos propios junto a las consecuencias resultantes. Por otro lado, contamos con la mediación de este tratamiento junto a especialistas reconocidos. Esta última podrá ser dependiente del contexto socioeconómico, o hechos culturales o históricos, entre otros.

De manera genética, retomando el párrafo que menciona familiares parentales con adicción. «La adicción tiene un componente genético importante» (Ruiz et al., 2010, p. 540). La relación y tratamiento de esto en su entorno ambiental del sujeto también depende, pues, si no es tratado puede volverse el sujeto más vulnerable al consumo de drogas, vulnerabilidad que los genes que hemos mencionados generen en el sujeto.

> [Que] el medioambiente haga una contribución crucial en propiciar procesos epigenéticos que vuelvan al sujeto vulnerable a las drogas, a pesar de que los genes estructuralmente estén intactos. (Ruiz et al., 2010, p. 540)

3.1. Incidencia en los jóvenes

Según el estudio planteado por Rodríguez et al. (2006), tomando como objeto de investigación el tema principal argumentado del consumo y las adicciones, concretamente, en jóvenes entre 18 y 26 años que participaron como voluntarios en él, se constatan las consecuencias negativas y violentas que pueden asociarse al consumo de drogas «lícitas», como el alcohol o el tabaco, e «ilícitas», como la marihuana, la cocaína o el éxtasis en el grupo de estudio.

Presenta una mayor probabilidad en usuarios y usuarias consumidores que hayan podido tener o mantengan conflictos callejeros o agresividad. De nuevo, un tema donde abordar y encontrar un punto de inflexión sobre tratamiento e intervención

educativa tratando la violencia, conducta disruptiva, desarrollo adolescentes y consciencia sobre las sustancias.

Retomo lo mencionado anteriormente, ya que, en estos casos, el contexto social, las relaciones sociofamiliares, el contexto sociocultural o el nivel socioeconómico, como indican Rees y Valenzuela (2003), citados en Rodríguez et al. (2006), también son un factor condicionante en las conductas de los jóvenes.

4. Antropología de la adicción

Suele ser dolor, frustración, agonía, emociones silenciadas y sufrimiento, con lo que las personas con adicciones suelen permanecer y consolidar con el paso del tiempo y la acción adictiva. Aviva estas sensaciones cuando la persona revive de nuevo las situaciones dañinas. Su respuesta será evitación constante, recurriendo, así, simultáneamente a la acción adictiva. Que el consumo de drogas duras o ilícitas también repercuten en mayor medida sobre ello y las consecuentes conductas disruptivas en la adolescencia.

Desglosando el párrafo anterior, hablemos de dónde procede ese «círculo vicioso» en el que pueden adentrarse. Primeramente, hablamos de que puede verse derivada de alteraciones y diferencias neurobiológicas (siendo hereditario). La persona adicta también ha podido pasar por vivencias y situaciones previas en las que ha sufrido, siendo afectada la integridad propia de él o ella. Así es que se estrechan fuertemente dos condicionantes: el dolor, frustración o sufrimiento venido de la situación perniciosa, acompañado por la manera de gestión consiguiente a los hechos. El entorno, la gestión emocional, relaciones socioafectivas, apoyo social, protección en caso de infancia, situación socioeconómica..., recaen como indicadores significativos de ello. Comprender todo este progreso integralmente junto a la propia persona desde inicio de los hechos, contando con aspectos psicoemocionales, sociales, psiconeurológicos, culturales...

Es una parte primaria del tratamiento terapéutico y acercamiento incluso en la posible relación socioafectiva cercana a esta persona.

5. Familia

5.1. Vivido desde fuera

Principalmente, se debe distinguir y tener en cuenta las distintas percepciones sociales ante este tema a tratar. De manera individual y como convivencia familiar, siendo cada una diferente, debido a la diversidad de ideales y conductas ante situaciones o hechos de cada persona.

El núcleo que rodea los conflictos internos como exteriorizados con la persona en adicción se considera como la abrumación y el desgaste emocional hacia el cambio. Persistencia hacia el cuidado o protección a la relación de parentesco y familiar que se considere. La perspectiva y percepción externa hacia el progreso y desgaste personal, mental y físico, entre otros, del sujeto en adicción.

Puedo decir hasta expectativas de cambio que se genera tras recaídas y permanecer en la relación como apoyo. Esto en ocasiones sí que puede resultar en «sentimientos de desesperanza y desconsuelo» (Fundación Jorge Talavera, 2023)

Se produce una carga emocional potencial hacia todos los aspectos. Podemos mencionar el miedo, enfado, tristeza y desconsuelo. Este desgaste mental y emocional que he mencionado anteriormente refiere al esfuerzo íntegro hacia la persona, focalizado únicamente en este y la adicción. De nuevo, por adherencia y parentesco con la persona y la relación que mantenemos, permanecemos en el consuelo, próspera de cambio y apoyo.

5.2. Roles dentro de la familia

Podemos llegar a encontrar facilitadores a la persona con adicción, con conductas de cubrimiento y conclusiones «justificadas» ante el consumo. Se puede llegar a responsabilizar de hechos ocasionados en el día a día como consecuencia de esta persona. Esto resulta en la inconsciencia continua sobre la relación de los hechos del consumo ante las consecuencias negativas. Como se ha mencionado, se otorga a este rol un papel facilitador y cubridor al consumo de la persona.

Encontramos roles familiares, por el contrario, ignorantes hacia el consumo, la adicción y posibles problemáticas o conflictos

que se producen en la vida doméstica. Evitativos a los hechos y la problemática de la adicción del familiar, «para minimizar el impacto de la conducta problemática familiar» (Ivane Salud, 2019). Se puede definir como una manera de evitación y supervivencia emocional, anímica y mental aliviando consecuencias de problemas ocasionados o la tensión familiar.

Se define otro tipo de rol como la persona involucrada en factores de alivio, salvación, protección y expectativas al cambio. Quien interviene con el objetivo de cubrir el vacío emocional de la persona, alejar a la persona de la adicción y sanar el castigo continuo al que se ve sometido; con expectativas constantes hacia la tolerancia de la persona sin «estatus» y el cambio a mejorar.

6. Por dónde se comienza: intervención-acción

Es importante conocer la situación inicial y vital del sujeto, partiendo de que su entorno habrá sido elegido, modificado y en estado con relación a su adicción, en ocasiones. Esto puede hacer referencia y albergar a sus relaciones sociales y familiares, situación y/o estancamiento laboral, nivel socioeconómico y filosofía personal y exteriorizada sobre la propia concepción del mundo que le rodea.

Se considera que la adicción maneja sustancialmente aspectos vitales, reflexivos y sobre acciones. Envuelve a la persona en sí, influyendo en el entorno vital y propio mencionados anteriormente.

Está aquí el primer punto de inflexión, pues es la persona la que debe tomar conciencia de lo que la rodea, de lo que la condiciona y la mantiene adicta, la enfermedad y dependencia, y el posible crecimiento paulatino de la adicción. Cuál es la problemática de sus consecuencias negativas resultante a estos hechos. Es una evitación a situaciones, confrontaciones y sentimientos silenciados.

Pueden llegar a sentirse comprometidos, en bienestar, escuchados, con fomento de reflexión crítica, en compañía, lugares y situaciones de alivio y compresión. En el que se fomente la escucha activa y empatía y curando cicatrices que no ha gestionado sanamente psicoemocionalmente. Todo ello, a pesar de la posi-

bilidad de las alteraciones neurológicas hereditarias, o de enfermedad patológica o crónica. Porque la parte de diagnósticos y los especialistas sanitarios van unidos de la mano.

7. Propuesta educativa

Son diversos los programas de intervención terapéutica y psicosocial ante la situación y problema de drogodependencia, unido al tratamiento en su relación familiar y con los mismos. Contar con los centros de ayuda específicos para ello,

Encontramos programas tales como II Plan Andaluz sobre Drogas y Adicciones del Servicio Andaluz de Salud (2019) basándose en áreas de intervención integral, abordando el ocio y tiempo libre de los usuarios, desarrollo personal, el ámbito socio relacional, temas y asesoramiento jurídico en caso de estar en dichas circunstancias o gestiones pendientes, etc. Sí que también tienen en cuenta el área formativo-laboral. Se ha mencionado anteriormente en este texto la relación de la adicción y dependencia a la sustancia con la situación laboral del momento, siendo condicionada por la adicción. Sí es un área de esencial importancia a intervenir y fomentar, pues aquí se puede derivar a múltiples programas de orientación sociolaboral e incentivar todavía más la motivación en el proceso terapéutico.

Se pretende estabilizar la situación vital del usuario o usuaria tocando fondo en la intervención profesional en áreas afectadas, íntegramente con la persona y en contacto con su entorno. Integración de estas personas en la comunidad, aún su situación de vulnerabilidad. Todo ello regido al proceso de derivación inscrito en el Plan.

8. Conclusiones

Es esencial indagar tratando antropológicamente comportamientos y conductas de los usuarios y usuarias ante la dependencia de sustancias. Relación con su entorno e historia de vida. Ámbito terapéutico y sanitario unidas de la mano. Roles en la familia y la importancia de trasladar el cambio y la mejora íntegra de la adicción con ellos y ellas. Se convierten en un apoyo

fundamental la familia al igual que cualquier otra metodología como los grupos de mutua ayuda en las entidades y empresas dirigidas al colectivo.

Educar en la infancia, la educación emocional y la sanación de problemas. Aprender a gestionar y controlar en medida las circunstancias vitales por las que se pasa. Educación en salud creando conciencia de las drogas y sus consecuencias y efectos. Crear y fortalecer el apoyo parental en este ámbito, con un hilo rojo de confianza y transparencia, siendo, así, un tratamiento preventivo desde la adolescencia. Fomentar el crecimiento personal y profesional siendo una herramienta de sabias decisiones para uno mismo y su propio futuro, además de saber relacionarse con su entorno de una manera sana y gratificante.

9. Referencias

Becoña, E. (2007). Resiliencia y consumo de drogas: una revisión. *Adicciones*, 19(1), 89-101.

Cañas Fernández, J. L. (2020). Antropología y adicciones: una propuesta de rehumanización. En: *Las adicciones de ayer y hoy: hacia un enfoque humanista en el tratamiento de las adicciones* (pp. 175-180). Dykinson.

Centro Reina Sofía de Fad Juventud (2023). *A vueltas con el cannabis: Percepciones sociales en torno a la sustancia y discursos de las personas jóvenes que consumen en la ciudad de Madrid*. Centro Reina Sofía de Fad Juventud. https://www.centroreinasofia.org/categoria-publicacion/salud-y-bienestar

Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2024). *Encuesta sobre alcohol y otras drogas en España (EDADES) 2024*. Ministerio de Sanidad. https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/encuestas_EDAD ES.htm

Fundación Jorge Talavera (s. f.). *Impacto de las adicciones en las familias*. Fundación Jorge Talavera.

Ivanesalud (s. f.). *El impacto de la adicción en la familia*. Ivanesalud.

Megías, I. (2023). *A vueltas con el cannabis. Percepciones sociales en torno a la sustancia y discursos de las personas jóvenes que consumen en la ciudad de Madrid*. Centro Reina Sofía de Fad Juventud. DOI: 10.5281/zenodo.7661263

Navarro, J. R. (2005). Un análisis de los grupos de ayuda mutua y el movimiento asociativo en el ámbito de la salud: adicciones y enfermedades crónicas. *Antropología Experimental*, 5.

Redalyc. Conductas Agresivas, Consumo de Drogas e Intentos de Suicidio en Jóvenes Universitarios.

Rodríguez, J., Fernandez, A. M., Hernandez, E. y Ramirez, S. (2006). Conductas agresivas, consumo de drogas e intentos de suicidio en jóvenes universitarios. *Terapia Psicológica*, 24(1), 63-69.

Ruiz Contreras, A. E., Méndez Díaz, M., Prieto Gómez, B., Romano, A., Caynas, S. y Prospéro García, O. (2010). El cerebro, las drogas y los genes. *Salud mental*, 33(6), 535-542. SM 10.06.08 - Cerebro drogas genes.pmd

Servicio Andaluz de Salud (2019). *Programa centro de día*. Junta de Andalucía. https://www.sspa.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdesalud/sites/default/files/sincfiles/wsas-media- mediafile_sasdocumento/2019/PROGRAMA_CENTRO_DIA.pdf

Stanton, M. D. y Todd, T. C. (2018). *Terapia familiar del abuso y adicción a las drogas* (vol. 141603). Gedisa.

42

El abandono escolar desde la perspectiva de género en las zonas rurales de Perú

Amira Sidahmed Mohamed-Fadel
Universidad de Málaga

1. Introducción

Actualmente, la educación es, ante todo, un derecho universal y fundamental de las personas y un deber del Estado de cada país. Por ello, ofrecer una educación de calidad es la elección más acertada de una sociedad. El abandono y el fracaso escolar son dos fenómenos que preocupan a todos los países, teniendo en cuenta las consecuencias que conllevan (Jiménez, 2019).

Martínez-Otero (2009) considera el abandono escolar como un proceso polimórfico, donde se encuentran implicados todos los agentes sociales y administrativos que tengan relación con la educación. Más que considerarlo un fracaso escolar, se tendría que entender como un «fracaso social», ya que las consecuencias de este afectan a la sociedad en su totalidad. Para que se produzca cualquier caso de abandono escolar, deben darse una serie de factores favorecedores del mismo, este no solo depende del alumnado (Marchesi y Hernández, 2003).

Dicho fenómeno se está extendiendo y aumentando por toda América Latina, mostrando la preocupación por las consecuencias negativos que esto conlleva, es decir, un empeoramiento de la economía y la sociocultura de los lugares donde se de este fenómeno (Espinoza et al., 2012). Ya que los problemas de este fenómeno se agudizan en esta zona mundial, especialmente en las zonas rurales. Desde hace décadas, los estudios señalan que

las tasas de abandono escolar triplican en las áreas rurales, frente a las urbanas (CEPAL 2002-2007, citado en Román, 2013).

De este modo, Román (2013) afirma que, según el estudio realizado por SITEAL (2010), los porcentajes de abandono son muy altos, es decir, en la población menor de 24 años, ocho de cada diez alumnos/as latinoamericanos se encuentran totalmente fuera del sistema educativo, a su vez, uno de cada diez sin completar los estudios primarios y cinco de cada diez sin finalizar la Educación Secundaria obligatoria.

> En ese sentido, para la población de 9 a 11 años, la brecha es de 2,5 %; es decir, dos de cada cien niños y niñas están fuera de la escuela, además, afecta en mayor medida a quienes viven en hogares con bajo nivel de ingresos y que se encuentran en áreas rurales. (Miranda, 2018, p. 12)

Centrando el estudio en Perú, las estadísticas señalan que, a pesar de la inserción total del alumnado, en la Educación Primaria, pocos alumnos y alumnas obtienen la titulación de la educación básica, estimándose, así, un porcentaje de abandono de 17,2 % en los/as estudiantes de entre 14 y 18 años, aumentando este en caso de las zonas rurales, alcanzando el 19 %. El abandono escolar aumentó en todos los niveles: en la Educación Primaria se elevó de 1,3 % al 3,5 % (128,000 estudiantes) y, en Educación Secundaria se incrementó la cifra de un 3,5 % a un 4 % (102,000 estudiantes), dando lugar a una cifra de 230,000 estudiantes de Educación Básica Regular (EBR) que se encuentras fuera del sistema académico (Ministerio de Educación del Perú, 2021).

Por ello, este fenómeno presenta unas razones diversas, una naturaleza y características muy concretas. Existen factores causales más directos como el económico, el familiar o el escolar, los cuales sumados a los institucionales y los individuales y su interacción, complejiza, aún más, la situación de abandono escolar (Miranda, 2018). Identificando factores intraescolares, todo lo relacionado con el escenario educativo: relación indiferente entre alumnado-profesorado, recursos didácticos limitados y poca formación del profesorado. En seguro lugar, se encuentran los factores extraescolares, en este último, se podría englobar todo lo relacionado con el ámbito familiar: violencia familiar, desinte-

gración familiar, limitados recursos económicos, trabajo infantil/juvenil embarazos prematuros, entre otros (Suberviola, 2021). Son muchos los factores que potencian el abandono, pero, a pesar de ello, también existen motivaciones que posibilitan la continuidad del alumnado en las escuelas, la principal razón es la de tener un proyecto de vida que incluye a los estudios superiores, es decir, que la educación sea el medio para lograr sus objetivos profesionales. A su vez, esta no es la única motivación de los/as jóvenes, dado que una parte importante de ellos/as es impulsada por sus propios deseos y capacidades individuales, los cuales suelen estar ligados con los logros y rendimientos académicos (Espinosa y Ruiz, 2017).

Teniendo en cuenta el género, las diferentes aspiraciones educativas según dicha variable son notables. En el caso de las niñas lo perciben como un modo de escape para romper con las relaciones opresivas de género, mientras que los niños lo orientan hacia un ámbito más laboral. Por ello, se puede afirmar que, en los contextos rurales, la principal motivación para realizar los estudios superiores es el llegar a lograr una mejor situación personal, familiar y económica (Ames, 2013).

De ahí la necesidad de la introducción de la perspectiva de género en el estudio, cuyo el análisis con perspectiva de género implica entender y comprender cuáles son los lugares de las mujeres y de los hombres en la sociedad, sobre todo, en las relaciones de poder, tomando conciencia de las desigualdades existentes entre ambos géneros (Castañeda y Díaz, 2021). Incluso en las situaciones de abandono escolar, los roles a desempeñar son diferentes, los hombres se encaminan hacia el mercado laboral, mientras que, en el caso de las mujeres, la tendencia es quedarse en el hogar (D'Alessandre, 2017). Al realizar una comparativa sobre los casos de abandono escolar según el género, un estudio reciente, realizado a nivel nacional de Perú, afirma la existencia de una correlación negativa entre género y abandono escolar, donde las mujeres tienen una probabilidad de 96,31 % de abandonar. También se puso de manifiesto una relación negativa, según el área, es decir, las zonas rurales son las más vulnerables y, por lo tanto, su probabilidad de abandono es mayor, de un 82,55 % (Tovar y Rios, 2017).

Los niveles de estudios alcanzados por las niñas son mayores en la Educación Primaria, siendo esta cifra del 34,2 % en el caso

de las niñas y de 30,5 % en los niños, mientras que en la Educación Secundaria un 41 % de los hombres consigue obtener dicha titularidad, frente a un solo 38,4 % de las mujeres (Monrroy, 2019). Ello evidencia que las mujeres cuentan con menos nivel de estudios que los hombres en los lugares anteriormente mencionados. A su vez, recalca que las tasas de embarazos se han mantenido elevados en la última dedicada, 2004 (30,2 %) y 2017 (30,4 %), en las mujeres de entre 15 y 19 años.

> Finalmente, con la información disponible se puede concluir que las zonas rurales son las que muestran mayores tasas de deserción escolar, las causas van desde la falta de instituciones para continuar los estudios, la necesidad por la integración al mercado laboral, los embarazos tempranos, etc. (Lechuga Rodríguez, 2022, p. 96)

Los datos mencionados son una parte de las múltiples situaciones con las que se puede encontrar el alumnado, debido a la complejidad del problema que supone el abandono escolar. Por ello, el objetivo de este estudio es identificar en qué medida influye el género en el abandono escolar en las zonas rurales.

2. Método

El objetivo de dicho estudio plantea una metodología mixta, donde se combina el enfoque cualitativo y cuantitativo. La elección de una metodología mixta se debe a la visión holística que esta ofrece, debido a la variabilidad de técnicas e instrumentos que se emplean como complementarios en dicho enfoque (Perines, 2020).

Para el enfoque cuantitativo, se realizó un estudio *ex post facto*, utilizando la encuesta como técnica de recogida de la información. Este estudio hace referencia a que, primero, ocurren los hechos y, posteriormente, se analizan los datos (Cancela et al., 2010); en ello, no se modifican ni se alteran los datos, simplemente se analizan. En el caso del estudio cualitativo, se empleó la entrevista semiestructurada como instrumento, utilizando para su análisis la estrategia de categorías inductivo emergente. Para dicho análisis, se parte desde la información obtenida para poder establecer las conexiones y patrones, con la finalidad de

conocer mejor la realidad estudiada desde la perspectiva de las personas entrevistadas (Arbeláez y Onrubia, 2014, citado en Díaz, 2018).

Para la muestra, se optó por un muestreo no probabilístico de tipo intencional, este tipo de método depende las condiciones del muestreo y de las características de este. Buscando encontrar la muestra más perspectiva de la población estudiada (Hernández-Ávila y Carpio, 2019).

Se obtuvo una muestra de cuatro instituciones educativas, de tres poblados diferentes: Choclococha, Chilcapite y Caja. Estos poblados forman parte de la zona rural de Acobamba, la cual es una provincia de Perú. Respecto al alumnado, la muestra para la investigación se constituye por 51 alumnas (60 %) y 34 alumnos (40 %), los cuales sus edades oscilan entre 6 y 15 años, todos ellos cursan la Educación Primaria. La muestra final estuvo configurada por un total de 85 estudiantes de una población de 260 alumnos y alumnas. En lo que respecta al profesorado, la participación en el estudio fue de una muestra de 27 docentes, 17 profesoras y 10 profesores, de una población de 30, los cuales tienen entre menos de 30 a 70 años. A su vez, dichos docentes ejercían en cuatro instituciones educativas diferentes, como ya se mencionó, tres de esos centros eran Educación Primaria y un centro de Educación Secundaria Obligatoria.

2.1. Instrumentos y proceso de recogida de datos

Para la recogida de la información, se ha empleado una triangulación de instrumentos, para la parte cuantitativa el cuestionario y para la cualitativa la entrevista. Por una parte, el cuestionario para docentes cuenta con 14 preguntas cerradas, con una variable de respuesta de tipo Likert, el contenido de los cuestionarios se organizaba de la siguiente manera: el encabezado con las preguntas generales de edad y género, posteriormente cinco preguntas relacionadas con las materias y los recursos educativos, tres preguntas sobre el abandono escolar y, por último, cuatro cuestiones relacionadas con las dificultades de las niñas en la escuela. En la misma línea, el cuestionario dirigido al alumnado está formado por 15 preguntas, del mismo estilo que el anterior.

Para el estudio cualitativo, se diseñó una entrevista semiestructurada para docentes, la cual se empleó para triangular la in-

formación, junto a los cuestionarios, esto es, se realizó con la finalidad de profundizar en el tema a investigar. Por ello, fueron cuatro preguntas, abordando, principalmente, las dificultades y motivaciones del alumnado, las razones de la falta de apoyo por parte de las familias y los factores de abandono escolar, además de conocer la visión interpretativa de los/as participantes en el estudio.

El presente estudio se llevó a cabo en el verano del 2022 durante los meses de julio y agosto, asistiendo a tres instituciones educativas de tres diferentes aldeas, donde se realizaron los primeros cuestionarios a los niños de 3.º a 6.º de primaria, de forma individual para, así, evitar problemas de comprensión o entendimiento de las preguntas, los datos se recogieron mediante un formulario de Google Forms. En el caso de la tercera escuela, los cuestionarios se pasaron en formato de papel, debido a que dicha escuela no tenía cobertura telefónica y, por lo tanto, no había conexión a Internet; posteriormente, la información recogida se pasó al formulario de Google Forms. En el caso de los docentes se llevó a cabo el mismo. A su vez, cabe destacar que primero se pasaron los cuestionarios y luego se hicieron las entrevistas.

3. Análisis de los resultados

A continuación, se plantean los hallazgos más importantes, atendiendo a las categorías emergentes del estudio y de los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo.

Para comenzar, el 71,8 % del alumnado afirma que conocen a algún familiar o persona cercana que ha abandonado la escuela, frente a un 28,1 % que niega saber de dicha situación. A pesar del alto número de alumnado que conoce los casos de abandono, el 82,4 % afirma que nunca pensó en abandonar la escuela, mientras que un 8,2 % señala que sí y un 9,4 % consideró dicha posibilidad alguna vez. Con relación a los porcentajes de abandono, un 59,1 % del profesorado indica que dicha práctica no es frecuente en su institución, un 44,4 % afirma que ocurre algunas veces y un 3,7 % señala que es frecuente.

Por ello, al ser preguntados por los motivos por los que ocurre el abandono escolar, el 37 % del profesorado afirma que es

por los problemas familias, el 27,9 % señala que es por falta de recursos económicos en la familia, el 25,9 % indica que la principal causa de abandono son los embarazos prematuros y, en menor medida, el 7,4 % de la muestra considera que este fenómeno se da por la falta de interés en que los/as hijos/as estudien.

A su vez, para dar respuesta a esta misma cuestión, a raíz de las entrevistas realizadas, se establecen las siguientes categorías:

- *Recursos económicos:* el profesorado, en su mayoría, indica que la falta de recursos es la primera causa del abandono escolar, ya la educación supone un gasto, además de que las familias se ven en la obligación de migrar en buscando mejores oportunidades de trabajo, por lo que los/as hijos/as no tienen una estabilidad educativa. Sumado a la falta de ayuda familiar, por lo que el alumnado se ve obligado a trabajar desde edades muy tempranas.

  Prefieren que los hijos se dediquen a los trabajos en el campo y sus deberes familiares. (Eduardo)

  Se enfocan en que sus hijos se dediquen a los negocios familiares. (María)

  Sumado a la falta de recursos materiales en las escuelas, el 70,4 % del profesorado señala que los centros educativos carecen de los recursos didácticos necesarios, para poder llevar a cabo su tarea de enseñanza, mientras que un 29,6 % indica que sí cuentan con los materiales suficientes

- *Los problemas familiares:* es uno de los factores que influye de forma negativa en la educación del alumnado. El profesorado señala que problemas como la violencia y la disfuncionalidad de las familias conllevan el abandono escolar de los/as menores.

  La inestabilidad familiar es una razón por la que los niños abandonen la escuela, ya que los padres van buscando trabajo. (Jaime)

  El alto número de alcoholemia en las familias, así como el maltrato a los hijos y a las parejas. (Elena)

- *La falta de seguimiento educativo por parte familiar:* es la clave para que los/as niños/as abandonen la escuela. Como ya se ha mencionado anteriormente, los padres y las madres por falta de tiempo, problemas, ausencia de las figuras de referencia, etc., no suelen dedicar tiempo al estudio de sus hijos e hijos. Por ello, los padres y las madres no suelen tener ningún tipo de comunicación con los/as docentes, simplemente asisten al colegio a la hora de recoger las calificaciones.

  La falta de interés en que los hijos estudien, además de la falta de comunicación dentro de la familia. (Amanda)

  Los padres dejan a sus hijos con otros familiares y no les hacen ningún seguimiento escolar ni les apoyan, por eso abandonan. (Juan)

  Para contrastar dicha información, se pregunta al profesorado sobre si las familias apoyan la educación y la promoción de sus hijas: el 51,9 % de la muestra niega cualquier tipo de apoyo por parte de las familias, frente al 22,2 %, el cual, si considera que los padres y las madres apoyan la educación de sus hijas; por último, un 25,9 % señala que dicha ayuda solo se da a veces.

  A su vez, el 65,9 % del alumnado indica que tiene buena relación con sus familiares, el 17,4 % considera que es mejorable, mientras que el 14,1 % califica dicha relación como regular y el 2,4 % afirma que es mala. En el caso de los vínculos que se establecen con el profesorado, el 50,6 % del alumnado afirma tener una buena relación con este, un 35,3 % señala que dicha relación es excelente, el 9,4 % la define como mejorable y el 4,7 % como regular.

- *Los embarazos en adolescentes:* es otro de los causantes del abandono escolar, sobre todo, por parte de las alumnas. Por ello, las personas entrevistadas subrayan que los embarazos en jóvenes son muy frecuentes en las zonas rurales, además de que esto les obliga a trabajar desde muy pequeñas. Esta problemática lleva asociada a la monoparentalidad, debido a las desventajas que supone el ser madre soltera en las zonas rurales.

> Una de las causas es el embarazo y los problemas familiares que los llevaban a abandonar, añadiendo a esto, las madres suelen tener problemas económicos. Normalmente, tenemos dos abandonos por año. (Felipa)

Al plantear la pregunta al alumnado participante en el estudio, sobre en qué sector es mayor el número de abandonos, el 60 % de los niños y las niñas no saben contestar, mientras que un 35,3 % señala que el abandono escolar es mayor en las niñas y un 4,7 % afirma que dicho número es mayor en los niños. En el caso del profesorado, al ser preguntado por la misma cuestión, una mayoría, el 74,1 % de la muestra, afirma que las niñas son las que más abandonan la escuela, frente a un 24,9 % que considera que los casos de abandono se encuentran en su mayoría en los niños.

- *La violencia de género:* es otro de los motivos por lo que las familias deciden que sus hijas no deben o no necesitan estudiar, ya sea por parte de las familias o las parejas de las adolescentes. Esto se ve reflejado en las palabras de las personas entrevistadas:

> La violencia de género y la infravaloración de las mujeres es la clave por lo que no se les apoya, las niñas se ven obligadas a casarse a una muy temprana edad. (Jaime)

Por ello, si se habla del abandono escolar según el género, teniendo en cuenta que, de acuerdo con lo afirmado por los/as docentes, las niñas son las que más abandona la escuela. Se le pregunta al alumnado, por si sus hermanas y/o hermanos han acabado la Educación Primaria, se obtienen resultados los siguientes resultados: un 58,8 % de la muestra, afirma que sus hermanos, si han acabado la escuela, frente a un 24,7 %, el cual indica que no, y un 16,5 % no tiene hermanos. En el caso de las hermanas, un 56,5 % de los/as participantes afirman que sus hermanas sí que han acabado la escuela, un 21,2 % indica que no y un 22,4 % no tiene hermanas.

Con la finalidad de seguir profundizando en la realidad educativa de las niñas, se plantea al profesorado una serie de cuestiones específicas, en primer lugar, son preguntados sobre si las

mujeres encuentran mayor dificultad a la hora de acceder a niveles superiores de la enseñanza, los porcentajes son similares, el 59,1 % indica que las niñas no tienen ningún tipo de dificultad, frente al 48,1 % que señala lo contrario.

A pesar de ello, el 74,1 % de los/as docentes señalan que el número de alumnas disminuye a partir de la Educación Secundaria, el 18,5 % afirma que se empieza a notar la ausencia femenina a partir del Bachillerato y el 7,4 % reclama que, desde los cursos superiores de la Educación Primaria, disminuye la cantidad de las alumnas.

Por último, para el profesorado, las motivaciones del alumnado para continuar sus estudios son el hecho de ser un profesional. Está motivación es, principalmente, económica, para ambos géneros, aunque, en menor medida, se identifican cierta diferenciación por el género:

> La motivación es tener una mejor posición económica y para mejorar su vida. (Felipa)

> A los chicos les motiva salir adelante para mantener a su familia, a las chicas les motiva seguir superándose. (Eduardo)

4. Discusión

En el presente estudio se buscó entender cómo influye a nivel educativo el hecho de nacer en el contexto de una familia rural, teniendo en cuenta las condiciones adversas que pueden presentar dichos contextos, además de conocer cómo los roles de género impactan en la trayectoria educativa de los/as estudiantes. También se ha analizado si existe relación entre abandono escolar, género y ruralidad. Una vez obtenidos y analizados los resultados, se aprecia que el abandono escolar es multifactorial; Marchesi y Hernández (2003) apoyan dicha afirmación.

Siguiendo en la misma línea, se puede confirmar que la mayoría de los casos de abandono lo sufren las niñas, en concordancia con Miranda e Islas (2016), teniendo en cuenta que las mujeres tienen mayor dificultad para acceder a niveles superiores de educación y a partir de la Educación Secundaria Obligatoria, la presencia femenina disminuye, por lo cual el problema

del abandono escolar es mucho más complejo en el caso de las jóvenes. Monrroy (2019) señala que, según un estudio realizado a nivel nacional peruano, los niveles educativos alcanzados por las niñas son mucho más bajos que los que alcanzan los niños, añadiendo a esto, el mayor número de abandonos femeninos, suceden en el tránsito de la Educación Primaria a la Educación Secundaria.

En relación con los casos de abandono, los docentes señalan, principalmente, las siguientes causas: los problemas de los recursos económicos, los problemas familiares, la falta de seguimiento educativo por parte de las familias y los embarazos prematuros. Se puede observar que existe una cierta discordancia, ya que el alumnado señala que su familia si lo apoya en sus estudios, mientras que el profesorado afirma lo contrario, señalando las siguientes razones por las que las familias no apoyan la educación de sus hijos e hijas: problemas familiares, limitados recursos económicos, violencia de género; por lo tanto, a las hijas se les prohíbe estudiar, desinterés en la educación, puesto que ellos mismos no han tenido una formación académica y por último, el trabajo infantil y juvenil, muchos adolescentes se ven obligados ingresar en el mundo laboral, como se puede observar, en algunos casos, coinciden con los factores de abandono escolar.

Por ello, es necesaria una implicación e inclusión dentro del espacio académicos de las familias. Como bien indica Feito (2011), el impacto de la creación de lazos y coordinación entre familia y escuela es realmente positivo. Es fundamental el crear relaciones eficientes y positivas entre los diferentes agentes educativos (Sucari et al., 2022). Puesto que los datos han manifestado la existencia de relaciones cordiales y superficiales entre alumnado-profesorado y alumnado-familia. Esta afirmación es apoyada por el planteamiento que realizan Vite (2019), el cual indica que el profesorado prioriza los contenidos puramente académicos a establecer vínculos con los/as estudiantes. Por su parte, Miranda (2022) considera que las familias no tienen el suficiente tiempo para dedicar a sus hijos e hijas.

Por otro lado, en relación con los obstáculos que presentan los/as estudiantes en las escuelas rurales, se puede observar que las escuelas no cuentan con los recursos materiales y educativos necesarios para continuar sus estudios. Por ello, a pesar de todo el trabajo que pueden realizar los docentes, la falta de recursos

materiales y humanos aumenta y agrava todas las desventajas en las zonas rurales (Garofalo y Villao, 2018).

Por último, destacar que la principal motivación del alumnado, según la perspectiva del profesorado, es mejorar su situación económica, llegar a ser profesionales, con el objetivo de buscar mejores oportunidades y una buena calidad de vida. También, en menor medida, se puede ver que las mujeres buscan llegar a ser grandes profesionales y los hombres tienen otras razones más económicas. La motivación del alumnado para estudiar es que la educación les ayude a lograr sus objetivos tanto personales como profesionales (Espinosa y Ruiz, 2017).

5. Conclusiones

Una vez realizado el estudio, se puede observar que, a pesar de que hoy en día la educación es universal, el sistema patriarcal sigue influyendo de forma decisiva en esta, específicamente en las zonas rurales. Por consiguiente, se puede concluir que el abandono escolar afecta al alumnado en su totalidad en las zonas rurales, pero, en especial, a las mujeres, a veces, debido a la cultura tan arraigada a los roles de género, como muchos docentes señalan la falta de apoyo por parte de las familias a las hijas, por la infravaloración de la mujer, ya que consideran que sus tareas son otras, no la educativa.

Pero este no es el principal factor de abandono escolar, dado que la situación económica familiar es de mucha importancia a la hora de la educación de los/as hijos/as, sobre todo, en los casos de familias con niveles de pobreza altos, ya que la escuela supone un gasto. Siguiendo en la misma línea, en un momento donde todo está relacionado con lo económico, la falta de dinero es la que empuja a los adolescentes a trabajar, sin tener ningún tipo de cualificación, esto supone una desventaja, ya que acceden a puestos de trabajos precarios y, de esta forma, su situación económica no mejora, perpetuando, así, las desigualdades de clase. A pesar de que el factor económico sea decisivo en estos casos, no es el único: los problemas y la violencia familiar son otros de los impedimentos a un correcto desarrollo personal y educativo de los/as menores. Otro de las conclusiones es cómo la influencia del nivel educativo de los padres y las madres influ-

ye en la educación de los/as hijos/as, ya que, dependiendo de la percepción que tienen estos de la educación y de su importancia, apoyarán y se implicarán, en mayor o menor medida en la educación del alumnado. En el caso de las zonas rurales, al ser mayoritariamente agricultores y ganadores, la valoración no suele ser muy positiva, dado que la tendencia es que los/as hijos/as sigan con el negocio o la tradición familiar.

En relación con el género, se puede concluir que las niñas sufren de forma más drástica todas las desventajas de lo que supone vivir en un contexto rural, a su vez, tienen mayor posibilidad de abandonar la escuela y las consecuencias de este abandono suelen ser más graves que en el caso de los niños. Se ha de tener en cuenta que las mujeres se ven en la obligación de dedicarse a tareas de cuidado, ya sea de los/as familiares o de los/as hijos/as, en caso de las madres adolescentes. Este hecho limita las posibilidades de futuro de las niñas, además de su desarrollo personal y profesional.

Para evitar todas estas situaciones y generar un cambio real, es necesaria una mayor implicación por parte de los gobiernos de los países, en la materia de educación, es decir, una mayor inversión económica en este ámbito, para que todas las escuelas cuenten con los recursos materiales y humanos necesarios. Puesto que, sin una inversión real y una apuesta por la educación de calidad por parte de las autoridades, es difícil reducir o acabar con el abandono escolar. En problemáticas tan complejas como es el abandono, la solución debe empezar por Estado, para que el resto de la población y la comunidad educativa actúen acorde a ello.

6. Referencias

Ames, P. (2013). *¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú*. Documento de Trabajo del programa Nuevas Trenzas. StockInDesign.com

Arias, J. L. y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL.

Cancela, R., Cea, N., Galindo, G. y Valilla, S. (2010). *Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto*. Universidad Autónoma de Madrid. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo

Castañeda, I. E. y Díaz, Z. (2021). Desigualdad social y género. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46(4), 1-19.

D'Alessandre, V. (2017). La relación de las y los jóvenes con el sistema educativo ante el nuevo pacto de inclusión en el nivel medio. En: N. López, R. Opertti y C. Vargas (coord.). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina* (pp. 11-39). Unesco.

Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119-142.

Espinosa, O. y Ruiz, E. (2017). *Reducción de la deserción escolar en la secundaria rural en la Amazonía peruana. Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (Forge)*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5590

Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L. E. y Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 18(1), 136-150.

Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Morata.

Garofalo, R. y Villao, F. (2018). Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante. *Revista Conrado*, 14(62), 152-157.

Hernández-Ávila, C. E. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. Alerta, *Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1),75-79.

Jiménez, P. (2019). La educación como derecho social, humano y fundamental: principios y de la educación moderna. *Revista de Investigacoes Constitucionais*, 6, 669-686.

Lechuga Rodríguez, E. (2022). Pobreza infantil y su efecto en la deserción escolar (2002-2018). *Ensayos Revista de Economía*, 41(1), 75-100.

Marchesi, Á. y Hernández Gil, C. (2003). El fracaso escolar: una perspectiva internacional. Alianza editorial.

Martínez-Otero, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(1-2), 11-38.

MINEDU (2021). *Aprendizajes MINEDU*. http://www.minedu.gob.pe/p/politicas-aprendizajes-presentacion.html

Miranda, F. e Islas, J. M. (2016). Los jóvenes, sus derechos y la equidad en la Educación Media Superior en México: hacia una agenda de política educativa. *Polifonías Revista de Educación*, 5(9), 149-177.

Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinética. Revista Electrónica de Educación*, 51, 1-22.

Miranda, G. (2022). El apoyo de los padres de familia y la mejora del rendimiento académico de los alumnos de una institución educativa de Atancama [tesis doctoral, Universidad de César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/86322

Monrroy, N. M. (2019). Maternidad adolescente y abandono escolar: una aproximación desde la subjetividad, el género y el curso de vida de un grupo de mujeres en Belén, Iquitos. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 48(3), 303-321.

Perines, H. A. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación universitaria*, 13(4), 139-152.

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.

Torres, M., Paz, K. y Salazar, F. (2019). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Rev. Electrónica Ingeniería Boletín*, 3, 12-20.

Tovar, M. y Rios, C. (2017). Trabajo infantil y deserción escolar en el Perú al 2015. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 7(1), 47-51.

Suberviola, I. (2021). Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano. Vivat Academia. *Revista de Comunicación*, 154, 25-52.

Sucari, W., Suaña, P. S. A. y Yana-Salluca, M. (2022). *Familia y escuela en el Perú*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.

43

Una intervención didáctica desde la educación artística y la perspectiva de género para alumnado de ACI

Belén Pizarro Gómez
Universidad de Málaga
Instituto Universitario de Investigación de Género e Igualdad (Igiuma)

1. Introducción

La educación artística favorece el pensamiento divergente, reflexivo y crítico, al tiempo que es una fuente de contenidos interconectados que interviene en el proceso de comprender los fenómenos que nos rodean. Desde esta premisa, se propone una herramienta didáctica para el alumnado evaluado de alta capacidad intelectual (ACI) que promueve la estimulación creativa, cognitiva, conectiva y socioemocional, abordada desde diferentes perspectivas y teniendo en cuenta la variable del género.

El objetivo que se persigue es el uso de la experiencia artística, así como propuestas creativas con perspectiva de género, para trabajar, como ocurre con cualquier diversidad, las necesidades que presenta el alumnado de alta capacidad intelectual. Por ello, se puede tomar la obra de arte como una oportunidad de observar una particularidad del mundo en el que vivimos, y esta propuesta didáctica activa el mecanismo de reflexión a través de *Alloro*, de Paolo Fantin, una obra de la minoría masculina expuesta en la 59.ª edición de la Bienal de Venecia con una actualización mitológica representativa del constructo social de mujer.

La actividad que se expone pretende buscar en el alumnado respuestas diferentes que les resulten novedosas.

> Para ello, se hace necesario controlar nuestras emociones y aparcar los miedos, desligarnos de la idea de fracaso que nos puede incluso paralizar para emprender ese viaje a la creatividad, a la búsqueda de lo nuevo y diferente. (Navarro, 2018, p. 48)

El pensamiento creativo permite el diálogo entre nuestro yo, las vivencias interiorizadas y el mundo exterior.

Asimismo, esta propuesta sirve para reflexionar sobre una obra contemporánea protagonizada por una mujer y que enlaza con la mitología griega, y, de esta manera, criticar, analizar, contextualizar y repensar el papel del arte introduciendo la variable del género y su construcción a partir de modelos sociales revelados a lo largo de la historia del arte. A través de *Alloro*, se puede hacer una revisión tomando como punto de partida el significado del mito al que se alude y, además, replantear la forma de representar, para descubrir si existen sesgos androcéntricos en la obra y evaluar la representación artística como un elemento catalizador de categorías de género.

Las artes tienen un papel importante que desempeñar en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el cultivo de nuestra capacidad de imaginación. Para Eisner:

> Las obras de arte sirven para criticar a la sociedad en la cual han sido creadas y presentar así ante nuestra atención metáforas visuales a través de las cuales se transmiten ciertos valores. (2012, p. 10)

El sistema educativo ha relegado a un segundo plano el pensamiento divergente y la creatividad en sus objetivos primordiales, y esta es la razón de aprovechar las propuestas educativas de la expresión artística que permiten el uso de estrategias didácticas muy adecuadas a las características cognitivas, conectivas, creativas y socioemocionales del alumnado con talento. Sánchez Manzano alude a la importancia de la forma de aprendizaje en el aula para los individuos que presentan ACI y, de esta manera, «reproducir, no, sino producir; este ha de ser el hilo conductor para enseñarles; se han de dar los medios y las orientaciones necesarios para que ellos mismos descubran, innoven y produzcan» (2018, p. 11).

De acuerdo con los datos recopilados tras realizar esta actividad con alumnado de alta capacidad intelectual, en esta comu-

nicación se aportan algunas evidencias y conclusiones que pueden ayudar a entender el camino a seguir mediante la aportación de la educación artística.

2. Descripción

La actividad didáctica se fundamenta en la instalación *Alloro* de Paolo Fantin expuesta en el Pabellón de Venecia de la 59.ª Bienal, en la que aproximadamente el 90 por ciento de las obras expuestas pertenecen a artistas mujeres o de género no binario, siendo, así, una obra de la minoría masculina y que, usada como actividad, crea desconcierto en el alumnado y abre el debate. El título completo, *Laurel. Todo cambia, nada muere, todo fluye y cada imagen se forma en movimiento* aporta información para comprender gran parte de su significado sobre la perpetua transformación de la materia, por lo que durante la primera parte del trabajo se invita a la exploración conceptual sin mostrar la denominación completa al alumnado.

Esta obra de arte aborda el mito de Apolo y Dafne con una actualización de la protagonista y un entorno propios del siglo XXI, sin olvidar el nexo de unión entre arte y naturaleza. En la mitología, Dafne huye de Apolo y se transforma en una planta, el laurel, según relatan las *Metamorfosis* de Ovidio (véanse enlaces sobre *Alloro* en referencias bibliográficas).

La propuesta *Alloro* persigue la consecución de respuestas creativas en el alumnado ante el significado de la obra para dejar latente la visión androcéntrica de la historia del arte y analizar esta realidad desde una perspectiva femenina, protagonista en la Bienal de 2023 –la visibilización de las mujeres artistas a lo largo de la historia–, al planteamiento de la representación del cuerpo femenino y a la producción de la obra como proceso cognitivo-creativo, teniendo en cuenta si el artista es hombre o mujer, y abrir el análisis desde diferentes puntos de vista para los y las participantes.

La educación artística ayuda a plantear soluciones creativas, a buscar respuestas atípicas y a analizar una tarea desde diferentes puntos de vista antes de tomar una decisión. Aunque muchos son los beneficios que aporta esta asignatura educativa, como expone Jesús Guillén (2015) haciendo alusión a los estudios de

Rabkin y Redmond (2004), podrían resumirse en un mayor compromiso emocional, en grupos como comunidades de aprendizaje (aprender unos de otros), un carácter multidisciplinar o incluso un canal de comunicación entre asignaturas o un mayor grado de colaboración entre profesorado y alumnado, entre otros.

En esta línea, las artes, en todas sus manifestaciones, se acercan al juego en cuanto a la actitud que muestra el público, pues la imaginación se libera de sus limitaciones.

> Las artes, por lo menos en Occidente, otorgan licencia para explorar, y en realidad para sucumbir a los impulsos que la obra envía a su creador y que el creador transmite a su obra. (Eisner, 2004, p. 20)

La estimulación cognitiva de la actividad está acompañada de la emocional, al tratarse de un ejercicio en el cual el pensamiento va ligado a aquellas emociones que puede provocar la visión de la obra y su posterior análisis, pues los y las participantes realizan reflexiones aunando sus conocimientos con aquello que sienten a través de la percepción.

3. Contextualización

La propuesta didáctica *Alloro* se llevó a cabo en un aula específica con alumnado de alta capacidad intelectual de la asociación Altas Capacidades del Estrecho (Aces), en aulas de la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Cádiz ubicada en Algeciras. Esta actividad se realizó en dos grupos diferentes, A y B: el primero estuvo formado por siete alumnos y dos alumnas de edades entre 13 y 16 años, y la actividad se trabajó durante dos horas seguidas en noviembre de 2022; el segundo estuvo formado por dos alumnos y tres alumnas de edades entre trece y catorce años, ya que el día en que se les planteó la actividad faltaron dos alumnas y la propuesta didáctica se realizó durante una hora y media en noviembre de 2023. Al disponer de menos tiempo para su realización, por cuestiones prácticas este grupo contó con una preparación de apoyo sobre la obra, para ganar tiempo en búsquedas y centrar la atención en las cuestiones que se les plantearon.

En la muestra total de población que trabajó *Alloro*, 9 personas son de género masculino entre 13 y 16 años, 4 de género femenino entre 13 y 15 años y una persona de género no binario de 16 años. Asimismo, los 14 participantes son nacidos españoles.

4. Metodología

Esta investigación mediante la práctica didáctica presenta una metodología de enfoque cualitativo, para analizar las percepciones, los comportamientos y las motivaciones a la hora de realizar la actividad, encaminándose de esta manera al descubrimiento y la retroalimentación alumnado-profesorado.

Partiendo de la educación artística, para su diseño se tuvieron en cuenta, principalmente, tres objetivos: el uso de la imaginación y de otras maneras de mirar el mundo, la conexión multidisciplinar de la información contenida en el cerebro, y la imagen del género, primando la visión social de la mujer a lo largo de la historia.

El pensamiento –ayudado por el lenguaje– es la gran herramienta que aprovecha y aplica los conocimientos adquiridos. Y esta es la base del trabajo realizado en la actividad: desarrollar el pensamiento creativo y reflexivo, tanto de manera grupal como individual, para hacer descubrimientos y, con ello, nuevas conexiones de información que proporcionen los estímulos cognitivos necesarios para el desarrollo de la mente que presenta alta capacidad.

> Ya sabemos que en la memoria se mezclan «representaciones» de las cosas y «operaciones» que nos permiten trabajar con ellas. Pensar es uno de esos trabajos. La memoria puede ser inerte, limitarse a repetir, el pensamiento la dinamiza, nos permite «invertir» bien lo que sabemos, sacarle fruto. (Marina, 2016, p. 50)

La propuesta educativa queda estructurada siguiendo las fases que se detallan a continuación:

1. Proyección de imágenes de la instalación (de autoría propia) y explicación sobre la sucesión de salas de la obra, teniendo

en cuenta que los espacios contenedores forman parte de la creación.

2. Percepción y reflexión individual, posteriormente grupal, a modo de debate, sobre la obra de arte en sí misma y en el contexto que se les planteó de la Bienal.
3. Exposición del título completo de la instalación traducida al español, *Laurel. Todo cambia, nada muere, todo fluye y cada imagen se forma en movimiento*, y razonar su desglose: el proceso de transformación, por un lado, y el movimiento, por otro.

   El objetivo fue la reacción grupal ante el descubrimiento, en primer lugar, del significado de *Alloro* como *Laurel* y, segundo, en la idea del resto del título.
4. Análisis del arte en movimiento y reflexión grupal hacia el concepto de *metamorfosis*.

   Llegados a este punto, los alumnos y alumnas debieron encontrar el nexo entre *Alloro* y la mitología griega. De esta manera, se vieron obligados a interconectar disciplinas y a viajar por la historia, del presente al pasado, descontextualizando las imágenes percibidas.

   Desde las ideas que surgen a través del mito de Apolo y Dafne, el alumnado encontró la clave para descifrar toda la obra. En este sentido, a través del cambio que se produjo en su significación y las diferencias entre las representaciones, se mostraron obras de arte clásicas sobre el mito. Cabe destacar el análisis que hubieron de realizar de la representación de las mujeres y el significado que en las obras de arte seleccionadas adquiere Dafne.
5. Se les plantearon nueve preguntas para contestar individualmente, iniciando sus comentarios con todo aquello que consideran arte. Poco a poco, las cuestiones se encaminaron a descubrir sesgos de género y a recapacitar sobre el concepto de *belleza*, del *aspecto físico* y el *psíquico* representado en el cuerpo femenino, así como los constructos históricos de género, para que especularan sobre ideas preconcebidas en los roles sociales femeninos y, ahondando en ello, analizar el significado de *perecedero* con la identificación de la protagonista, por el título *Todo cambia, nada muere* y la imagen de Dafne como laurel.

   En cuanto a la inteligencia emocional, en el ejercicio se propició una búsqueda introspectiva para conocer si la obra

les podía conmover y si pudieron ver en ella el sufrimiento de la protagonista.

6. Tras la reflexión y crítica de todo lo percibido, los grupos debieron de repensar la obra y trabajar su significado con una nueva propuesta.

   Esta parte de la actividad solo se realizó en el grupo A, dividido, a su vez, en dos subgrupos para realizar conjuntamente unos dibujos explicativos sobre nuevos significados que le querían dar a la obra, por su contemporaneidad y por su visión de la representación femenina.

5. Evidencias

La actividad consiguió estimular la reflexión y la crítica, el análisis, la conexión de diferentes áreas del pensamiento y el trabajo en equipo, fundamental para crear interacciones entre sus miembros, teniendo en cuenta las necesidades que muchos/as menores de ACI plantean en cuanto a habilidades sociales, uno de los objetivos de los talleres de Aces a medio y largo plazo.

Desde el inicio, el alumnado participante consideró *Alloro* una obra contemporánea y reflexiva, coincidiendo todos y todas en que se trata ante todo de un vehículo de transmisión, ya sea de ideas, sensaciones o emociones. Los pensamientos novedosos empezaron realmente a fluir cuando se plantearon la trascendencia del cuerpo de la mujer como protagonista en sí de toda la obra. En la imagen que ellos consideraron estandarizada de las mujeres, la mayoría de los participantes opinó la siguiente idea, que expreso a través de una frase textual de uno de los chicos, R: «al usar una mujer como algo débil que se convierte en tierra, como si se "pudriese", tiene un mayor impacto». O la respuesta de M, que hace referencia a la mujer como objeto, oprimida a lo largo de la historia, «visualizadas y proyectadas como seres impuros».

Sobre la intersección entre la obra y la mitología, destacaron que la belleza deja de ser el eje vertebrador para pasar al juego de los diferentes significados y emociones, como en la respuesta de J: «la mujer de la obra de Fantin, a pesar de mostrarse vulnerable, no parece frágil del mismo modo que Dafne. Lo fundamental de esta obra es el mensaje, no la belleza».

En esta línea, se provocó el pensamiento multimodal para la realización de conexiones mentales, que requiere de la organización de la información que almacenan en su cerebro, un distintivo en la ACI. Según las conclusiones publicadas por Eide y Eide (2017), este hecho conlleva una serie de capacidades especiales en el pensamiento asociativo: hay que enseñarles a procesar y organizar la información, más que darle una mayor cantidad de esta. La motivación, junto con la creatividad, son fundamentales en este proyecto y sirven también para que el alumnado de ACI compruebe hasta qué punto puede relacionar diferentes asignaturas y sus contenidos, contemplando la enseñanza como una unidad, siempre desde la reflexión y la divergencia.

6. Conclusiones

Las propuestas didácticas desde la educación artística son herramientas muy útiles para abordar la ACI y el género, procurando la expresión libre, la creatividad y la construcción del conocimiento. Asimismo, en aras de fomentar el pensamiento flexible y abierto, traspasando los límites impuestos por sistema, Sánchez Manzano resalta que es «base de la inteligencia creativa salir de las limitaciones aprendidas y solucionar problemas más allá de los conocimientos adquiridos» (2010, p. 43). Esta actividad cumplió con los objetivos marcados, siendo muy adecuada para expresar ideas y sentimientos, conectar nuestro yo interno con el mundo exterior, y desarrollar la capacidad y la actitud creativas, que, a su vez, se traducen en el desarrollo de la motivación, el interés o el empeño en una tarea.

Por otra parte, se logró la interseccionalidad entre la estimulación cognitiva y emocional necesaria en la respuesta educativa al alumnado de ACI, junto con la perspectiva de género desde la visión artística. El entorno de aprendizaje durante la actividad tomó una visión de equidad en cuanto al género y proporcionó las herramientas favorecedoras de ideas novedosas, asumiendo riesgos y cohesionando diferentes capacidades. Es fundamental abordar las prácticas educativas desde posturas no estereotipadas que permitan vislumbrar la sensibilidad como algo intrínseco al ser humano, sea cual sea el género de cada miembro del grupoclase. De esta manera, se refuerza, además, la atención a las nece-

sidades específicas que presenta el género femenino dentro de la alta capacidad intelectual, para evitar que, como expone Sanz Chacón, adopten una posición más cómoda y aceptada por la sociedad: parecer menos inteligentes para cumplir con los estereotipos de género y ser más aceptadas, sobre todo, en la etapa de la adolescencia (2014, p. 105).

La cuestión del género y la superdotación es una maraña que compromete tanto al hogar y la familia como a la escuela y los programas educativos (Ellis y Willinsky, 1999, p. 21). En este sentido, plantear el tema de las mujeres muy inteligentes y su educabilidad es importante, y hay que hacerlo de manera multidisciplinar, creando diversas vías de investigación y proyectos educativos que aúnen aspectos creativos, cognitivos y socioemocionales.

Esta propuesta didáctica, aunque llevada a cabo en talleres extraescolares específicos para alumnado de alta capacidad intelectual, puede ser llevada a cabo en un aula ordinaria, sirviendo de enriquecimiento a la población que lo desee, y accediendo a la crítica y reflexión en la medida que cada individuo quiera o pueda involucrarse.

7. Referencias

Eide, F. y Eide, B. (2017). Cerebros en llamas: la multimodalidad de los superdotados y sus implicaciones en la enseñanza. *La Estación*, 23, 3-5.

Eisner, Elliot W. (2012). *Educar la visión artística*. Paidós Ibérica.

Eisner, Elliot W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Educación (2020).

Ellis, J. y Willinsky, J. (ed.) (1999). *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres.* Narcea

Guida 59.ª Esposizione Internazionale dÁrte: *Il latte del sogni*. La Biennale di Venezia (2022). FSC.

Guillén, J. C. (2015). *¿Por qué el cerebro humano necesita el arte?* [publicación en línea difundida en espacios de neurociencia y psicología] https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/01/31/por-que-el-cerebro-humano-necesita-el-arte

Hidalgo, E., Juliano, D. Roset, M. y Caba, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Octaedro.

Marina, J. A. (2016). *Objetivo: generar talento. Cómo poner en acción la inteligencia*. Conecta.

Navarro, V. (2018). *Metodologías interdisciplinares como herramienta para motivar a alumnado de altas capacidades. Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 43-66.

Sánchez Manzano, E. (2010). *La inteligencia creativa.* Aljibe.

Sanz Chacón, C. (2014). *La maldición de la inteligencia*. Plataforma.

Información sobre la obra *Alloro*

BiennaleChannel (2022). Archivo de vídeo. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=5Q4mFY1TwB0

La Biennale di Venezia (2022). *Padiglione Venezia*. https://www.labiennale.org/en/art/2022/padiglione-venezia

44

Participación de mujeres con diversidad funcional en proyecto de actividades asistidas con caballos en el mundo rural

María Luisa López Fernández y Eva María Aranda Vega
Procolegio Oficial de Pedagogía y Psicopedagogía de Andalucía

1. Introducción

Las terapias ecuestres (TE) son un tipo de terapia asistida con caballos que se utiliza como actividad complementaria a las terapias tradicionales en la rehabilitación de una amplia variedad de afectaciones físicas y trastornos mentales (Farias-Tomaszewski et al., 2001). A pesar de que originariamente se centró en personas con problemas neuromusculares (Snider et al., 2007) y conductuales (Frewin y Gardier, 2005), estas terapias están ampliando su ámbito y siendo investigadas en una amplia gama de campos (Enders-Slegers et al.,2019), debido a que la participación de estas personas con diversidad funcional en el desarrollo de las actividades de equitación terapéutica o adaptada, como voluntariado, no solo en recibirlas, aporta beneficios y constituyen una ayuda para el resto de los participantes (Naidoo y Perumal, 2014). El desarrollo del voluntariado incluye formación específica ecuestre, de cuidado y doma (Farias-Tomeszewskiet et al., 2001), además de ciertos aspectos ocupacionales (Frewin y Gardier, 2005) y del proceso de la terapia en sí (Bickman y Casey, 2012).

Las TE tienen como objetivo optimizar los procesos de educación, rehabilitación y socialización, tratándose de una terapia altamente motivadora para el desarrollo de las personas que participan en ellas de forma general (Ruiz, 2020). Es un tratamiento

integral, de base neuropsicológica y multidisciplinar, que utiliza el caballo y sus cualidades como elemento principal, estimulando áreas psicomotrices, sensoriales y cognitivas (Shurtleff y Engsberg, 2012; Lopez-Roa, 2011). Se ha convertido en una intervención de base científica, con evidencia de sus beneficios que juega un papel importante e integral y trabaja desde procesos atencionales, básicos como atención, percepción y memoria, hasta emocionales-conductuales, tales como la autonomía, responsabilidad, autoestima, autocontrol, planificación estratégica, habilidades sociales y resolución de problemas que repercute positivamente en la calidad de vida de las personas con diversidad funcional (Bass et al., 2009).

Se aborda en este estudio, sobre todo, la población de mujeres con diversidad funcional (DF) en el ámbito rural, sector afectado de exclusión y desventaja a la hora de llevar un desarrollo e inserción en diferentes ámbitos de la vida. La inserción laboral o de voluntariado profesional de mujeres con DF en las TE puede resultar beneficioso en muchos aspectos para el desarrollo de habilidades sociales, habilidades psicomotrices y tratamiento de trastornos conductuales o psíquicos (Corona-Aguilar, Diaz-Jiménez y Caravaca-Sánchez, 2021). Las mujeres a menudo son tratadas como si su DF particular afectara todas sus otras habilidades en la sociedad (Fernández, 2022). El papel principal de la mujer en la mayoría de las sociedades sigue siendo el de esposa, madre y ama de casa, mientras que el hombre es el principal tomador de decisiones y el sostén de la familia; así pues, es menos probable que las mujeres inviertan en educación y formación profesional (Jiménez y Zuñiga, 2019). Las actitudes públicas están cambiando, el analfabetismo femenino está disminuyendo en muchas partes del mundo y cada vez más mujeres ingresan al mercado laboral, pero la situación de las mujeres con DF no ha cambiado mucho (Fernández, 2022). La actitud general sigue siendo que una mujer con DF tiene pocas esperanzas de convertirse en esposa o madre, así como de entrar en el mercado laboral, de manera que a menudo sufre dependencia económica (Mondéjar-Jiménez et al., 2009). La discriminación es consecuencia de la pobreza, no solo por falta de recursos, sino también por faltas de habilidades, conocimientos y conexiones sociales, y, sin ellas, las mujeres con DF tienen oportunidades muy limitadas para acceder a instituciones, servicios, mercados y tra-

bajo (Venturiello et al., 2020). La discriminación generalizada contra las mujeres con DF viola el principio de igualdad de derechos y viola su dignidad humana; se les niega la igualdad de oportunidades en la vida social, económica y política (Calero y Vicente, 2023). La situación de las mujeres con DF en particular ha sido reconocida a nivel nacional e internacional, si bien todavía no hay suficientes acciones o resultados al menos en la medida que puedan experimentar mejoras tangibles en sus vidas (Tejada y López, 2018). Cuando las mujeres con DF han tenido oportunidades educativas y laborales, demuestran que pueden ser trabajadoras leales y confiables, están muy motivadas, porque, si bien para la mayoría de las personas trabajar es una forma de lograr la independencia financiera, para ellas, trabajar también significa pertenecer a una sociedad que otros dan por sentado (Calderon et al., 2021).

Cuando la actividad terapéutica para personas con DF es una actividad de voluntariado, estamos logrando una acción innovadora con un beneficio reforzado y aportando creatividad a una labor en la que se necesita constante reajuste y motivación (Cabrera y Plasencia, 2017). El contacto con el caballo y la naturaleza sitúa a la persona frente a la tarea de forma abierta a lo diverso, de estimulación inagotable, previniendo y reeducando a través de la activación cortical, adquiriendo habilidades para tareas diarias. Por ello, los beneficios que se obtienen en las actividades asistidas con caballos son múltiples y resultaría difícil acotarlos; a nivel psicológico, social, físico y familiar, pudiendo aplicarse a cualquier persona que tenga trato con ellos (Gilboa y Helmer, 2020).

2. Método

Para la recogida de datos, se han utilizado varios instrumentos diferentes, diseñados para ayudar a evaluar y a concluir la investigación.

Los tres instrumentos manejados para el estudio han sido el diario de campo, las fichas de seguimiento y la observación participante, que han ayudado a anotar los detalles de situaciones y describir las circunstancias concretas, atendiendo al comportamiento según las realidades y circunstancias ambientales en los que tienen lugar (Suh, 2023).

En el diario de campo, documento principal y significativo se fueron anotando todos los detalles de las situaciones y describiendo circunstancias, pensamientos, sensaciones y comportamientos para que, con posterioridad, ayude a analizar las realidades acaecidas en el desarrollo del trabajo con estas mujeres. Las fichas de seguimiento constituyen para esta investigación la materia prima de las observaciones con las que se ha llevado el control de desarrollo de las sesiones diseñadas del trabajo voluntario de estas mujeres con DF. La *observación participante* se registra día a día en los contactos, dentro y fuera de las sesiones, tanto con los monitores como con las mujeres con DF, recogiendo aspectos que sirvan como guía evaluativa y de análisis del plan revisado.

La metodología aplicada en este estudio es la investigación-acción. Un método y acción abierta de procesos de creatividad aplicados a procesos de aprendizaje relacionados, afianzando conocimientos teóricos basados en las neurociencias, afianzando conocimientos previos personales y ampliándolos, en espacios psicoeducativos lúdicos en contacto con la naturaleza y con animales (Albán et al., 2020). Los instrumentos que se utilizan para la posterior evaluación del trabajo realizado con mujeres de DF en el centro de TE La Solana tiene el fin de tener una documentación certificada y para que en un futuro próximo puedan encontrar un camino hacia la inserción sociolaboral. Todo lo que tiene una carga emocional influye en el aprendizaje y va a quedar grabado en la memoria (Cenicero et al., 2017), principio neuropsicológico que se relaciona directamente con la actividad ecuestre y certifica su importancia como complemento al trabajo de aprendizaje diario que se realiza. Para el análisis de los dos principales instrumentos, el diario de campo y las fichas de seguimiento, se ha realizado un examen cualitativo abordando unos criterios y dimensiones establecidas previamente, en códigos, para sintetizar información y que sirvan para realizar una evaluación continua del trabajo cotidiano, además de fuente de información.

Se lleva a cabo la evaluación de la terapia desde tres aspectos complementarios: participación personal y profesional de la monitora principal voluntaria, aplicación de la teoría estudiada con anterioridad y de la actividad experimental adquirida.

En la dimensión «proceso psicoterapéutico de enseñanza-aprendizaje» se estudia la actuación del equipo de trabajo y de-

más participantes, como coterapeutas y educadores, así como el comportamiento hacia las mujeres con DF y lo que aportan en la terapia. En la dimensión «relaciones» se estudia los vínculos que se establecen en el contexto del desarrollo de las sesiones, cómo son y cómo se desarrollan entre todos los miembros participantes e influyentes de la misma, tanto directa como indirectamente. La dimensión «actuación y formación de las terapeutas con DF» estudia la formación recibida por las monitoras, la importancia que cada una de ellas cree que tiene sobre la labor que llevan a cabo (actuando como educadoras) y cómo cada una la lleva a la práctica.

3. Resultados

Las intervenciones pedagógicas y psicoterapéuticas en los ámbitos educativos, sanitarios y sociales para ayudar al desarrollo integral de la persona y cuyos objetivos coinciden con los de la pedagogía social y la educación especial pueden superar sus resultados positivos si los complementamos con la herramienta tan eficaz que supone este magnífico animal en este ámbito, a través de las actividades asistidas con ellos y en un medio natural y rural (Franco y Uribe, 2020).

Las carencias de estas mujeres con DF que resultan una traba para desarrollar una vida loable, las oprimen y paralizan, generando dependencia y sometimiento afectándole al desarrollo físico y mental, a la adquisición de conocimientos, capacidad para opinar, decidir y participar (Damianidou, 2020). Esto conlleva unas condiciones sociales de inferioridad sin que exista voluntariedad de la misma y solo se puede hablar de la *integración* cuando cada una de ellas obtenga un sitio concreto en la sociedad como sujeto libre y consciente que le permita construir su propia historia, pero no de una forma «adaptada» como objeto pasivo, viviendo sometida y dependiente de la vida de otros, sino insertándose en la sociedad de una forma concreta y participativa, llegando a ser una ciudadana más de pleno derecho que es tratado en igualdad de condiciones, teniendo en cuenta sus necesidades y estando cubiertas con los servicios debidamente (Guardado, 2022).

En las TE se observaron la actuación de estas mujeres, las cuales, unidas por un objetivo común, interaccionan entre sí, acep-

tando ciertas normas y compartiendo emociones, participando en un sentimiento común como es el espíritu de equipo. La valoración de las actividades ha sido positiva, pensando que, si son prolongadas en el tiempo, las mejoras serían más evidentes. Es muy importante para estas mujeres con DF la estimulación natural que se les ha ofrecido en la terapia (Bravo et al., 2017). Cuando el cerebro está dañado, los estímulos que reciba deben ser lo más normales posibles para que se vuelvan a dar nuevas conexiones neuronales y se reeduque cualquier disfunción o el patrón de marcha; estímulo que proporciona el caballo (Jiménez de la Fuente, 2021). A estímulos normales obtenemos reacciones normales. La teoría dice que los planes de acción han de ser flexibles y estar abiertos al cambio, respondiendo a las circunstancias, así la acción debe ser fluida y dinámica y exige decisiones instantáneas acerca de qué debe hacerse. El trabajo debe orientarse para determinadas habilidades y actitudes, debiendo, además, estar guiado por los objetivos marcados jerarquizados y organizados y, a su vez, tienen que estar relacionados dependiendo unos de otros, de los distintos ámbitos, áreas de desarrollo social, intelectual y actitudinal (Ragusa, 2020).

4. Discusión

En este estudio se ha tenido en cuenta la individualidad del diagnóstico, ya que es esencial el tratamiento rehabilitador que debe recibir cada mujer con DF. La aportación de la terapia equina ha sido complementaria a otras intervenciones que les han permitido mejorar tanto a nivel físico como emocional, se ha centralizado en el entrenamiento de habilidades sociales y el desarrollo motor general, trabajando en ambientes estructurados y con objetivos bien definidos. Las experiencias adquiridas durante las sesiones a través del contacto con el caballo y los ejercicios que el terapeuta de apoyo va proponiendo buscan alcanzar los objetivos planteados. Las sesiones parten del vínculo afectivo que se establece entre las mujeres y el caballo, así como de la motivación que genera en las mujeres el contacto animal. Se trabajan los problemas de las personas de manera metafórica y así se van elaborando las emociones, los comportamientos y los patrones de conducta que generan relaciones positivas. Esto va a facilitar

el desarrollo de habilidades sociales adecuadas, actitudes de colaboración y solidaridad. La capacidad de manejar el caballo y hacerlo obedecer es una experiencia importantísima para la autoafirmación y autoestima de cualquier persona; con ella se desarrolla un sentimiento de poder y crece la voluntad de superar resistencias y obstáculos de la vida.

Por consiguiente, la terapia ecuestre es la herramienta fundamental que se utiliza en la Asociación La Solana para reforzar y facilitar la integración social de estas mujeres diversas funcionales. En esta asociación los caballos pasan a ser compañeros y aliados de las pacientes y de los terapeutas y su naturaleza noble, fiel y afectuosa agrega beneficios emocionales y terapéuticos de gran importancia que posibilitan una mejoría en la calidad de vida de los pacientes.

5. Conclusiones

Conocer la realidad, actuar sobre ella con intervención en los problemas y modificarla para mejorar: eso es lo fundamental en pedagogía social, cuanto más en el ámbito rural. Añadiendo al caballo en el equipo de trabajo, conseguimos unos beneficios difícilmente calculables, pero, sin duda alguna, significativamente más positivos (Carlyle y Graham, 2019).

La ecuestre es una especie con gran sensibilidad y predisposición para el trabajo, tiene gran capacidad de empatía; esto, unido a la relación con el animal innata de la persona, lo hace actuar de mediador, en cualquier circunstancia, estableciendo un vínculo especial, además de rehabilitador y facilitador para trastornos cognitivos, de la personalidad, sensitivos y educativos (Hemingway et al., 2019). Todas esas características estéticas, morfológicas y de comportamiento son las que han motivado al que ama al caballo estudiarlos desde muy diversas disciplinas, como la que nos ocupa; la pedagogía social a partir de las neurociencias que ayudan a estas mujeres con diversas capacidades a integrarse en el ámbito social y laboral (Martín-Paredes y Chacon López, 2017).

La inclusión laboral a través de las TE se presenta como una alternativa innovadora y efectiva para personas con DF o en situación de vulnerabilidad. Las TE no solo contribuyen al desa-

rrollo físico y emocional de los pacientes, sino que también puede ser una herramienta valiosa para mejorar su empleabilidad. La interacción con los caballos y el trabajo en equipo durante las sesiones de terapia pueden ayudar a desarrollar habilidades como la comunicación, el liderazgo y la resolución de problemas, que son altamente valoradas en el mercado laboral. Asimismo, la posibilidad de trabajar en el sector como terapeutas, cuidadores o instructores de equitación puede ofrecer oportunidades de empleo en un campo en constante crecimiento y con gran demanda. En conclusión, la inclusión laboral a través de las terapias equinas no solo mejora la calidad de vida de las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad, sino que también puede ser una fuente de oportunidades laborales y contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad.

6. Referencias

Alban, G. P. G., Arguello, A. E. V. y Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.

Bass, M. M., Duchowny, C. A. y Llabre, M. M. (2009). The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 39, 1261-1267.

Bickman, L. y Casey, E. (2012). *Volunteering: A Guide to Serving in the Body of Christ*. Regal.

Bravo, S. A., Porras, J. A. y Urricelqu, M. J. Á. (2017). La exclusión social, una problemática estructural entre las personas con discapacidad. Áreas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 36, 167-181.

Cabrera Hernández, P. y Plasencia Samarín, S. (2017). *Beneficios de las terapias asistidas con animales en personas con discapacidad*. Universidad de la Laguna

Calderón, M. A. K., Sánchez, Y. C. y Pérez, P. M. (2020). Discapacidad y desigualdad de género, desventajas de las mujeres/Disability and gender inequality, the disadvantage for women. *Medicina Social/Social Medicine*, 13(1), 34-39.

Calero Valverde, A. y Vicente Rabanaque, T. (2023). Mujer y diversidad funcional: de la invisibilidad a la discriminación. En: *Soñar grande es soñar juntas: en busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 976-992). Octaedro.

Carlyle, D. y Graham, P. (2019). Bodies of knowledge, kinetic melodies, rhythms of relating and affect attunement in vital spaces for multi-species well-being: Finding common ground in intimate human-canine and human-equine encounters. *Animals*, 9(11), 934.

Ceniceros, S. Y. C., Soto, M. A. V. y Escárzaga, J. F. (2017). La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y grupos de investigación*, 4(8).

Corona-Aguilar, A., Diaz-Jimenez, R. M. y Caravaca-Sanchez, F. (2021). Participation by women with physical functional diversity: From inherited oppression to social integration. *Australian Social Work*, 74(3), 320-331.

Damianidou, DB (2020). *Mapeo de las características de la tecnología cognitiva aplicada para personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo* [tesis doctoral, Universidad de Newcastle].

Enders-Slegers, M. J. y Hediger, K. (2019). Pet ownership and human–animal interaction in an aging population: Rewards and challenges. *Anthrozoös*, 32(2), 255-265.

Farias-Tomaszewski, S., Jenkins, S. R. y Keller, J. (2001). An evaluation of therapeutic horseback riding programs for adults with physical impairments. *Therapeutic recreation journal,* 35(3), 250-257.

Fernández Balmón, M. (2022). *Comunicación efectiva y trabajo en equipo*. Paraninfo.

Frewin, K. y Gardiner, B. (2005). New age or old sage? A review of equine assisted psychotherapy. *The Australian journal of counselling psychology*, 6(2), 13-17.

Gilboa, Y. y Helmer, A. (2020). Self-management intervention for attention and executive functions using equine-assisted occupational therapy among children aged 6–14 diagnosed with attention deficit/hyperactivity disorder. *The journal of alternative and complementary medicine*, 26(3), 239-246.

Guardado, S. M. (2022). Techo de cristal y democracia paritaria: El acceso de la mujer a las altas esferas económico-productivas como reto del Estado Social y Democrático de Derecho. *Aranzadi/civitas.*

Hemingway, A., Carter, S., Callaway, A., Kavanagh, E. y Ellis, S. (2019). An exploration of the mechanism of action of an equine-assisted intervention. *Animals*, 9(6), 303.

Jiménez de la Fuente, A. (2019). Las terapias ecuestres como tratamiento en personas con parálisis cerebral: una revisión sistemática. *Las terapias ecuestres como tratamiento en personas con parálisis cerebral:*

una revisión sistemática. En *Aplicaciones de intervención en actividad física adaptada* (pp. 47-61). Dykinson.

Jiménez, E. V. y Zúñiga, C. G. H. (2019). Reflexión sobre la precariedad laboral y sus consecuencias desde un enfoque de género. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 38(2), 104-114.

López-Roa, L. M. y Moreno-Rodríguez, E. D. (2015). Hipoterapia como técnica de habilitación y rehabilitación. *Universidad y salud*, 17(2), 271-279.

Martín-Paredes, N. y Chacón-López, H. (2017). La equinoterapia como nueva práctica educativa para la diversidad funcional: perfiles y actitudes del terapeuta. Etic@net. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 17(1), 168-184.

Mondéjar-Jiménez, J., Vargas-Vargas, M., Meseguer-Santamaría, M. L. y Mondéjar-Jiménez, J. A. (2009). Impact of social factors on labour discrimination of disabled women. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1115-1123.

Naidoo, B. y Perumal, J. (2014). Female principals leading at disadvantaged schools in Johannesburg, South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(6), 808-824.

Ragusa, F. L. (2020). La importancia de la observación en el proceso de formación docente

Ruiz Leira, A. (2020). *Reeducación de la marcha (marcha en suelo vs marcha en cinta rodante) en niños con parálisis cerebral espástica: un proyecto de investigación*. Universidad de La Coruña. http://hdl.handle.net/2183/27102

Shurtleff, T. y Engsberg, J. (2012). Long-term effects of hippotherapy on one child with cerebral palsy: A research case study. *British Journal of Occupational Therapy*, 75(8), 359-366.

Snider, L., Korner-Bitensky, N., Kammann, C., Warner, S. y Saleh, M. (2007). Montar a caballo como terapia para niños con parálisis cerebral: ¿hay evidencia de su eficacia? *Terapia física y ocupacional en pediatría*, 27(2), 5-23.

Suh, M. (2023). *Equinoterapia. La rehabilitación por medio del caballo*. Trillas.

Tejada, S. C. y López, G. M. (2018). Mujeres, diversidad funcional y multidiscriminación. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 7, 45-56.

Uribe-Calderón, L. M. y Franco-Hernández, S. G. (2020). Fonoaudiología y equinoterapia: efectividad para el desarrollo de lectura y escri-

tura en personas con discapacidad cognitiva. *Revista Lasallista de investigación*, 17(2), 27-40.
Venturiello, M. P., Bueno, C. G. y Palomo, M. T. M. (2020). Entramados de interdependencias, cuidados y autonomía en situaciones de diversidad funcional. *Papeles de Identidad*, 234-234.

45

Las TIC y la desigualdad de género: diseño y ejecución de un programa de formación para el empoderamiento laboral de la mujer rural

María Dolores Díaz Durán[1]* y Silvia Casaucao Tenllado[2]*
[1] Profesora Contratada Doctora, Universidad de Málaga, Málaga-España
[2] Pedagoga, Málaga-España
* Contribución conjunta en todos los apartados.

1. Introducción

1.1. La brecha digital en el mundo rural

En la era digital, la formación en nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es esencial para el crecimiento económico, la innovación y la inclusión social. Las TIC están transformando la forma en que trabajamos, aprendemos y nos comunicamos, y es crucial que las personas tengan la oportunidad de adquirir habilidades en este campo en constante evolución.

La formación en TIC no solo se trata de aprender a usar dispositivos o aplicaciones, sino de comprender los principios subyacentes de la tecnología y cómo aplicarlos en diversos campos. Esto incluye la programación, el análisis de datos, la ciberseguridad y la inteligencia artificial.

La capacitación en TIC es un puente hacia oportunidades laborales de alta demanda, ya que muchas industrias buscas profesionales con habilidades tecnológicas. Además, permite a las personas participar activamente en la sociedad digital y aprovechar al máximo las ventajas que ofrecen las TIC.

Es esencial que los gobiernos, las instituciones educativas y las empresas colaboren para proporcionar acceso asequible a la formación en TIC para personas de todas las edades y orígenes. Esto no solo beneficiará a los individuos al mejorar sus perspectivas laborales, sino que también impulsará la innovación y el desarrollo económico en la sociedad en su conjunto.

La desigualdad de género es un desafío que persiste en todo el mundo, y las mujeres en las zonas rurales se enfrentan a desafíos únicos. A menudo, las mujeres en estas áreas se ven afectadas por la falta de acceso a recursos, educación y oportunidades económicas. Esto no solo limita su desarrollo personal, sino que también restringe el crecimiento de las comunidades rurales en su conjunto. Las mujeres rurales desempeñan un papel fundamental en la producción de alimentos, la agricultura y la sostenibilidad ambiental. Sin embargo, con demasiada frecuencia, no tienen igualdad de acceso a la propiedad de la tierra, crédito, tecnología agrícola y educación. La discriminación de género en el mundo rural es un obstáculo importante para el progreso social y económico.

Para abordar esta desigualdad, es esencial que se promueva el acceso igualitario a la educación, la capacitación en habilidades, la atención médica y el empoderamiento económico de las mujeres rurales. Al hacerlo, no solo se mejorará su calidad de vida, sino que también se fomentará un desarrollo más sostenible y equitativo en las áreas rurales de todo el mundo

La brecha digital se refiere a la diferencia en el acceso y uso de la tecnología de la información y comunicación (TIC) entre diferentes grupos de personas o regiones. La brecha digital de la mujer rural es una manifestación específica de la disparidad en el acceso y uso de la tecnología entre géneros, agravada por las circunstancias particulares de las mujeres que viven en áreas rurales. Esta brecha presenta desafíos significativos que afectan a su empoderamiento económico, educación, salud y participación en la sociedad en general. Una visión más detallada de esto sería:

- *Acceso limitado a la tecnología*: las mujeres rurales enfrentan mayores barreras en el acceso a la tecnología, como la falta de infraestructura de Internet en áreas remotas. La disponibilidad de dispositivos y la conectividad pueden ser escasas, lo que dificulta su participación en la sociedad digital.

- *Falta de alfabetización digital*: muchas mujeres rurales puedes tener limitada o nula experiencia en el uso de tecnología digital. Esto influye en habilidades como navegar por internet, utilizar aplicaciones y programas, y comprender la comunicación en línea.
- *Impacto en la educación*: la brecha digital puede afectar a la educación de las mujeres rurales, especialmente en un mundo donde el acceso a la educación en línea es cada vez más importante. Sin acceso a recursos educativos en línea, las oportunidades de aprendizaje se ven restringidas.
- *Empoderamiento económico limitado*: la tecnología puede ser un catalizador para el empoderamiento económico de las mujeres. Sin embargo, la falta de acceso a oportunidades en línea, como el comercio electrónico o el trabajo remoto, puede limitar sus posibilidades de participar en la economía digital.
- *Participar en la toma de decisiones*: la tecnología y las redes sociales puedes ser herramientas poderosas para la participación cívica y política. La falta de acceso a estas plataformas puede excluir a las mujeres rurales de importantes conversaciones y decisiones.
- *Brecha generacional*: las mujeres rurales mayores pueden enfrentar una brecha digital aún más grande, ya que pueden tener menos experiencia con la tecnología en comparación con generaciones más jóvenes.

Para abordar esta brecha digital en la mujer rural, es esencial implementar políticas y programas que promuevan la alfabetización digital, proporcionen acceso a la tecnología y fomenten la capacitación. Además, se deben abordar las barreras económicas y de infraestructura que limitan el acceso a la tecnología en áreas rurales. Al hacerlo, se puede mejorar significativamente el empoderamiento y la calidad de vida de las mujeres que viven en estas comunidades.

La integración de las nuevas tecnologías en las zonas rurales conlleva una serie de beneficios significativos. En primer lugar, abre la posibilidad de eliminar la brecha que separa a estas áreas de las zonas urbanas, facilitando la interconexión y derribando barreras que, a su vez, impulsan el progreso de los negocios locales. Desde una perspectiva social, esta integración tiene el potencial de reducir las tasas de migración, ofreciendo a los habitantes

de estas comunidades opciones y oportunidades de vida renovadas. Además, proporciona acceso a formación actualizada y de alta calidad (Moodie et al., 2017). En años recientes, la Unión Europea ha lanzado la iniciativa conocida como Smart Villages o Pueblos Inteligentes, que tienen como objetivo primordial el desarrollo sostenible de estas áreas rurales, utilizando la digitalización como una herramienta para alcanzar este fin, en lugar de considerarla como un objetivo en sí mismo.

1.1.1. La inteligencia emocional y la mejora de habilidades para la vida

Identificamos la *inteligencia emocional* como un recurso adicional capaz de fortalecer las habilidades de las mujeres, contribuyendo al aumento de su autoestima y propiciando una reducción de las desigualdades de género presentes en el entorno rural.

La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y gestionar nuestras propias emociones, así como la capacidad de reconocer, comprender e influenciar las emociones de los demás. En el contexto laboral, la inteligencia emocional es una habilidad crucial que puede tener un impacto significativo en el empoderamiento de las mujeres. Aquí podemos ver cómo podría ser ese impacto:

- *Liderazgo empático y respetuoso*: las mujeres con altos niveles de inteligencia emocional tienden a ser líderes más empáticos y respetuosos. Esto significa que están mejor equipadas para comprender y satisfacer las necesidades emocionales de su equipo, promoviendo un ambiente de trabajo más inclusivo y colaborativo.
- *Comunicación efectiva*: la inteligencia emocional facilita la comunicación efectiva. Las mujeres que son capaces de entender y expresar sus emociones de manera asertiva tienen una ventaja al comunicarse con colegas, superiores y subordinados, lo que les permite influir y liderar de manera eficaz.
- *Gestión del estrés y la presión*: las mujeres se enfrentan a desafíos adicionales en el entorno laboral, y la inteligencia emocional les proporciona herramientas para manejar el estrés y la presión de manera más efectiva. Esto puede resultar en una mayor capacidad de adaptación y resistencia en situaciones difíciles.

- *Empatía y colaboración*: la capacidad de entender y responder a las emociones de los demás fomenta la empatía y la colaboración. Las mujeres que demuestran empatía con más propensas a construir relaciones fuertes y a promover un ambiente de trabajo inclusivo, lo cual puede llevar a un mayor empoderamiento.

1.2. La mujer rural en la actualidad

Labrado argumenta que para abordar esta situación es esencial atacar el problema desde su raíz. En este sentido, se ha constatado que uno de los aspectos cruciales a abordar es el analfabetismo digital. Este término engloba a un segmento de la sociedad que no incorpora las nuevas tecnologías en su rutina diaria, limitándose a métodos más convencionales. Incluso puede carecer de los conocimientos necesarios para aprovechas al máximo las funcionalidades que estos dispositivos nos ofrecen (2021).

Con el propósito de enmendar esta situación se han implementado medidas políticas, como la Ley 17/ 2022, del 5 de septiembre, que enmienda la Ley 14/2011, del 1 de junio, sobre Ciencia, Tecnología e innovación. Esta legislación busca introducir modificaciones que promuevan la igualdad de género, destacando el reconocimiento de la contribución de las mujeres en los campos científico y educativo.

En la actualidad, la situación de la mujer ha cambiado, pero es cierto que sigue siendo necesario llevar a cabo propuestas que ayuden a conseguir todos sus derechos. La educación es la base de cualquier cambio, por lo que, si lo unimos con la necesidad de la adquisición de conocimientos sobre competencias digitales, encontramos una gran herramienta con la que trabajar. Esta es una idea defendida por García et al. (2021), en un estudio realizado con el que se corroboró que la realización de programas que formen a las mujeres de estas áreas en cómo hacer uso de las TIC, genera grandes avances. Entre ellas, se observó que este tipo de formación ayuda a abrir nuevas puertas con las que poder acceder a un puesto de trabajo, mejorando de esta forma la economía del entorno y los procesos de socialización. Con este tipo de iniciativas, es más fácil conseguir los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030, propuestos por las Naciones Unidas en 2015 para acabar con las desigualdades, mejorar la

situación del planeta y la calidad de vida de todas las personas. En este caso, es el ODS 5, «Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas», el que aborda la temática tratada. Este objetivo recae en erradicar cualquier tipo de conducta que suponga una forma de discriminación hacia el género femenino, garantizando el acceso a cualquier servicio, entre los que destaca el ámbito educativo, además de asignarle al hombre la responsabilidad que tiene como uno de los agentes de cambio (ONU, 2020). Para apoyar este tipo de iniciativas, son de gran aporte las medidas que pueda tomar el gobierno a través de la regulación legislativa. Actualmente, se encuentra vigente la Ley Orgánica 3/2007 del 22 de marzo, donde en el artículo 28 se garantiza el derecho que las mujeres de las zonas rurales tienen para recibir formación relacionada con las nuevas tecnologías, siendo un impulso con el que poder fomentar su inclusión en la sociedad.

La situación de la mujer en entornos rurales ha experimentado cambios, pero aún es necesario impulsar propuestas que aseguren todos sus derechos. La educación se erige como el pilar fundamental para este cambio. Al combinarla con la necesidad de adquirir competencias digitales, se obtiene una poderosa herramienta de progreso. Esta noción, respaldada por el estudio de García et al. (2021), demuestra que la implementación de programas que capaciten a las mujeres rurales en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) conlleva avances significativos. Entre ellos, destaca la apertura de nuevas oportunidades laborales, lo que, a su vez, impulsa la economía local y fortalece los lazos sociales.

Ya hay iniciativas que impulsan este cambio, como el programa «Preparadas», impulsado por la Junta de Andalucía. Este programa ofrece formación en nuevas tecnologías a mujeres que residen en zonas rurales, estimulando la empleabilidad y el espíritu emprendedor (Andalucía Orienta, 21 de enero de 2023). Desde un punto de vista legislativo, se han implementado diversas medidas, como el Real Decreto 810/2020 del 8 de septiembre, que subraya la importancia de brindar un respaldo económico para apoyar a organizaciones que trabajan en la defensa de los derechos de las mujeres rurales y en la promoción de su desarrollo. Asimismo, la Ley Orgánica 3/2007 del 22 de marzo otorga una gran relevancia a la formación de tecnologías de la infor-

mación y comunicación para las mujeres rurales, con el objetivo de mejorar su situación social e integrarlas en lo que hoy conocemos como la *sociedad de la información*, término que define nuestra forma de vida desde la llegada de internet.

En el siglo XXI, la convergencia entre la mujer rural y las nuevas tecnologías plantea un desafío significativo. Por ello, establecer una conexión entre la *sociedad del conocimiento* y la *sociedad de la información* se presenta como el camino más propicio para proporcionarles oportunidades que mejoren su calidad de vida. No cabe duda de que la educación sigue siendo la herramienta más poderosa para lograr este cambio (Roca, 2020).

2. Metodología

Este proyecto surgió al identificarse a raíz de la solicitud de un curso formativo por parte de una entidad externa. Para abordarlo, se implementó una comunicación tanto sincrónica como asincrónica, haciendo uso de videoconferencias y chat. Además, se llevó a cabo una investigación posterior para comprender la situación y el contexto al que estaba dirigido.

2.1. Diseño

Hemos llevado a cabo una experiencia piloto con un grupo de mujeres de una zona rural de Almería. Se diseñó un programa de formación con una duración de 10 horas, atendiendo a las necesidades detectadas en la zona.

El objetivo principal del proyecto de formación es que estas mujeres ganen la autonomía que nunca han tenido a través de la formación digital. Sin embargo, se tiene claro que no se busca únicamente que estas personas se alfabeticen digitalmente, ya que, tras indagar en su situación sociolaboral, se es aún más consciente de que se debe comenzar a trabajar desde una perspectiva más intrínseca. Por tanto, se decide incluir en la intervención temáticas relacionadas con la desigualdad de género y la inteligencia emocional.

Una vez detectada la necesidad, analizado el contexto y establecidas las metas que se pretenden conseguir, se inicia el diseño de la labor a llevar a cabo más adelante. Se decide utilizar una

combinación de metodologías más tradicionales con otras más innovadoras, teniendo en cuenta que la edad media de estas mujeres ronda los 35 años, aunque la gran mayoría se acercan a los 50. Este enfoque se intenta trasladar a cada una de las 5 intervenciones o dinámicas que se deciden llevar a cabo. Como elemento diferenciador, en una de estas dinámicas se trabaja única y exclusivamente la autoestima, siendo el resto una combinación entre contenido teórico y práctica.

2.2. Entorno de la investigación

Para contextualizar el entorno en el que se centra el programa, se describe brevemente.

El Calle del Almanzora, ubicado en la provincia de Almería, Andalucía, se encuentra entre la región de los Vélez y la sierra de los Filabres. Esta comarca comprende veintisiete municipios, siendo Albox su localidad más poblada, y Oria la mayor extensión territorial (Sánchez, 2017).

Es una zona conocida por vivir en ella un gran número de culturas desde épocas pasadas. Destaca por la explotación del mármol y el turismo tanto de costa como rural. Uno de los datos relevantes es que las mujeres mayores de 45 años están desempleadas, generando movimientos migratorios de las más jóvenes y disminuyendo la tasa de natalidad.

Centrándome en la mujer del valle, se ha comprobado que sufre desigualdades de género, ya que, en general, centran sus tareas al cuidado del hogar y de los hijos estando limitadas para acceder a un puesto de trabajo externo donde tampoco reciben una remuneración equitativa.

La falta de acceso a formación y recursos es uno de los factores que contribuyen a esta situación. Afortunadamente, ya hay iniciativas como la Federación de Asociaciones de Mujeres del Almanzora por la Igualdad (FE-MAXI) que, a través de la educación, trabajan para mejorar la calidad de vida de estas mujeres (Coglobal, 2022).

2.3. Población y participantes

El grupo seleccionado para llevar a cabo esta intervención son 10 mujeres de entre 18 y 50 años, del que se destaca a aquellas

con una edad más avanzada. Esta elección se toma en base a la demanda que una entidad emite y que se basa en la creación de un curso de formación sobre competencias digitales básicas. Antes de comenzar, se investiga el contexto y se realizan diferentes entrevistas que permiten conseguir un fundamento del que se puede partir.

2.4. Materiales

- *Entrevistas*: es el instrumento principal para obtener la información necesaria una vez se detecta la necesidad.
- *Cuestionario con Google Forms*: se utiliza como instrumento de evaluación inicial y final a lo largo de la intervención. En este caso se utiliza una escala centrada en respuestas dicotómicas y respuesta abierta.
- *Rúbrica*: se utiliza para evaluar el proceso que se está llevando a cabo durante la intervención y se puede obtener información valiosa con la que se hacen mejoras o modificaciones si fueran necesarias. En este caso se elige la rúbrica analítica que permite conseguir información detallada.

2.5. Intervenciones

Las dinámicas propuestas para cada una de las sesiones son las siguientes:

- Sesión 1: «Mirada al pasado»
  En esta sesión se reflexionará y se realizará un análisis sobre experiencias ya vividas anteriormente utilizando las TIC.
- Sesión 2: «Sin mí no soy nada»
  En la sesión 2 se pretende mejorar la autoestima a través del trabajo colaborativo en equipo y se les mostrará la importancia de valorar las características que te definen.
- Sesión 3: «El valor de las palabras»
  En la tercera sesión se mejorará la autoestima a través una lluvia de ideas, mediante un proceso de reflexión y análisis personal.
- Sesión 4: «El almacén del conocimiento»
  En la siguiente sesión se hará un reconocimiento de los diferentes rasgos característicos de los tipos de archivos que exis-

ten. Se trabajará la ampliación de conocimiento sobre la gestión de archivos y carpetas. Por último, se identificará y se reflexionará sobre las diferentes formas de desigualdad.

- Sesión 5: «En busca de un nuevo futuro»
  En la última sesión se intentará familiarizar a las participantes con el significado y el funcionamiento de los buscadores de internet, reconociendo y distinguiendo los distintos buscadores en base a sus características. Se les mostrará técnicas de búsqueda que simplifiquen el proceso de búsqueda y se les instruirá para descubrir alternativas en el ámbito laboral que permitan adquirir una mayor autonomía.

2.6. Análisis estadísticos

En esta experiencia se hace uso de un análisis cualitativo de los resultados obtenidos en las distintas evaluaciones realizadas. Se realizan dos tipos de evaluación: una presencial y otra final.

Durante el proceso de intervención, se pasó una lista de control con 10 preguntas:

1. ¿Se han logrado los objetivos inicialmente establecidos?
2. ¿Se ha conservado un clima de respeto entre las estudiantes?
3. ¿Se ha conseguido que todas las participantes realicen las tareas en equipo fomentando así la colaboración?
4. ¿Se han usado adecuadamente los recursos empleados en la sesión?
5. ¿Se ha posibilitado a las participantes situaciones en las que poder recapacitar?
6. ¿Se ha logrado realizar las dinámicas planificadas?
7. ¿Se ha motivado la participación activa de las alumnas?
8. ¿Se han logrado adaptar las dinámicas planteadas a las necesidades inicialmente detectadas y a los contenidos teóricos?
9. ¿Se ha adaptado la temporalización a las dinámicas propuestas?
10. ¿Se han resuelto las dudas y se ha brindado retroalimentación?

La evaluación final tiene como objetivo verificar tanto el aprendizaje del contenido sobre competencias digitales por parte de las alumnas, como si ha generado un cambio en su percep-

ción del papel de la mujer. Para este propósito, se emplea un cuestionario previamente diseñado utilizando la aplicación de Google Forms (Casaucao, 2023).

Para el análisis de los resultados, se lleva a cabo una revisión en profundidad de los resultados obtenidos a lo largo de la intervención. Esto implica el examen detallado de los datos, tanto en formato gráfico como textual, con el propósito de identificar patrones, tendencias y cambios en el desempeño y las percepciones de los participantes en diversas etapas de la intervención.

Durante este proceso, se ilustran ejemplos concretos de los resultados observados y se enfatiza cómo estos hallazgos se relacionan con los objetivos del estudio. Las conclusiones significativas que emergen de esta revisión cualitativa de los resultados se destacan y se discuten en profundidad.

Esta aproximación permite una comprensión más completa de los efectos de la intervención, al tiempo que ayuda a contextualizar los resultados en relación con los objetivos de investigación. El enfoque cualitativo utilizado se revela como una herramienta valiosa para el análisis y la interpretación de los resultados en nuestro estudio.

3. Resultados

Con respecto a las evaluaciones realizadas en este proyecto pasamos a analizarlas. Teniendo en cuenta que la edad de la población de nuestra muestra está comprendida por el 80 % entre 18 y 34 años, y el 20 % entre 35 y 50 años.

Estos son los resultados de la evaluación inicial realizada previa a la formación:

- El 70 % de la población considera que alguna vez ha sufrido desigualdad de género. Sin embargo, el 50 % de los sujetos investigados opina que ha tenido las mismas oportunidades que cualquier hombre.
- Con respecto a las capacidades que poseen sobre los temas a tratar en la formación, encontramos que:
  - El 70 % no sabe hacer uso de los archivos y carpetas que se incluyen en los dispositivos tecnológicos para la organización de la información.

  - El 40 % no tiene idea de qué es un certificado digital ni para qué sirven.
  - El 80 % de la muestra no conoce ninguna técnica de búsqueda con buscadores de internet.
  - El 100 % de los sujetos no conoce ninguna herramienta que les permita la colaboración con otra persona en tiempo real.
  - El 80 % de la población ha usado alguna plataforma para realizar videollamadas con otras personas.
  - El 50 % de las mujeres sabe enviar mensajes a través de correo electrónico.
- El 100 % de la población son conscientes de la autonomía que les puede otorgar hacer uso de las nuevas tecnologías.

Con respecto a la evaluación del proceso, podemos afirmar observando los resultados de las rúbricas realizadas por las participantes de las distintas sesiones que:

- En su mayoría demuestran una buena comprensión del contenido teórico de las sesiones.
- Trabajan de forma colaborativa en la totalidad de las sesiones.
- Participan activamente en las diferentes dinámicas realizadas.
- Ponen en práctica los contenidos teóricos aprendidos, aunque no igual en todas las sesiones, siendo las sesiones 2 y 5 en las que más dificultades han encontrado.
- En la gran mayoría de las sesiones muestran un gran interés por adquirir nuevos conocimientos.

El análisis del cuestionario realizado como evaluación final del proyecto nos aporta los siguientes resultados:

- El 100 % de las participantes cree importante que las mujeres se respeten y se apoyen para acabar con la desigualdad de género.
- El 100 % de la muestra considera que para abrirse más posibilidades en el mundo laboral es necesario el uso y conocimiento de las nuevas tecnologías ganando así mucha más autonomía.
- El 100 % de la muestra opina que ha aprendido nuevos conceptos y herramientas sobre nuevas tecnologías. La herramienta más valorada ha sido el certificado digital.

- El 70 % de las participantes sabe hacer uso adecuado de las herramientas para poder colaborar con otras personas y comunicarse con ellas.
- El 70 % de las mujeres posee los conocimientos necesarios para la gestión de archivos y carpetas, gracias a la teoría y las dinámicas realizadas en la formación.
- Las participantes consideran que podrán dar uso de la herramienta Google Meet para hacer entrevistas de trabajo, cursos de formación y para comunicarse con otras personas tanto del mundo laboral como personal.
- El 100 % de la población opina que las técnicas de búsqueda con buscadores de internet les van a servir de mucha ayuda.
- El 100 % de la muestra opina que el certificado digital es la herramienta que más uso le van a dar tras esta formación.
- El 80 % de la muestra considera que el lenguaje utilizado en el *Manual de Competencias Digitales* ha sido complicado.
- El 70 % de la población opina que el tiempo dedicado a esta formación ha sido el adecuado, aunque alguna participante le hubiera gustado tratar también aspectos como:
  - Aprender a enviar emails para enviar CV.
  - Manejo general del ordenador.
  - Búsqueda de empleo por internet.

4. Discusión

En los resultados de la experiencia se puede apreciar que trabajar la inteligencia emocional y la desigualdad de género contribuyen a la disminución tanto de la brecha digital aumentando sus habilidades con las nuevas tecnologías como las desigualdades de género existentes. La mejora de las competencias digitales les va a ayudar en la mejora de sus búsquedas de trabajos en el futuro.

Coinciden con estos resultados diferentes investigaciones. Los avances tecnológicos han impulsado una transformación significativa en nuestra sociedad, que hoy se conoce como la era digital. Esta fase se inició hace años con la llegada de las nuevas tecnologías, con el objetivo principal de mejorar la calidad de vida. Sin embargo, es innegable que no todas las personas han experimentado la misma adaptación a este cambio, a menudo debido

a diversas circunstancias externas. Esta situación puede presentar un desafío, dado que los avances tecnológicos son constantes y adaptarse a ellos se ha vuelto prácticamente una necesidad para participar plenamente en la sociedad actual.

Nuestra muestra objeto de la experiencia de formación es consciente en su totalidad de que, por ejemplo, herramientas como el certificado digital, les va a ofrecer grandes facilidades para poder avanzar en la sociedad en la que viven. Aquellas personas que no hagan uso de estas herramientas terminarán considerándose analfabetas digitales, generando efectos negativos en distintos ámbitos donde puede destacar el social.

Un gran porcentaje de la muestra sabe hacer uso adecuado de las herramientas para poder colaborar con otras personas y comunicarse con ellas.

Tras la formación recibida, creen poder dar uso de la herramienta Google Meet para hacer entrevistas de trabajo, cursos de formación y para comunicarse con otras personas tanto del mundo laboral como personal.

Todas son conscientes que no controlar las técnicas de búsqueda con buscadores de internet hará que disminuyan las posibilidades de hacer uso de la gran cantidad de información a la que podemos acceder por medio de Internet.

En definitiva, la formación en nuevas tecnologías y el desarrollo de la inteligencia emocional son dos pilares fundamentales para reducir la desigualdad de género.

A continuación, se explica cómo cada uno de estos elementos contribuye a este propósito:

- Formación en nuevas tecnologías
  - *Acceso a oportunidades laborales*: la formación en TIC proporciona a las mujeres habilidades y conocimientos actualizados que son altamente demandados en el mercado laboral actual. Esto aumenta las oportunidades de empleo y puede cerrar la brecha salarial entre hombres y mujeres.
  - *Empoderamiento económico*: al adquirir habilidades en tecnología, las mujeres tienen posibilidad de emprender sus propios proyectos y negocios en línea. Esto les brinda autonomía financiera y les permite participar activamente en la economía, como ocurre con algunas de las participantes de esta experiencia.

  - *Flexibilidad laboral*: muchas tecnologías permiten el trabajo remoto y la flexibilidad en los horarios. Esto beneficia a las mujeres, especialmente a aquellas que pueden enfrentar desafíos adicionales en términos de conciliación entre el trabajo y la vida personal.
- Desarrollo de la inteligencia emocional
  - *Habilidades de comunicación y negociación*: la inteligencia emocional fortalece la capacidad de comunicarse de manera efectiva y de negociar. Esto es esencial para abogar por los derechos y las oportunidades de las mujeres en el ámbito laboral.
  - *Liderazgo y gestión del estrés*: las mujeres con alta inteligencia emocional tienden a ser líderes más empáticos y efectivos. Fomentan un ambiente de trabajo inclusivo y son capaces de comprender y satisfacer las necesidades emocionales de equipo.
  - *Resiliencia y gestión del estrés*: la inteligencia emocional ayuda a las mujeres a manejar el estrés y los desafíos en el trabajo. Les permite mantener la calma y tomar decisiones informadas incluso en situaciones difíciles.
  - *Promoción de la diversidad e inclusión*: la inteligencia emocional contribuye a la promoción de la diversidad en el trabajo. Las mujeres con altos niveles de inteligencia emocional están más inclinadas a apoyar y promover a otras mujeres en sus carreras profesionales.

En resumen, la combinación de formación en nuevas tecnologías y el desarrollo de la inteligencia emocional puede tener un impacto significativo en la reducción de la desigualdad de género. Al proporcionar a las mujeres las herramientas y habilidades necesarias, se les empodera para enfrentar los desafíos laborales y aprovechas al máximo las oportunidades disponibles en el mundo digital y laboral actual.

5. Conclusión

En el mundo actual, la desigualdad de género persiste como un obstáculo significativo para el desarrollo equitativo y sostenible. Una de las áreas donde esta disparidad se manifiesta de manera

contundente es en el ámbito rural, donde las mujeres enfrentan desafíos únicos en términos de acceso a la educación, la economía y, cada vez más, a la tecnología.

En muchas regiones rurales, las mujeres se enfrentan a barreras profundas en su camino hacia la igualdad. La falta de acceso a la educación de calidad y a oportunidades económicas limita sus perspectivas de crecimiento y desarrollo. Estas limitaciones se acentúan por normas culturales arraigadas que perpetúan roles de género tradicionales.

La era digital ha transformado radicalmente la manera en que vivimos, trabajamos y nos comunicamos. Sin embargo, este avance no ha sido uniforme y las mujeres rurales están en desventaja en términos de acceso y competencias tecnológicas. La brecha tecnológica entre áreas urbanas u rurales persiste, y las mujeres se ven aún más afectadas.

La capacitación en TIC emerge como un factor crucial para empoderar a las mujeres rurales. Brindar acceso a cursos de formación en TIC no solo les proporciona habilidades relevantes para el mundo actual, sino que también les abre puertas a oportunidades económicas que de otra manera les serían inaccesibles.

Diversos programas y organizaciones están trabajando arduamente para cerrar esta brecha. Iniciativas que proporcionan acceso a tecnología, promueven la alfabetización digital y fomentan el espíritu empresarial en el mundo rural están demostrando ser motores de cambio significativos.

Para lograr una sociedad verdaderamente equitativa, es imperativo que se aborden las desigualdades de género en todos los niveles. Empoderar a las mujeres rurales mediante la formación en TIC no solo impulsa su propio desarrollo, sino que también contribuye al progreso y la prosperidad de sus comunidades y, en última instancia, de la sociedad en su conjunto.

En conclusión, la combinación de una mayor conciencia sobre la desigualdad de género en el mundo rural y la inversión en formación en nuevas tecnologías es esencial para forjar un futuro donde todas las mujeres, independientemente de su ubicación, tengan igualdad de oportunidades para prosperar y contribuir plenamente a la sociedad.

6. Referencias

Álvarez, D. O. I., Jiménez, G. E. C., Arias, P. D. y Verdugo, D. (2019). El analfabetismo tecnológico o digital. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 4(2), 393-406.

Andalucía Orienta (2023, 21 de enero). Ya puedes inscribirte al Programa «Preparadas»: 59.000 mujeres de zonas rurales podrán formarse en nuevas tecnologías. Andalucía Orienta. https://andaluciaorienta.net/programa-preparadas-mujeres-tecnologias

Asensio Antolinos, N. (2019). *Las Nuevas Tecnologías y su influencia en las relaciones interpersonales*. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/67479/1/LRH%2042.11.pdf

Bermúdez, M. J. L., Carrillo, D. T. K. y Hernández, B. M. (2021). Las mujeres y las ingenierías. *IQUAL. Revista de Género e Igualdad*, 4, 1-17. https://revistas.um.es/iqual/article/view/448641/301781

Casaucao, T. S. (2023). *Portafolio Practicum II de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación* (Universidad de Málaga).

Coglobal (2022). *Sembrando Igualdad. Estudio del mundo rural andaluz*. https://coglobal.es/wp content/uploads/2022/11/Estudio SI Mundo Rural Andaluz v2.pdf

Cruz Castillo, A. L., Rodríguez Uricoechea, É. L., González Lugo, É. L. y Arévalo Lozano, L. V. (2019). Empoderamiento femenino y económico por medio de la alfabetización digital: conformar territorio a través de la sororidad. *Revista de la Universidad de La Salle*, 82, 69-90. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2291&context=ruls

Encabo, S. O. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, 138, 285-313.

España. Ley 17/2022, de 5 de septiembre, por la que se modifica la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. *Boletín*, n.º 214, de 6 de septiembre de 2022. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14581

España. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín*, n.º 71, de 23 de marzo de 2007. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115

España. Real Decreto 810/2020, de 8 de septiembre, por el que se modifican el Real Decreto 146/2019, de 15 de marzo, por el que se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones a entidades de mujeres rurales de ámbito nacional para la realización de actividades de especial interés para impulsar el papel de las mu-

jeres en el desarrollo rural, el Real Decreto 347/2019, de 17 de mayo, por el que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones destinadas a programas plurirregionales de formación dirigidos a los profesionales del medio rural, y las Órdenes de 1 de abril y 19 de septiembre de 2019,por las que se convocan las respectivas subvenciones para los ejercicios 2019 y 2020. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de septiembre de 2020, núm. 241, pp. 75526 a 75547. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-10367

Gallardo-Cobos, R. y Sánchez-Zamora, P. (2022). Retos y oportunidades de la digitalización en el medio rural. *La España rural: retos y oportunidades de futuro* (pp. 401-416). https://www.publicacionescajamar.es/publicacionescajamar/public/pdf/publicaciones-periodicas/mediterraneo-economico/35/me-35-retos-y-oportunidades-de-la-digitalizacion-en-el-medio-rural.pdf

García Aguilera, F. J., Leiva Olivencia, J. J., Fontoura Junior, E. E. y Piccoli Fontoura, F. A. (2021). Inclusión social de mujeres rurales a través de programas de alfabetización digital para el empleo. *Revista complutense de educación*.https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/208704/Inclusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García Bécares, C. (2020). *El bienestar de la mujer rural como eje del desarrollo personal. Una propuesta de intervención psicopedagógica*. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/43199/TFM-G1184.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Juárez Arall, J. y Marqués Molías, L. (2019). Aspectos de la competencia digital para la empleabilidad. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/192088/Ju%c3%a1rez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Labrador Diez, P. (2021*). El analfabetismo digital como factor de exclusión*.

Llamosí, J. R. R. (2019). Cien años de desigualdad. La situación legal de la mujer española durante el siglo XX. En: *XI Congreso virtual sobre Historia de las Mujeres* (pp. 693-724). Archivo Histórico Diocesano de Jaén.

Moodie, J., Teräs, J. y Rinne, T. (2017). *Inclusive Digitalization in the Baltic Sea Region: An Instrument for Growth and Development in Declining Rural Areas?* http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1170139/FULLTEXT02

Moya, G. A. R., Cervantes, A. T. e Islas, J. T. (2017). *Machismo vs feminismo* [tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México].

http://vinculacion.dgire.unam.mx/vinculacion-1/Memoria-Congreso-2017/trabajos-ciencias-sociales/sociologia/6.pdf.https://vinculacion.dgire.unam.mx/vinculacion-1/Memoria-Congreso-2017/trabajos-ciencias-sociales/sociologia/6.pdf

Organización de las Naciones Unidas (2020, 22 de junio). *Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality

Real Academia Española (s. f.). Machismo. En: *Diccionario de la lengua española*. https://dle.rae.es/machismo.

Roca, A. P. (2020). Sociedad de la información, sociedad digital, sociedad de control. *Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, 68. https://inguruak.eus/index.php/inguruak/article/view/68-2020-art05/104

Rodríguez Rolo, L. (2020). *Revitalizar en femenino. Mujeres como factor clave de la dinamización rural*. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/59723/TFM_LaraRodr%c3%adguezRolo.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Ruiz, M. C. y Alonso, R. I. (2021). Vulnerabilidad y resiliencia en la España vaciada. *Rect@: Revista Electrónica de Comunicaciones y Trabajos de ASEPUMA*, 22(2), 63-75. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8416358

Sánchez Escolano L. M. (2017). Enclavamiento y desarrollo territorial en la Comarca del Almanzora (Almería). *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 37(2), 445-467. https://doi.org/10.5209/AGUC.57734

Valdivielso, J. I. U. (2017). Sociedad y nuevas tecnologías: ventajas e inconvenientes. *Almenara: revista extremeña de ciencias sociales*, 9, 5-45.

Valle del Almanzora (2022). *Valle del Almanzora, el corazón de Almería*. https://turismoalmanzora.com/valle-del-almanzora

46

¿Qué puede hacer la pedagogía para abordar la perspectiva de género en el ámbito empresarial?

Adrián Ruiz Tienda, Yusmeiry Dailin Mora Medina
y Marina Reyes González
Universidad de Málaga

1. Introducción

En este estudio se busca analizar la perspectiva de género con el fin de reconocer y cuestionar aspectos como la desigualdad, la discriminación y la exclusión que enfrentan las mujeres, con el propósito de establecer medidas beneficiosas para avanzar hacia la igualdad de género. Es importante destacar que la desigualdad de género se manifiesta en diversos ámbitos, en los cuales las mujeres enfrentan limitaciones y barreras en el ámbito laboral, violencia de género, y restricciones en las oportunidades de formación, educación y liderazgo.

Se tratará la evolución histórica de la temática, en la cual se ahondará desde los primeros inicios de la mujer en el mundo laboral hasta las dificultades que se presentan en el entorno laboral actual; la conceptualización de la perspectiva de género tal y como se conoce en la actualidad; los estereotipos de género en el ámbito empresarial a día de hoy, muy presentes a la hora de lograr la igualdad de oportunidades y el avance profesional de las mujeres; y sobre el planteamiento a llevar a cabo desde el punto de vista de la pedagogía en relación con la educación y concienciación respecto a todo lo anteriormente mencionado, dado que

cienciar acerca de la perspectiva de género y los estereotipos de género en el ámbito laboral.

Para finalizar, se llevará a cabo una conclusión en la que se tratará de profundizar en posibles soluciones y/o estrategias desde la pedagogía para eliminar dichas barreras socialmente impuestas hacia las mujeres, con el fin de establecer un clima de paz y de igualdad de oportunidades, tanto en el lugar de trabajo como en cualquier otro.

2. Método

2.1. Contexto histórico

Para comprender la situación de la mujer en el ámbito empresarial, es necesario mirar hacia atrás en la historia, y remontarnos a los orígenes de la incorporación de la mujer al empleo.

En el siglo XVIII aún se desarrollaban roles específicos entre hombres y mujeres. Al sexo masculino se le etiquetaba como el ser con sabiduría, poder y racional, donde el espacio público se le destinaba como el espacio donde trabajaba de forma remunerada. Mientras que, a la mujer, se le asignaba el entorno privado, espacio del cuidado y de la atención de los demás, de la reproducción de vida, y del trabajo no remunerado.

Con la Revolución Industrial se generaron una serie de cambios económicos, sociales y culturales que trajeron consigo la transformación radical del trabajo. La industrialización se caracterizó por ser el motor de la economía trayendo consigo la contratación de mano de obra de la mujer, provocando su progresiva incorporación al mundo laboral. La mujer encuentra una oportunidad de trabajo, pero de forma segregada, es decir, donde se necesitaba mano de obra poco cualificada y con salarios muy bajos. Esto produjo que la mujer fuera percibida como una amenaza de competencia laboral para los hombres que podrían ver reducidos su salario, por lo que, ocasionó hostilidad al trabajo de la mujer fuera del hogar.

Durante esta hostilidad, el prototipo de mujer evoluciona como «ángel del hogar», que consistía en una mujer pura, casta y ama de casa cuya función era la maternidad. Este arquetipo se difundió en la mayoría de los países occidentales en el siglo XIX.

Por ello, los bajos salarios femeninos se justificaban con la idea de que los hombres merecían una alta remuneración al ser el sustento principal de las familias, mientras que el sueldo de la mujer se consideraba meramente complementario, llegando incluso a reducirse su jornada laboral a la mitad.

A mediados del siglo XIX, a pesar de la subordinación de la mujer, se inicia la difusión de discursos que motivaba la liberación femenina y a luchar por sus aspiraciones, esta ideología es la que se conoce en la actualidad como feminismo. A finales del siglo XIX surge el papel del oficio femenino, que alude a aquellas profesiones de corte maternal de mujer como profesora, enfermera, matrona, etc., es decir, en aquellos trabajos donde el hombre no competía directamente.

Tras las dos guerras mundiales, muchas de las mujeres sustituyeron su oficio de amas de casa por «trabajos solamente de hombres», ya que hacía falta mano de obra masculina debido al reclutamiento militar. Fue así como el trabajo doméstico de la mujer pasó a ser visto como servicio por la patria. Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, en la democracia europea occidental las mujeres empiezan a conquistar los derechos laborales que poco a poco las aproxima a la situación que disfrutan los hombres. La figura de la mujer empieza a cambiar y se observa una mujer más fuerte e independiente.

No obstante, en España los derechos de la mujer iban con retraso en comparación con Europa occidental, ya que, con la dictadura franquista, se detuvieron los avances que las mujeres habían conquistado en materia de derechos laborales y de emancipación, por lo que se vuelve a implantar el modelo donde la mujer quedaba reducida en el entorno doméstico y subordinada por su marido. No fue hasta la llegada de la transición y la Constitución de 1978 que dejaron claro el principio de igualdad y de no discriminación por sexo.

A pesar de la lucha constante de la igualdad real entre hombre y mujeres, aún existe una notoria discriminación, pues las mujeres siguen encontrando barreras en ámbitos laborales que las posiciona en una situación de desventaja. Por ello, se debe tener claro el concepto de *perspectiva de género*.

2.2. ¿Qué es la perspectiva de género?

Para comenzar con esta disertación, es imprescindible definir el concepto clave en torno al cuál va a pivotar todo este ensayo: la perspectiva de género.

> Es una herramienta conceptual que busca mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres se dan no solo por su determinación biológica, sino también por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos. Debe entenderse como una metodología y/o mecanismo que permite identificar, cuestionar y valorar la discriminación, la desigualdad y la exclusión de las mujeres, para así poder implementar acciones positivas sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad en la materia. (Sosa, 2021, p. 2)

Es una tarea realmente complicada encontrar un solo ámbito de la sociedad en el que no se den estas diferencias de género, ya que este es un constructo social, es decir son las propias personas que componen una sociedad aquellas que forman estos conceptos y posteriormente le adjudican una serie de roles a cada uno. Sobre el papel, este método de diferenciación no debería generar una desigualdad en torno a un género concreto, el problema comienza en el momento en que se liga a la mujer a todas y cada una de las tareas domésticas, dificultando la conciliación en cualquier otro aspecto social como el ocio, el desarrollo personal/formación o el tema que atañe a este estudio, el trabajo.

El principal factor de exclusión social de la mujer es su papel de cuidadora, ya que el hecho de encontrarse permanentemente ligadas a sus responsabilidades familiares genera barreras que obligan a la mujer a orientar tanto su formación como su profesión a temáticas relacionadas con estas tareas y a buscar siempre la conciliación entre ambos mundos.

Según estudios del INE (Instituto Nacional de estadística), se puede «observar que la diferencia en las tasas de empleo entre mujeres y hombres aumenta con el número de hijos» (INE, 2020), es decir, se evidencia que a la mujer estas «cargas familiares» le siguen suponiendo una losa a la hora de encontrar un empleo. Además, en este mismo estudio, se puede ver cómo las mujeres tienden a tener un mayor nivel de estudios que los hom-

bres (41.3 % para las mujeres, 35.8 % para los hombres), lo cual no hace más que resaltar que la preferencia de contratación de un hombre frente a una mujer es de carácter social.

La responsabilidad familiar no es el único aspecto en el que a la mujer se le da un trato desigual respecto al hombre, sino que a este factor hay que sumarle la violencia de género. Desgraciadamente el machismo es un factor que se ha mantenido intrínseco a la sociedad a nivel histórico y es un factor fundamental para tener en cuenta en el estudio de las desigualdades sociales.

Por otro lado, el tercer gran factor para tener en cuenta para entender la desigualdad social que acucia a la mujer es el tipo de formación que tienen. Desde que nacen, a las mujeres se les asigna el papel de cuidadoras, lo cual va moldeando sus pensamientos de forma inconsciente y finaliza con que la mayoría de los estudios superiores relacionados con el cuidado (Enfermería, educación a distintos niveles, etc.) sean ocupados por ellas, haciendo, así, que los estudios de más prestigio o mejor remunerados por lo general sean ocupados por hombres. En el aspecto de la educación, es importante recalcar que en ciertas regiones del mundo que se encuentran en desarrollo, el acceso a la educación no está garantizado para ambos géneros, sino que el hombre continúa manteniendo preferencia para el acceso tanto a nivel general, como sobre todo en estudios de corte superior.

Tal y como se comentaba al comienzo de este apartado el género es una construcción social y como tal, variará en función a la zona y la cultura concreta que se esté tratando. Por tanto, es esencial entender que para poder abordar la totalidad de esta temática habría que realizar análisis exhaustivos diferenciando contextos específicos, por lo que la visión que se tomará para el desarrollo de este trabajo tratará de ser todo lo global y holística posible.

2.3. Los estereotipos de género en el ámbito empresarial y la actualidad sobre la temática

En el ámbito empresarial, se entenderán estos estereotipos de género como las preconcepciones establecidas en cuanto a los papeles que desarrollan mujeres y hombres en una organización.

Como se ha podido ver en apartados previos, a lo largo de la historia estos roles han ido «difuminándose» en pos de la igual-

dad, pero no por ello dejan de estar presentes y de ser perjudiciales especialmente para la mujer.

Numerosas empresas llevan a cabo diferentes medidas para luchar por que el papel del hombre y la mujer en el mundo laboral sea el mismo, se establecen políticas de igualdad salarial, campañas de concienciación y muchos otros métodos, aunque ninguno parece ser el acto definitivo, ya que, aún se ve cierta brecha salarial, debido a que la mujer sigue manteniendo un techo de cristal para acceder a los puestos de liderazgo y/o mayor rango, y por tanto acceder a los puestos con mayor beneficio económico.

Por otro lado, el acceso al mercado laboral sigue viéndose sesgado en perjuicio de la mujer, ya que, debido a las características asignadas a cada género, el masculino sigue beneficiándose a la hora de ser contratado, no solo por los estereotipos de género, sino también porque las personas que suelen a tomar las decisiones de contratación son los altos cargos de la empresa, y estos, tienden a estar ostentados por hombres.

Si bien cierta mejoría respecto a la brecha salarial entre hombres y mujeres resulta ser palpable, ya que según el INE (Instituto Nacional de Estadística), desde el año 2017 hasta el último año 2022 esta ha bajado en 0.8 puntos llegando hasta los 10.7 en la actualidad, se sigue estando por debajo de la media europea, que hoy en día se sitúa en 9.8, por lo que aún queda mucho trabajo que hacer, no solo para alcanzar la cifra de Europa, sino para lograr mejorarla.

Una vez revisados estos datos, queda constatado que la mujer se encuentra en una posición claramente desfavorable en el ámbito empresarial frente al hombre, pero esta no es la única desventaja a la que se enfrenta la mujer en el mundo laboral.

Las expectativas de género hacen que se espere del carácter masculino alguien líder y emprendedor, dando a la mujer un papel más sumiso. Esto genera que, a la hora de formar su propia empresa, la mujer se sienta cohibida e incapaz de lograr esta tarea. Además, hay que sumar que la dilatación de estas situaciones en el tiempo, han llevado a que existan pocas mujeres emprendedoras y con la carencia de visibilidad de la figura de la mujer autónoma, haya muchas personas que no puedan tener una referencia clara, generando un número menor aún de emprendedoras.

Hoy en día, el género femenino sigue viéndose arrastrado y perjudicado por las cargas familiares y la función de cuidadoras. Esto genera que hoy en día muchas empresas prefieran contratar a hombres, ya que no cuentan con esa losa extra y que, por tanto, en principio, muestran mayor flexibilidad.

En la actualidad, con motivo de paliar el daño que producen los roles de género en el ámbito empresarial, se llevan a cabo una serie de acciones que benefician a la figura femenina con el fin de generar una igualdad empresarial. El hecho de que se «beneficie» a la mujer para lograr una situación de igualdad, en un principio puede sonar contradictorio, pero hay que tener en cuenta el punto de partida. En un ámbito empresarial en el que los altos cargos son liderados por hombres y se sigue viendo sesgado el proceso de contratación en función de género; generar este tipo de situaciones en beneficio del género femenino es un acto de equidad, que permite compensar la desigualdad social a la que se ve expuesto el género femenino. Además, como se ha comentado en apartados anteriores, la igualdad no se trata de dos bandos en el que uno saldrá victorioso, sino de una lucha de la que ambos géneros podrán verse beneficiados en el momento en el que se aprecie la diversidad que ambos pueden aportar.

Como se ha podido comprobar a lo largo de este apartado, ninguno de los motivos por los que la mujer se encuentra en clara desventaja a nivel laboral frente al hombre son biológicos, sino de carácter social. Revisando el contexto histórico de esta temática se entiende que esta sociedad es hija de años de machismo y sexismo que han situado a la mujer en una situación de inferioridad respecto al hombre, pero si ninguno de estos motivos es biológico significa que son maleables, y, por tanto, que se pueden modificar. Si se pretende que la sociedad cambie en favor de esta equidad de género, hay que hacer que primero cambie cada persona a nivel individual, y ahí es donde entra en juego el que se considere que debe ser el principal motor de cambio de esta revolución, la educación.

3. Resultados

La educación tiene mucho que aportar en relación con la perspectiva de género en el ámbito laboral. Entre las estrategias pe-

dagógicas más relevantes destacan: la integración de la perspectiva de género en los proyectos laborales y formativos; la eliminación de actitudes y contenidos de índole sexista; la incorporación del principio de igualdad en la formación inicial y continua del personal; y la incentivación equilibrada de ambos géneros en los puestos de liderazgo, talleres y grupos de trabajo. En relación con la perpetuación de roles, dos teorías pedagógicas resultan especialmente pertinentes: la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura y la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, ambas centradas en la influencia del modelaje en la adquisición y consolidación de roles en contextos educativos.

> Las probabilidades de supervivencia serían francamente pequeñas si solo pudiéramos aprender de las consecuencias del ensayo y error. No se enseña a los niños a nadar, a los jóvenes a conducir y a los estudiantes de medicina a operar haciéndoles descubrir la conducta necesaria a partir de las consecuencias de sus éxitos y fracasos. (Como se citó en Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020)

Esta cita ilustra con precisión la teoría del aprendizaje social de Bandura, que se enfoca en el aprendizaje mediante la observación y el modelado de comportamientos. Según esta teoría, el aprendizaje no ocurre solo por experiencia directa, sino también a través de la observación de otras personas y la imitación de sus conductas, resaltando además la importancia del refuerzo positivo en la consolidación de actitudes deseadas. Aplicada a la promoción de la igualdad de género, esta teoría permite implementar estrategias como: fomentar modelos de conducta igualitaria en la comunidad educativa; analizar críticamente la representación de los roles de género en los medios de comunicación; promover proyectos colaborativos entre estudiantes de distintos géneros; establecer programas de mentoría intergeneracional basados en valores igualitarios; y reconocer públicamente las actitudes y acciones que favorecen la igualdad.

Por su parte, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky resalta la relevancia de los factores sociales y culturales en el desarrollo humano y el aprendizaje. Sus tres conceptos fundamentales: la *zona de desarrollo próximo* (ZDP), el *andamiaje* y el *aprendizaje mediado* ofrecen herramientas pedagógicas de gran valor. La ZDP describe la distancia entre lo que un individuo puede lograr de

forma autónoma y lo que alcanza con la orientación de un guía más competente; el andamiaje alude al apoyo temporal y estructurado para que el alumnado desarrolle competencias progresivamente; y el aprendizaje mediado destaca el papel de instrumentos culturales (el lenguaje, las representaciones visuales y las actividades prácticas) en la transmisión de conocimiento y en la consolidación de roles sociales.

Aplicando la teoría sociocultural de Vygotsky a la igualdad de género, se pueden implementar estrategias como: presentar referentes femeninos destacados en distintos ámbitos (política, ciencia, arte, literatura) para ampliar la ZDP del alumnado; capacitar al profesorado para que actúe como guía empoderador desde la perspectiva de género; emplear un lenguaje inclusivo que contribuya al empoderamiento y evite perpetuar estereotipos; promover roles de liderazgo femenino en proyectos escolares relacionados con la igualdad; y facilitar el acceso a lecturas y recursos sobre feminismo e igualdad de género, favoreciendo la reflexión crítica. Asimismo, el Aprendizaje mediado puede vehicularse a través de visitas a organizaciones feministas y eventos sobre igualdad, permitiendo al alumnado explorar estas cuestiones de manera directa y significativa.

4. Conclusión

La finalidad que se ha tratado de exhibir en este estudio, dado que esta es una comunicación de carácter teórico-histórico, es el análisis profundo y detallado de cómo afecta la perspectiva de género en el ámbito laboral que hacen frente las mujeres y cómo se puede identificar y poner en tela de juicio dicha desigualdad, discriminación y exclusión. Así pues, también se ahonda en la trayectoria histórica de la cuestión, los prejuicios de género en el contexto profesional y la relevancia de la pedagogía en la educación y su sensibilización.

Asimismo, se ha profundizado mediante la indagación de diversas teorías pedagógicas, con las que se ha resaltado que la clasificación por géneros que se suele hacer es de índole social y, por tanto, dicha perspectiva de género es muy maleable y flexible, siendo esta muy susceptible a influencias, en especial por la educación. Dicho de otra manera, a través de la educación se

puede promover estrategias e instrumentos, tales como las que presentan estas teorías, con el fin de abordar los roles de género, la concienciación, fomentar la igualdad e instaurar entornos inclusivos laborales.

Además, se ha examinado datos proporcionados por los estudios del INE, los cuales esclarecen la realidad de que las mujeres lidian con desigualdades en sus puestos laborales a causa de los compromisos familiares y a la tendencia social por contratar hombres, en concreto, en lo que respecta a la representación en los altos cargos, entre otros aspectos.

Más allá de todo esto, se pretende promover un mensaje positivo, pues este es un camino largo y complejo hacia la eliminación de las desigualdades de género, tanto en el entorno de trabajo como fuera de este, y, hacia un futuro justo y equitativo para todas las mujeres. No se puede olvidar que esta sociedad está formada por agentes de cambio quienes han de construir un futuro donde todas las voces sean tomadas en cuenta y apreciadas sin distinción, pues cada avance pequeño importa, ya que nos aproxima más a un mundo donde las desigualdades de género sean obsoletas. Todo esto se conseguirá a través de la educación.

5. Referencias

Álvarez Morillas, I. et al. (2002). Mesa Redonda III: «Empleo e Igualdad de Oportunidades». Junta de Castilla y León. http://www.jcyl.es/jcyl/cee/dgeae/congresos_ecoreg/CERCL/53.PDF

Bracamonte, L. (2014). Catolicismo y condición femenina: representaciones de género sobre la maternidad y la domesticidad en la prensa del suroeste bonaerense argentino a principios del siglo XX. *Secuencia*, 88, 88-108. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482014000100004&lng=es&tlng=es

Domingo Herreras, M. (2021*). La incorporación de la mujer al mundo laboral en perspectiva histórica*. Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51685/TFG-E-1310.pdf?sequence=1

INE (2020). *La vida de las mujeres y los hombres en Europa. Instituto nacional de estadística*. https://www.ine.es/prodyser/myhue/index.html?lang=es

Sosa, M. J. (2021). Investigar y juzgar con perspectiva de género. *Revista Jurídica AMFJN*, 8.

Rodríguez-Rey, R. y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 384, 72-76. https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011

47

No hay nada que sustituya la experiencia personal. Una mochila cargada de emociones

Pilar Martos Fernández

1. Narrativa personal, experiencial y emocional

Dicen que no hay nada que sustituya a la experiencia personal, por ello voy a intentar a través de estas líneas conjugar la vertiente vital personal con la académica, porque, al fin y al cabo, como diría Ortega y Gasset: «Yo soy yo y mi(s) circunstancia(s)».

Quienes creemos en la importancia de la actividad física y el deporte para esa formación integral de la persona, pensamos que la educación es mucho más que la educación física, pero muy poco sin ella.[1]

Sin lugar a duda, el deporte se ha convertido en uno de los mayores fenómenos sociales en sus diferentes manifestaciones: deporte-práctica, deporte-salud, deporte-espectáculo..., y lo que estaba reservado a ciertos grupos sociales ha pasado al resto de la sociedad. convirtiéndose en un fenómeno de carácter universal. En palabras de Heinemann (1991),[2] el deporte, en su relación con la sociedad, ha pasado de ser un sistema cerrado a convertirse en un sistema abierto y heterogéneo.

1. En aquellos tiempos, la llamada *clase de gimnasia* era impartida por profesoras de la antigua Sección Femenina Carmen Paris, y Conchita Romero (recordemos que los primeros Inefs en España no comenzaron su singladura hasta mediados de la década de los sesenta). Martos, Pilar; Castillo, Joaquina (2008) Fundamentos sociológicos del deporte. Dimensión social y educativa. En: Torres, C. e Iniesta, J. A. (coords.). *La formación del educador deportivo en balonmano*. Wanceulen.

2. Heinemann, K. (1991) Tendencias de la investigación social aplicada al deporte. En: AA. VV. *Políticas deportivas e investigación social.* Gobierno de Navarra.

Mi participación junto CON otras profesionales en encuentros y eventos científicos, abordando el desarrollo de las profesiones de las mujeres, y, en especial, en mi caso, en las ciencias sociales aplicadas al deporte, me hace reflexionar sobre la narrativa de mi trayectoria vital-profesional.

Respecto al deporte, mi interés en el marco de la sociología se centra en los aspectos sociales de este, y es a lo que he dedicado principalmente mis esfuerzos, pudiendo hacer de mi pasión mi profesión. Y ejerciendo con devoción, más que por vocación el ejercer como docente en la Universidad de Granada.

He de decir que mi formación inicialmente fue jurídica, siendo licenciada en Derecho por la Universidad de Granada. Pero, poco antes de finalizar la carrera, el deporte se cruzó en mi vida, al hacer un curso de la entonces Comisión Mixta en la que participaban el Ayuntamiento y la Diputación de Granada, así como la Junta de Andalucía, sobre *Animación, social, cultural, y deportiva*. En este curso, el deporte sería un protagonista clave, al ser estudiado no solo en cuanto a una dimensión táctica y técnica sino mucho más allá, haciendo hincapié en los valores del hecho deportivo, en su dimensión pedagógica y de formación de la persona. Asignaturas como filosofía y ética del deporte, instalaciones deportivas o juegos formaron parte de sus contenidos.

Al finalizar aquel intenso curso teórico-práctico, participé como monitora en campamentos juveniles de verano de la provincia de Granada (Ciudad deportiva de Armilla, Finca de Los Morales en Huéscar, Sierra Nevada...). Fueron años intensos de trabajo en aquellos veranos. Más tarde, mi trabajo en la coordinación de actividades en la nieve en la estación de Sierra Nevada sería un factor clave para mi futuro profesional.

En efecto, al finalizar el citado curso, y ya como demandante de empleo, tuve la ocasión de participar en un proceso de selección y la posibilidad de acceder a un puesto de trabajo en la campaña de nieve de Sierra Nevada de la Junta de Andalucía llamada «Semana Blanca». Esta campaña tenía el objetivo de acercar la sierra y el esquí, siendo conocida popularmente como «Los patas amarillas« (por la polaina amarilla identificativa en una pierna de los chicos y chicas participantes en tal actividad). Cada semana de la temporada de nieve recibíamos en el Albergue Juvenil de la Junta ubicado en la parte alta de la estación a 100 niños/as entre 8 y 14 años de todo Andalucía, con el fin principal

de aprender a esquiar y de participar en diferentes actividades *après-ski* propuestas, con una convivencia sana y aprendizaje muy enriquecedores para todos los participantes. En concreto, fueron las temporadas 1989-90 y 1990-91. La convivencia con los chicos/as, la nieve y el contacto con las escuelas (tan solo 3 entonces) me hizo conocer y profundizar sobre lo que sería, sin saberlo, el inicio de mi carrera investigadora y académica. En esta etapa también tuve la oportunidad de seguir un curso a través del INEM para poder ser profesora de esquí alpino en la Escuela Española de Esquí.

Al tiempo que trabajaba, pude terminar la carrera de Derecho, y se me plantea un dilema con los ahorros que había conseguido: o bien comprarme una moto (en aquel entonces tenía ilusión por una Yamaha 2'5), o bien seguir formándome. También barajé la posibilidad de prepararme las oposiciones para entrar en la Escuela Diplomática. Pero, finalmente, aunar el Derecho con el deporte fue mi elección.

En efecto, todo empieza cuando en la primavera de 1991 me planteo ampliar mi formación académica y seguir caminando en el aprendizaje de lo que había estudiado. Aunar el deporte y lo académico fue lo que me impulsó a buscar alguna formación al respecto, y lo tuve que hacer en el extranjero, ya que España no existía entonces. Aproveché la circunstancia de que una de mis hermanas ampliaba en ese momento sus estudios en Toulouse para recabar información, y me orientaron los consejos de los profesores Jiménez Soto del Inef de Granada y Camps Povill, profesor del Inef de Lérida, quien había realizado el posgrado que también yo elegiría.

Así, ya con mi título debajo del brazo, aposté por aunar mi pasión por el Derecho con el deporte y me embarqué en la aventura de emigrar. Se ha de decir que, en España, en aquel entonces, no había ninguna formación similar.

En septiembre de 1991, y tras pasar un vasto examen de ingreso en el INSEP de París con más de 400 aspirantes, una entrevista colectiva y una entrevista individual, pasé a formar parte de la que sería la IX promoción del DESS (*Diplome d'etudes superieures specialisées, de Formation juridique et économique aux professions du sport*) del Centro de Derecho y Economía del Deporte (CDES) de la Universidad francesa de Limoges. En dicha formación coparticipan el Instituto Nacional de Educación Física (INSEP) y el Co-

mité Olímpico Francés (CNOSF), ambos con sede en París. Por ello, una parte de esta formación se llevaba a cabo en su seno, así como en federaciones y otras entidades de relieve como el Insep, lugar donde estudiaban y entrenaban los deportistas de alto nivel galos, siendo para mí un privilegio compartir ese espacio.

Al comienzo del posgrado, como en ediciones anteriores, era costumbre hacer su presentación ante los medios de comunicación. Durante la rueda de prensa que se hizo con periodistas del país galo, estos mostraron su asombro y escepticismo al presentarme el director del centro, Dr. Karaquillo, como proveniente del sur de España, en concreto, de Granada, y al comentarles que en la zona –entre otros deportes– se podía practicar el esquí a tan solo 32 km de la ciudad, en concreto, en Sierra Nevada. Causó una gran sorpresa entre los asistentes, dado que España en aquel entonces era conocida principalmente por el turismo de sol y playa, siendo la nieve bastante desconocida. Todo ello me causó gran sorpresa y me vi en la necesidad de informar de que en ella se encuentra el pico más alto de la península, el Mulhacén, y que ya en el año 1990 en Montreal (Suiza) la Estación de Sierra Nevada había obtenido la candidatura para ser sede del Campeonato del Mundo de Esquí Alpino en 1995.[3]

En realidad, esta formación pionera en el mundo, de carácter profesionalizante, y en la que se conjugaba la teoría con la práctica, se podía hacer en un año, o en dos si estabas trabajando... En mi caso tomé la decisión de quedarme a vivir allí e implicarme a fondo en el estudio.

Dicha formación constaba de tres partes: en primer lugar, una parte teórica con diversos seminarios (principalmente en el centro de Limoges y en el INSEP de París); en segundo lugar, una parte práctica consistente en la elaboración y defensa ante un tribunal de una tesina[4] y, por último, la realización de una estancia de formación, que en mi caso llevé a cabo en Chamonix, en el

3. Por desgracia, por falta de nieve, los campeonatos tuvieron que ser cancelados ese año, celebrándose finalmente al año siguiente. En Francia, en aquel entonces, ya existían más de 400 estaciones, mucha experiencia en cultura de nieve y montaña, una ley de montaña integral... (y no la del puzle jurídico normativo que teníamos en España al respecto).

4. Mémoire de D.E.S.S. en «Formation juridique et économique aux professions du sport». *Stations de Ski en Espagne: Aspects sociaux, juridiques et économiques. Centre de Droit et d'Economie du Sport*. Université de Limoges.

marco del Consejo Superior de Deportes de Montaña (CSSM), en la Escuela Nacional de Esquí y Alpinismo de Chamonix (ENSA).

Limoges, lugar de la resistencia francesa durante la Segunda Guerra Mundial, es una ciudad muy bonita situada en el centro del país, aunque un tanto triste y gris, quizás porque llueve bastante, pero la ciudad y sus gentes a pesar de su carácter cerrado inicialmente me llegaron al corazón y aprendí muchísimo. Entre otras cosas, esta ciudad, famosa por el CDES, lo era también por su porcelana, y por tener un equipo de baloncesto potente, en aquel entonces campeón de Europa y uno de los mejores del mundo.

La estancia en el CDES sería mi segunda casa en Francia, ciertamente, una etapa bastante dura en mi vida, de sacrificio y esfuerzo, pero al mismo tiempo una los mejores.

En el mes de junio de 1992 me adjudicaron hacer las prácticas en la Escuela Nacional de Esquí y Alpinismo en Chamonix (ENSA), teniendo la oportunidad de participar en la Plataforma Europea de Guías de Montaña.

También, y como parte formativa del curso, hicimos un viaje final de estudios toda la promoción a Lausanne (Suiza), donde radica la sede del Comité Olímpico Internacional, con el objeto de conocer el Tribunal Arbitral del Deporte (TAD) y el recién inaugurado Museo Olímpico.

En esta etapa, había comenzado a colaborar con el grupo de Granada dirigido por el Prof. Julio Iglesias de Ussell y Ordís, catedrático de Sociología, formando parte de este el profesor Ignacio Jiménez Soto de Organización, Legislación y Administración del Deporte de la Universidad de Granada, y el director de patrocinio de Sierra Nevada, Ignacio Valenzuela Barranco. De este modo, participé en el Observatorio Sociológico, puesto en marcha con motivo de los Campeonatos del Mundo de Esquí Alpino de 1996 en Sierra Nevada. Coincidiendo con este acontecimiento importante para Andalucía, y teniendo como referente el impulso social y económico que supuso para España la celebración de los Juegos Olímpicos de Barcelona en 1992, me incorporé al grupo «Análisis de los Problemas Sociales de Andalucía» para impulsar una nueva línea de investigación en el Departamento de Sociología, que tuviera como focos el turismo y el deporte, actividades con notable incidencia para la economía andaluza.

Posteriormente, tuve la oportunidad de pertenecer al Grupo de Expertos de Economía del Deporte ante el Comité para el De-

sarrollo del Deporte (CDDS) del Consejo de Europa, llevando a cabo estudios muy interesantes.[5] En este sentido, resalta la aportación al estudio realizado para el Consejo de Europa sobre la financiación del deporte en doce países europeos, a través de una encuesta dirigida por el profesor Wladimir Andreff, de la Universidad de la Sorbona.[6]

En 1993, y con ocasión de la 9.ª Reunión de dicho Grupo –a la que asistí representando a nuestro país–, en el informe que allí se presentó por parte de nuestro equipo, España hacía referencia a la creciente importancia del sector turístico-deportivo en campos como era el caso del golf o el esquí, y en aquel momento constituyó un material bastante novedoso y original –el aunar turismo y deporte–, para el citado organismo internacional, abriendo con ello el camino en este campo.[7]

Así, en el marco del Consejo Superior de Deportes, elaboré un trabajo sobre los deportes de invierno en España, que posteriormente me serviría de base para hacer un estudio longitudinal para la que sería mi tesis doctoral.[8]

De regreso a España, ya con el Diploma de Estudios Superiores Avanzados (DESS) terminado, y, aunque oficialmente no existiese una homologación o reconocimiento académico del título obtenido (al no existir este en España), surgió la oportuni-

5. – Martos, P. (1992). *Aspectos sociales, jurídicos y económicos del deporte en Europa. El caso concreto del Estado Español*. Centro Nacional de Investigación y Ciencias del Deporte - Consejo Superior de Deportes. Ministerio de Educación y Ciencia. (1992/94).

– Martos, P. (2001). Las Políticas deportivas del Consejo de Europa. En: Latiesa M., Martos, P. y Paniza, J. L. (comps.). *Deporte y Cambio Social en el umbral del Siglo XXI*. (AEISAD, vol. I) (pp. 243-254). Librerías Deportivas Esteban Sanz..

– Proyecto Europeo Compass. Unión Europea (1999-2003). IP: Antonio Mussino. Universidad La Sapienza - UGR.

6. Consejo de Europa 1992-1994. Posteriormente, este trabajo sería publicado con el título *Les enjeux économiques du sport en Europe: financement et impact économique.* Dalloz (1995).

7. Esta reunión tuvo lugar en Estrasburgo (Francia) durante los días 9 y 10 de septiembre de 1993; y en ella participaron representantes de Bélgica (Comunidades flamenca y francesa), República Checa, Finlandia, Dinamarca, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Italia, Letonia, Polonia, Portugal, Rusia, Eslovenia, Suecia y Gran Bretaña.

8. En el estudio *Impacto socio-económico de los deportes de invierno en España*, proyecto subvencionado por el CNICD, se envió un cuestionario a las 26 estaciones de esquí y montaña españolas recogiendo datos de las temporadas 90/91, 91/92 y 92/93. Y, ya en la tesis, se recogen también datos de las temporadas 93/94, 94/95, 95/96 y 96/97. Ref: *Estudio socioeconómico del impacto de los deportes de invierno en España*. Centro Nacional de Investigación y Ciencias del Deporte - Consejo Superior de Deportes. Ministerio de Educación y Ciencia. (1993-94). IP: PilarMartos.

dad de trabajar en la Dirección del Centro de Alto Rendimiento en Sierra Nevada, pero, por cuestiones claramente políticas, el puesto fue ocupado por otra persona. Un poco desanimada ante la situación, y tras toda la preparación en mi etapa en Francia, decido comenzar los cursos de doctorado, y lo hago en el Departamento de Sociología y Psicología Social (ya que en la Facultad de Derecho no existía nada sobre deporte en aquel entonces), con 5 créditos en el Departamento de Derecho del Trabajo.

También en esta etapa tuve la oportunidad de volver a trabajar en mi querida Sierra Nevada, en la campaña de nieve del entonces Patronato Municipal de Deportes.[9]

Además, en esta etapa (curso 1993-1994) hago en Madrid el Máster, organizado por la Federación Española de Municipios y Provincias, el Consejo Superior de Deportes y la Universidad de Lérida (INEFC), en Dirección y Gestión deportiva, de 600 horas lectivas y con el trabajo final de defensa ante tribunal *titulado Sierra Nevada: ayer y hoy. Estudio de la Estación de Esquí y Montaña*.

Más tarde, en 1995, la participación en un Concurso Anual de Becas para la realización de tesis doctorales, bajo el auspicio del Instituto de Turismo de España, me proporcionó la ocasión de realizar la tesis doctoral, defendida en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada el 11 de junio de 1999 con el título *El sistema turístico-deportivo de las Estaciones de Esquí y Montaña españolas*.

En efecto, recuerdo cómo un día leí un anuncio en un diario de tirada nacional (en las páginas centrales de color naranja), sobre la convocatoria de «5 becas para la realización de tesis doctoral», siendo requisito necesario el haber terminado los cursos de doctorado en un determinado plazo. ¡No lo podía creer¡, pero, cumpliendo dicho requisito, decidí preparar el proyecto y presentarlo, sabiendo que podía ser mi oportunidad para llevar a cabo la tesis doctoral tan soñada. Y así, en convocatoria pública, obtengo esa beca del Instituto de Turismo de España (Minis-

9. Temporadas 92-93 y 93-94 en las campañas de esquí llevadas a cabo con escolares y adultos.Más tarde, publicamos un artículo sobre la gestión en dicha campaña. Martos, P. y Salguero, P.: Características y evolución en la gestión de una actividad habitual y estable. El caso de la campaña de esquí del Patronato Municipal de Deportes de Granada. En: García Montes, M. E., López Miñarro, P. A., Antón García, J. y Sánchez Vinuesa, A. *Innovación y actualización en gestión del deporte y entrenamiento deportivo* (pp. 413-426). Universidad de Granada (2000).

terio de Economía), para llevar a cabo la misma; dicha beca (asimilada a una FPU) es homologada en un primer momento en el Departamento de Educación Física y Deportiva y, posteriormente, en el Departamento de Sociología de la Universidad de Granada. He de decir que de las primeras cosas que hice cuando recibí la beca fue comprarme un pequeño ordenador con el que poder hacerla, que me acompañaría por mucho tiempo.

Sin duda, sería la obra más importante en mi carrera, abriendo una línea de investigación que marcaría parte de mi trayectoria académica. Esta tesis doctoral fue premiada por el Instituto Andaluz del Deporte de Andalucía, en la X Convocatoria de Premios IAD a la Investigación Deportiva.[10]

Dicen que la pasión por profundizar en el conocimiento de un tema es el mejor pasaporte para el éxito de una investigación. Y es precisamente este rasgo una de las características que presidieron la elaboración de mi tesis, encuadrándose en dos fenómenos sociales de máxima relevancia en la ocupación del ocio y el tiempo libre en las sociedades posmodernas: turismo y deporte.

2. Visibilidad del rol de la mujer en el ámbito de la investigación

Una forma muy importante de visibilizar el rol de la mujer en el ámbito de la investigación es dándolo a conocer a través de la

10. A continuación, indico la referencia bibliográfica de la publicación de mi tesis, así como algunas de las investigaciones en las que he participado con posterioridad a la realización de esta relacionadas con el medio natural, en especial, la montaña:

– Martos Fernández, P. (2002). *El sistema turístico-deportivo de las Estaciones de Esquí y montaña españolas*. Universidad de Granada.

– *El turismo de Montaña en España. Tipología de montaña en relación con las actividades turístico-deportivas y nivel de empleo generado*. Entidad financiadora: Consejo Superior de Deportes. Ministerio de Educación Cultura y Deporte (1999-2000). IP: Cecilia Hita.

– *Les incidences socio-économiques des sports d'aventure en milieu natural. Etude comparative Espagne-France*. Comisión Europea. En el marco del Programa de Acción Integrada (PAI) Picasso que une España y Francia. 2003. IP: Eric Deleseleuc – Pilar Martos Fernández. Universidad de Montpellier - Universidad de Granada.

– *Estudio de opinión e impacto social de la Universiada de Invierno Granada 2015*. Entidad financiadora: Fundación General UGR-Empresa. De 1/1/2012 a 31/3/2012. IP: M. Latiesa. Ref.: ECO2010-16814.

publicación en revistas y libros, celebración de jornadas, congresos, participación en redes y asociaciones.

Desde 2016 soy presidenta de la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte (AEISAD), con un gran equipo en la Junta Directiva. Para mí, constituye un honor formar parte y presidir esta asociación tan emblemática en España.

Además de la celebración de un congreso internacional cada dos años, editamos un boletín trimestral y se remiten comunicados quincenales a las personas asociadas con información de investigaciones, publicaciones, jornadas, noticias de interés. Entre los últimos actos celebrados, cabe destacar el del 28 de abril del 2021, en que tuvo lugar la celebración del 30 aniversario de la constitución de la AEISAD, un acto emotivo y entrañable a pesar de su carácter virtual.

Respecto a mi participación en la organización de los congresos de esta asociación, en el año 2000 recayó en Granada la celebración del VI Congreso «Deporte y Cambio Social en el Umbral del siglo XXI», ocupándome de la secretaria general de dicho congreso.[11]

En septiembre de 2018 volvimos a organizar en Granada su XV edición, ejerciendo como presidenta del comité organizador, con la complejidad que entraña la organización de un congreso de carácter internacional.[12]

La pertenencia a redes es muy importante para intercambiar información y visibilizar el trabajo. En cuanto a género y deporte, en el ámbito nacional formo parte de la Red de Género en el Deporte en España, y también pertenezco a la Asociación para Mujeres en el Deporte Profesional (APMD).

11. Los contenidos científicos de dicho congreso en encuentran recopilados en: Latiesa M., Martos, P. y Paniza, J. L. (comps). Título: *Deporte y Cambio Social en el umbral del Siglo XXI* (AEISAD, vol. I) (243-254). Librerías Deportivas Esteban Sanz (2001).

12. La publicación de los contenidos científicos del congreso se puede encontrar en:

– Martos Fernández, P. (coord.). Hita Alonso, C., Puertas, I., Paniza, J. L., García Moreno, J. M y, Jiménez Cabello, J. M. (eds.). XV Congreso Internacional AEISAD (Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte). Revista Española de Educación Física y Deportes REEFD, N.º 426 (Esp). Título: *La práctica deportiva en el proceso vital: Estado de la cuestión y retos de futuro* (p. 615), 2019.

– Llopis Goig, R. (dir.), López de Subijana, C., Aldaz, J., Monteagudo, M. J., Martos, P., Ispizua, M. y Martín, A. (comps.). XIII Congreso Internacional AEISAD (Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte). Colección Investigación Social y Deporte, número 12. Título*: Crisis, cambio social y deporte*. Nau Llibres, 2014. Más información en www.aeisad.org

Ya en el ámbito internacional, he participado en congresos de la Asociación Europea de Sociología del Deporte, así como en diferentes comités científicos de la citada organización. Por otra parte, soy miembro activo de la Red Iberoamericana de Derecho y Gestión del deporte. En esta última, destaco la invitación a participar recientemente en una mesa redonda sobre los derechos de las mujeres en el deporte organizada por la citada red y la Federación Mexicana de Derecho Deportivo y Estudios legislativos del Deporte.

A continuación, relato varios ejemplos reales sobre cómo visibilizar:

De una parte, haber sido tutora durante varios años en el Programa de Intervención Social hacia Estudiantes con Discapacidad en la Universidad de Granada me ha hecho conocer más a fondo este tema. Además, la participación durante varios cursos en un proyecto interdisciplinar, titulado *Danza con valor*, entre la asignatura Habilidades Rítmicas y la de Sociología del Deporte, en un centro con personas con discapacidad psíquica o, mejor, digamos con diferentes «capacidades», nos hizo y nos hace ver cada vez más lo necesario de estos proyectos de sensibilización.[13]

Otro ejemplo, cuando tratamos en clase el tema de género y deporte, en una de las prácticas indico al alumnado que digan el nombre de «3 deportistas» que admiren por sus valores, trayectoria... Tengo que decir que un alto porcentaje de los deportistas que dicen son masculinos, aunque últimamente también ya van apareciendo el nombre de mujeres..., y me pregunto si estos resultados serán por la connotación del término *deportista*, a pesar de que, en realidad, es un concepto neutro, o porque el deporte ha sido un espacio preferentemente masculino durante mucho tiempo.

Un ejemplo más. En natación todos conocen a Michael Phelps por el número de medallas. Sin embargo, les digo que hay una nadadora española que ha ganado casi tantas medallas como Phelps y se miran con cara de sorpresa; les doy alguna pista más y, finalmente, les descubro que se llama Teresa Perales, una chi-

13. De Rueda, B, Martos, P., Gámez, J., Álvarez, F. y Borges, M. (2012). Danza con valor. Metodología interactiva desde el aprendizaje basado en proyectos. En: Aldaz, J., Dorado, A., Jiménez, P. J. y Vilanova, A. *Responsabilidad Social Ética y Deporte. Investigación Social y Deporte*, n.º 11. Ibersaf Industrial, 2013.

ca que lleva en silla de ruedas desde los diecinueve años y que ha competido en seis ediciones de los Juegos Paralímpicos. He de decir que Teresa me impresionó cuando la conocí personalmente, y ya hace unos años pedí para la biblioteca sus libros *La fuerza de un sueño* y *Mi vida sobre ruedas*. Cuando veo esos libros, noto lo importante que es que cada persona aporte su granito de arena para contribuir a esa necesaria visibilización de situaciones que lo requieren por una discriminación claramente patente a lo largo de la historia. De este modo, en la Facultad del Deporte, y con motivo de la celebración del 8 de marzo, junto con la directora de la biblioteca Ana Peregrín y su equipo, organizamos diferentes actividades. Así, por ejemplo, resaltan las exposiciones conmemorativas con carteles de los fondos bibliográficos, artículos científicos de diferentes disciplinas, carteles de películas, historias de vida relativas al tema..., contribuyendo, así, a hacer visible esa doble discapacidad en el caso de Teresa (ser mujer y discapacitada), o triple, como algunos han dicho con motivo de la pandemia y antes de su participación en los Juegos de Tokio.

Todos sabemos que los medios de comunicación se centran preferentemente en los JJ. OO., pero, tras la finalización de estos, recordemos que se celebran los Juegos Paralímpicos y, si los JJ. OO . nos gustan, estos, al menos a mí me admiran.

3. Líneas de investigación y labor desarrollada en esta: más allá de la experiencia docente

Las líneas de investigación sobre las que trabajo son el deporte y la sociedad actual, y, más en concreto, valores y contravalores, violencia y paz, turismo, género y edad.[14]

Sin duda, el juego, la actividad física y el deporte son ámbitos fundamentales para el logro de valores, desarrollo personal y social, como el afán de superación, resiliencia, inclusión, tolerancia,

14. Obtuve la plaza de profesora titular de Universidad el 27 de septiembre de 2003. El contenido de la defensa de la Lección magistral se encuentra publicado en: Martos, P. (2006). Derecho Deportivo y Sociología. En: Jiménez Soto, I. y Arana García, E. (dirs.). *El Derecho Deportivo en España 1975-2005* (pp. 23-50). Consejería de Turismo, Comercio y Deporte (2005) (Publicación premiada por AGESPORT en 2006).

igualdad de género, trabajo en equipo, empatía, universalidad, entre otros.

Recuerdo en mis inicios, ya terminada la carrera de Derecho, cuando ejercí como juez de competición de la Liga Nacional Universitaria de Fútbol Sala y Baloncesto, lo cual me enriqueció en el estudio de la justicia deportiva y de los reglamentos deportivos, estudiando la violencia dentro del terreno de juego –endógena– y observando cómo algunas de sus reglas deberían cambiarse, porque directamente incentivaban a la violencia.[15]

Por otra parte, y en la misma línea, destaco mi participación en el proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía *Violencia, deporte y reinserción social*.[16]

Posteriormente, participé como ponente invitada en dos eventos que me influirían en el estudio de los valores y contravalores en el deporte. En el primero de ellos fue invitada por la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE) del Gobierno mejicano en un Seminario Internacional sobre la prevención de la violencia en el deporte en Méjico D.F. En el segundo de ellos, dos años más tarde, el Estado de Aguascalientes me invitó a participar en un Simposio Internacional sobre Valores en el Deporte.

Asimismo, he colaborado durante varios años en los cursos de formación de los técnicos del CEDIFA (Centro de Estudios, Desarrollo e Investigación del Fútbol Andaluz - Federación Andaluza de Fútbol) y del CEDI (Centro de Deportes de Invierno), impartiendo las materias relacionadas con los aspectos sociales del deporte a entrenadores, monitores...

Ya en el ámbito de género y deporte, he participado en diferentes estudios y proyectos. Además, imparto desde hace varios años, junto con la profesora María José Girela, la asignatura La Perspectiva en Género en la Investigación, en el Master Oficial

15. Jiménez, I. y Martos, P. (1995). Incidencia de las normas de disciplina deportiva en las actitudes que generan violencia en el deporte. *Revista Motricidad*, pp. 45-56.

16. *Violencia, deporte: el deporte como medio de erradicación de la violencia y reinserción social; y la prevención y control de la violencia en competiciones y en espectáculos deportivos*. Proyecto de Excelencia. Dirección General de Investigación, Tecnología y Empresa. Junta de Andalucía (2005-2007). IP: Eduardo Gamero Casado. Universidad de Huelva. Más tarde, cabe resaltar el artículo publicado al respecto. La referencia es la siguiente: Martos, P. (2016). La violencia en el deporte desde una perspectiva sociológica. Especial atención al fútbol. En: Becerril Ruiz, D. y Lozano Martín, A. (eds.) (pp. 73-89). Dykinson.

de Investigación en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Granada.[17]

También he impartido clases durante varios cursos en el Máster de Profesorado de Secundaria: la asignatura Sociedad, Familia y Educación (tan importante para el estudio de los valores y la perspectiva de género).

El tema de la mujer y el deporte siempre ha estado presente entre mis intereses de estudio, pues la mujer, dadas las circunstancias históricas y sociales (dependiendo en mayor o menor medida de las diferentes culturas, países...), se ha incorporado tardíamente a la actividad físico-deportiva. El deporte estaba configurado como un espacio de realización masculina en el que la mujer estaba claramente excluida por causas diversas: unas en relación con la posición de la mujer en la sociedad y el rol que esta le asignaba, y otras relativas a la propia naturaleza de las actividades deportivas. Poco a poco, observamos en los últimos años cómo este panorama está cambiando, y se ha producido un acercamiento muy importante de la mujer a la práctica físico-deportiva de tiempo libre.

Hemos de tener en cuenta que el proceso democratizador y diversificador que arranca en la década de los sesenta del siglo pasado surgió con el movimiento denominado «Deporte para todos», impulsado por diferentes organismos. Así, la labor pionera la llevó a cabo el Consejo de Europa, que en 1975 dictó la

17. Se señalan a continuación algunos de mis trabajos:

– Salguero, A. y Martos, P. (2010). Análisis de la participación femenina en el medio maratón de Granada 2008. *Habilidad Motriz: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del deporte*, 34, 43-51.

– Martos, P. y Salguero, A. International participation analyse in the New York city Marathon 2008 y Gender differences between international and Spanish participation in mass running competitions. En: *Sport, bodies, identities*. Roma, 27-31 mayo 2009. European Association for Sociology of Sport.

– Salguero, A. y Martos, P.. Desigualdad de género en competiciones populares de fondo. *Apunts Educación Física y Deportes*.

– Leruite, M. T, Martos, P. y Zabala, M. (2015). Análisis del deporte femenino español de competición desde la perspectiva de protagonistas clave. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 3-8.

– Leruite, M. T., Morente Sánchez, J., Martos Fernández, P., Girela Rejón, M. J. y Zabala, M. (2016). Análisis del contexto deportivo de ciclistas y triatletas españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(64), 667-684.

– Martos, P. (2018). Aproximación a la perspectiva de género en el deporte desde la mirada de la sociología. El caso de España. En: Venegas, M., Chacón-Gordillo, P. y Fernández-Castillo, A. (eds.) (pp. 61-79). Dykinson.

Carta Europea del Deporte para Todos, influenciando de este modo en la política de los diferentes países miembros, entre ellos España, que comenzó con famosas campañas como la de «Contamos contigo».

Ya en la Facultad del Deporte y con el objeto de conocer un poco más la zona en la que se encuentra ubicada esta (zona norte de Granada), hicimos un estudio muy interesante sobre mujer y deporte y su participación en las escuelas deportivas del centro.[18]

Más tarde, destaca la contribución en el proyecto *Deporte y Calidad de vida en la población adulta*, centrado en la mujer mayor, un proyecto I+D del Consejo Superior de Deportes, que llevamos a cabo en el año 2000 con el Ayuntamiento de Granada e investigadores de diferentes áreas.[19]

Este proyecto tuvo su origen en una mujer muy especial, una gran mujer, que había dedicado su vida a la crianza y educación de sus siete hijos, que empezaban a volar y a hacer sus vidas, y que al quedar viuda con 65 años se enfrentaba a algunos de los rituales de paso a la tercera edad, como el deterioro corporal, entre otros. Por ello, y debido a las dolencias que tenía, la animé para que se apuntase al programa de actividades médico-deportivas del Ayuntamiento de Granada. De este modo, cuando la acompañaba en alguna ocasión, observaba a los grupos de per-

18. Rebollo, S. y Martos, P. (1998). Práctica físico-deportiva y género, aproximación a una realidad marginal. *Motricidad*.

Martos, P. (2000). Estudio de la variable género en el deporte. En: *Teoría y Sociología del deporte*. Escuela Nacional. RFEF.

19. En el marco del grupo de investigación del que formaba parte en ese momento, propongo a la directora de este, la profesora Margarita Latiesa, tal investigación y presentamos el proyecto al Consejo Superior de Deportes, obteniendo la financiación para el mismo. Título: *Factores motivacionales y sociológicos influyentes en la participación de la mujer y las personas mayores en la actividad físico-deportiva para la salud bio-psico-social*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.(1998-99). I.P. M. Latiesa.

A continuación, indico los capítulos en los que participé:

– Martos, P. Deporte y Sociología (2001). En: Latiesa, M. (dir.). *Deporte y calidad de vida en la población adulta. Evaluación del Programa de las actividades médico-deportivas del Patronato Municipal de Deportes de Granada. Estudios sobre Ciencias del Deporte*. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, N.º 36, pp. 25-40.

– Latiesa, M., Gallo, M. A., Martos, P. y Puertas, I. (2002). Presentación de la Investigación y Metodología (cap. VI). En: *Deporte y calidad de vida en la población adulta. Evaluación del Programa de las actividades médico-deportivas del Patronato Municipal de Deportes de Granada. Estudios sobre Ciencias del* Deporte. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, N.º 36, pp. 107-116.

sonas mayores que acudían a esas actividades, y a raíz de esa observación directa y hablando con el director médico del programa, el Dr. Miguel Ángel Gallo, surgió la idea de llevar a cabo una investigación sobre el significado del deporte en sus vidas y si realmente mejoraban sus dolencias con la práctica físico-deportiva. Este proyecto marcaría el inicio de un intenso trabajo en el marco de la salud desde un punto de vista multidisciplinar (sociología, educación física y medicina). Hay que decir que los grupos prácticamente estaban conformados por mujeres, con una escasa participación de la población masculina.

Los rituales de paso a la tercera edad, como el síndrome del nido vacío, la soledad, el deterioro corporal y el empobrecimiento económico son factores, entre otros, que están cada vez más presentes en nuestras individualizadas sociedades, y ya en algunos países como Reino Unido o Japón se han tenido que crear los llamados *ministerios de la soledad*.

Más reciente, también en el ámbito de la salud, otra línea de investigación que hemos abierto y que destaco es la referida al uso y las interacciones en los parques biosaludables, esos parques con aparatos para ejercitarse y que vemos por doquier en nuestros pueblos y ciudades. Tradicionalmente destinados a ser usados por la población mayor, pasan a ser un espacio intergeneracional muy interesante para el estudio. Por ejemplo, en las entrevistas que llevamos a cabo en esos parques las personas mayores nos decían que muchas veces van, no por hacer ejercicio, sino por encontrarse con alguien con quien conversar; así es, la soledad es uno de los graves problemas que se dan en nuestras sociedades, y en la pandemia, sin duda, fue la población mayor la más castigada. Tras el confinamiento, hemos aprendido a vivir en un modo solo, una distopía, que ojalá termine pronto y esos parques biosaludables vuelvan a servir, además de para ejercitarse físicamente, para cumplir esa otra función tan o más importante de interacción social e intergeneracional.[20]

20. A continuación, se señalan algunas de las referencias en torno a los parques biosaludables:

– Martos, P., Hita, C. y Romero, A. (2014). Biosaludando. Los parques biosaludables en Granada: Interacción social y actividad físico-deportiva. En: Llopis Goig, R. (dir.). *Crisis, cambio social y deporte* (pp. 149-160).Hita, C., Martos, P. y Romero, A. (2015). Parques biosaludables y socialización. Estudio de casos en la ciudad de Granada. En: Makua, A.,

Sin duda, las sinergias y la creación de alianzas son de suma importancia en la sociedad actual. Así, en el seno de mi grupo de investigación «Análisis de la vida social» (SEJ 131) se han puesto en marcha diferentes proyectos en el ámbito que nos ocupa, siendo nuestro propósito seguir con estas líneas de trabajo tan necesaria.

Rubio Florido, I. (eds.). *El legado de la crisis: respuesta en el ámbito del ocio.* Deusto Digital. Universidad de Deusto.

– Romero Reche, A., Martos Fernández, P. e Hita Alonso, C (2015). La socialización de las personas mayores en el parque biosaludable. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(3), 21-33.

Sobre la coordinación

M.ª Teresa Castilla Mesa
Profesora titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Directora del grupo de investigación HUM 365 «Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación», ejes en los que focaliza sus líneas de investigación, docencia y transferencia. Directora del Grupo Permanente de Innovación Educativa «Formación y Orientación Profesional para el Empleo, el Emprendimiento y la Profesionalización».

Salvador Fernández González
Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga y miembro del grupo de investigación HUM 365 «Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación». Su trayectoria académica se vincula al Área de Didáctica y Organización Educativa, con especial atención a la innovación educativa, la inclusión, la competencia digital y la tecnología aplicada a la educación. Su línea de investigación aborda el uso de tecnologías emergentes para favorecer procesos educativos accesibles y ajustados a la diversidad del alumnado.

M.ª Mercedes Fernández Ranea
Maestra de Educación Especial, licenciada en Psicopedagogía, Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Doctoranda

investigando en formación docente y atención a la diversidad. Comprometida con su trabajo e implicada en los proyectos que realiza con especial interés en la atención a la diversidad, la inclusión educativa y las metodologías activas. Miembro del grupo de investigación HUM 365 «Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación».

M.ª Trinidad Pérez Pinto
Doctora en Psicología. Funcionaria del Cuerpo de Profesorado de Educación Secundaria, Especialidad Orientación Educativa. Orientadora educativa en institutos de Educación Secundaria y en Equipo de Orientación Educativa de Alhaurín. Coordinadora del Área de Orientación Vocacional y Profesional del Equipo Técnico Provincial de Orientación de la Delegación Territorial de Málaga (Junta de Andalucía). Orientadora educativa en la Escuela Europea Luxembourg II. Miembro del grupo de investigación HUM 365 «Formación, Orientación, Empleabilidad, Emprendimiento, Inclusión e Innovación».

Índice

1. Igualdad de género, decálogo de retos y orientación educativa 15
   1. Introducción 15
   2. ¿Por qué tenemos que seguir trabajando por la igualdad de género? 16
      2.1. Necesidad de las gafas violetas 16
      2.2. El decálogo de los retos para la igualdad 22
   3. Orientación educativa e igualdad de género 23
   4. La igualdad desde la acción tutorial 23
   5. La igualdad desde la orientación vocacional y profesional 25
   6. Conclusiones 27
   7. Referencias 27

2. Orientación profesional con perspectiva inclusiva y de género en el sector STEAM 29
   1. Introducción 29
   2. Método 31
   3. Conclusiones 39
   4. Referencias 41

3. Coeducar desde la literatura infantil y juvenil en Educación Infantil y Primaria 43
   1. Introducción 43
   2. Contextualización 44
   3. Literatura infantil y juvenil 46

3.1. Imaginario colectivo . . . 46
3.2. Lenguaje . . . 48
3.3. Literatura coeducativa . . . 50
4. Conclusiones . . . 51
5. Referencias . . . 53

4. Programa provincial para la orientación profesional con perspectiva de género . . . 55
1. Introducción . . . 55
2. Programa de Orientación profesional: actuaciones . . . 58
2.1. Comisiones de orientación profesional, de centro y provincial . . . 58
2.2. Encuentro de profesionales SOMOS TOP . . . 59
2.2.1. Encuentro de profesionales SOMOS TOP I . . . 60
2.2.2. Encuentro de profesionales SOMOS TOP II . . . 61
2.3. Feria virtual de Formación Profesional . . . 62
2.4. Vídeos promocionales de formación profesional de la oferta de Málaga . . . 63
2.5. Concurso provincial de Orientación profesional . . . 64
2.6. Mesa redonda: Empleos del futuro . . . 64
2.7. Recursos de orientación y difusión a través de redes sociales . . . 64
3. Conclusiones . . . 65
4. Referencias . . . 67

5. Creación de un catálogo coeducativo de juguetes. La importancia de la comunidad educativa en el desarrollo del pensamiento crítico en Educación Infantil . . . 69
1. Introducción . . . 69
2. Método . . . 71
2.1. Participantes . . . 71
2.2. Instrumentos . . . 72
2.3. Procedimiento . . . 74
2.3.1. Modelo triangular . . . 75
2.3.2. ABP-AI (aprendizaje basado en proyectos adaptados a Infantil) . . . 76
2.3.3. Documentación pedagógica . . . 77
2.3.4. Espacios compartidos . . . 77
2.3.5. Reflexiones docentes . . . 78
3. Resultados . . . 78

4. Conclusiones 81
5. Referencias 85

6. Ser o no ser (un hombre), esa es la cuestión: las nuevas masculinidades como alternativa al patriarcado 87
1. Introducción 87
2. Masculinidad y patriarcado 88
3. Los hombres como colectivo de intervención social 90
4. Nuevas masculinidades transformadoras 91
5. Conclusiones 96
6. Referencias 97

7. Perspectiva de género y diversidad en educación no formal: educando desde los márgenes 99
1. Introducción 99
2. Sexo y género no son lo mismo 100
3. Metáfora del iceberg: la violencia que no se ve 102
4. Privilegios, opresiones y pedagogías *queer* 104
4.1. Interseccionalidad 105
4.2. Rivalidad entre mujeres vs. sororidad 106
5. Educar desde los márgenes: teatro de la oprimida y del oprimido como herramienta de transformación social . . . 107
5.1. Percepciones y mirada pedagógica 107
5.2. Metodologías, objetivos y personas destinatarias 109
6. Conclusión 112
7. Referencias 113

8. Amnistía Internacional (2016), igualdad y consumo sostenible. Una experiencia artística con el alumnado universitario 115
1. Introducción 115
2. Método 117
2.1. Objetivos 117
2.1.1. Objetivos visualizando la igualdad 118
2.1.2. Objetivos visualizando el consumo sostenible . . 118
2.1.3. Objetivos visualizando la obra artística 118
2.2. Proceso de realización 118
2.3. Lugares de elaboración y presentación de la obra 120
3. Resultados 122
4. Discusión 124
4.1. Derivadas de la necesidad de educar en igualdad 124

4.2. Derivadas de educar en una economía sostenible . . . 124
4.3. Derivadas de educar conociendo el valor de la obra artística . . . 125
5. Conclusiones . . . 125
6. Referencias . . . 126

9. Los centros educativos en la atención a la infancia y adolescencia trans* y con diversidad de género . . . 129
1. Introducción . . . 129
2. Método . . . 130
2.1. Delimitación conceptual . . . 131
2.1.1. Identidades trans* e identidades cis . . . 132
2.1.2. Proceso de tránsito . . . 132
3. Resultados . . . 132
3.1. ¿Cómo se enfrentan las familias, profesorado y alumnado a un proceso de tránsito? . . . 135
3.1.1. Puntos de partida de las familias . . . 135
3.1.2. Puntos de partida del profesorado . . . 136
3.1.3. Puntos de partida del alumnado y grupo de iguales . . . 137
3.2. ¿Cuáles son los principales errores que se identifican en el proceso de tránsito? . . . 138
3.2.1. Errores de los centros educativos . . . 138
3.2.2. Errores de las familias . . . 140
3.2.3. Errores del alumnado . . . 141
3.2.4. Errores de la persona trans* . . . 142
4. Discusión . . . 143
5. Conclusiones . . . 143
6. Referencias . . . 144

10. Perspectiva de género e igualdad en normativas educativas andaluzas: revisión y aportes conclusivos . . . 145
1. Introducción . . . 145
2. Método . . . 147
3. Resultados y discusión . . . 148
4. Conclusiones . . . 155
5. Referencias . . . 156

11. Etnografía de una estancia en Honduras: el poder transformador de la educación . . . 159
1. Introducción . . . 159

2. El primer encuentro 160
3. El deseo del conocimiento 161
4. Los preparativos 161
5. Pisando tierra 162
6. Observación directa 163
7. La obligada reflexión sobre lo vivido 166
8. Referencias 167

12. Impulsar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad en la universidad: una mirada desde la Política de Inclusión y Equidad en la Educación Superior para la Cohesión Social 169
1. Introducción 169
2. ¿Cómo se entiende la discapacidad y la inclusión educativa en la PIES-UNAH? 171
3. Líneas de acción de la PIES-UNAH y su influencia en la inclusión educativa del alumnado con discapacidad 172
4. Compromisos asumidos por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras para garantizar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad 174
5. Conclusiones 175
6. Referencias 176

13. Orientar para transformar: hacia una educación más humana, inclusiva y sostenible 179
1. Introducción: la orientación como hilo conductor del cambio educativo 179
2. La orientación educativa como motor de transformación . . 180
3. Tejiendo hilos: una mirada integral desde la orientación educativa 181
4. La escuela que acompaña: un modelo de orientación humanista 182
5. Proyección de futuro: hacia una orientación sostenible . . . 182
6. Una educación inclusiva para una sociedad que coopera . 183
7. La orientación como forma de vida 184
8. Educar desde la esperanza 185
9. Referencias 187

14. Las vocaciones científicas STEAM desde la perspectiva de género en Educación Primaria 189
1. Introducción 189

2. Mitos sobre la brecha de género en STEAM 190
2.1. La elección ampliada 191
2.2. La elección: La distinción entre hacer ciencia y ser científica 192
3. Estereotipos y la influencia de los modelos a seguir 192
4. Proyecto «Ingenieras del Agua» 194
5. Conclusiones 196
6. Referencias 197

15. Discurso, género y televisión: una propuesta basada en el análisis de redes sociales en el grado de Educación Social 199
1. Introducción 199
2. Descripción 200
2.1. Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la Educación Social 200
2.2. El análisis de redes sociales para conocer mejor la realidad 202
2.3. Género y televisión 203
3. Metodología 203
4. Resultados 205
5. Conclusiones 208
6. Referencias 210

16. Análisis sobre las competencias y los contenidos de género en la formación del profesorado a través de las guías docentes 213
1. Introducción 213
2. Método 215
2.1. Muestra 215
2.2. Instrumento 215
2.3. Procedimiento 217
3. Resultados 218
3.1. Competencias y contenidos vinculados a la titulación de Educación Primaria 218
3.2. Competencias y contenidos vinculados a la titulación de Educación Infantil 219
3.3. Competencias y contenidos vinculados al Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas 220

4. Conclusiones 221
5. Referencias 223

17. Aprender a sentir para aprender a vivir: la madurez personal como camino educativo 225
1. Introducción 225
2. Fundamentos de la educación emocional 226
3. La educación emocional en el marco curricular de la LOMLOE 226
4. El papel del orientador/a en el desarrollo de la madurez personal 227
4.1. Funciones del orientador educativo 227
4.2. La madurez personal como proceso de autoconocimiento 228
5. Estrategias y programas para la educación emocional 229
5.1. Estrategias en educación emocional 229
5.2. La tutoría emocional como puente entre escuela y vida 229
6. La educación emocional como compromiso ético y social 230
6.1. La familia como primer espacio de educación emocional 231
6.2. Estrategias de colaboración familia-escuela 231
7. Reflexión personal: educar para sentir, sentir para educar . 232
8. Conclusiones 233
9. Referencias 233

18. Cuando el silencio tiembla: comprender y acompañar la ansiedad social infantil en la escuela 235
1. Introducción 235
2. Marco teórico y definiciones clave 236
3. Etiología y factores de riesgo 237
4. Detección y diagnóstico en el contexto escolar 238
5. Manifestaciones en el aula e impacto sobre el aprendizaje 239
6. Estrategias educativas e intervención práctica 240
7. Inclusión y políticas educativas 241
8. Conclusiones y recomendaciones operativas 242
9. Referencias 243

19. Relatos de mujeres migrantes para la construcción de comunidad desde los centros educativos 245
1. Introducción 245

2. Descripción 249
3. Metodología 250
4. Resultados 251
5. Discusión y conclusiones 252
6. Referencias 253

20. Necesidades y buenas prácticas en la formación inicial y continua de profesionales que atienden a niños y niñas en exposición a violencia de género 255
1. Introducción 255
2. Método 257
2.1. Participantes 258
2.2. Instrumentos y proceso de recogida de datos 258
2.3. Procedimientos analíticos 259
3. Resultados 261
3.1. La intervención con menores en exposición a violencia como asignatura pendiente en la formación inicial de las profesionales 262
3.2. Necesidades formativas detectadas en formación inicial y orientaciones para una buena práctica formativa de los y las futuras profesionales 263
3.3. La oferta de formación continua como salida para mejorar las competencias profesionales 265
3.4. Buenas prácticas formativas en el recuerdo 267
4. Discusión 268
5. Conclusiones 269
6. Referencias 270

21. Análisis de una experiencia sobre lenguaje inclusivo con profesorado universitario 273
1. Introducción 273
2. Método 275
3. Resultados 277
4. Conclusiones 278
5. Discusión 279
6. Referencias 281

22. La educación emocional en el contexto universitario. Una experiencia en la Universidad Santo Tomás (Chile) 283
1. Introducción 283

2. Desarrollo de la inteligencia emocional en el sistema educativo . . . 284
2.1. La educación emocional como herramienta educativa 284
2.2. La educación parvularia en Chile: una profesión desarrollada por mujeres . . . 285
2.3. Importancia de la educación emocional desde la primera infancia . . . 286
3. Metodología . . . 287
3.1. Participantes . . . 287
3.2. Análisis de necesidades . . . 288
3.2.1. Instrumentos para la detección de necesidades 288
3.2.2. Datos cuantitativos . . . 289
3.2.3. Datos cualitativos . . . 291
3.3. Diseño de la propuesta de intervención . . . 291
3.4. Desarrollo y ejecución del proyecto . . . 291
4. Evidencias tras las evaluaciones . . . 293
5. Conclusiones . . . 294
6. Referencias . . . 294

23. Análisis con perspectiva de género en la Universidad de Málaga: repensando nuestras guías docentes . . . 297
1. Introducción . . . 297
2. Método . . . 299
3. Resultados . . . 302
4. Conclusiones . . . 306
5. Discusión . . . 307
6. Referencias . . . 308

24. La dualidad del personaje femenino en los cuentos infantiles: camino a la igualdad a través de la didáctica de la literatura . . . 309
1. Introducción . . . 309
2. Descripción . . . 311
2.1. Las imágenes de las princesas y las brujas en los cuentos infantiles . . . 312
2.2. La reescritura de cuentos como herramienta para la sororidad . . . 314
3. Metodología . . . 315
4. Resultados . . . 315
5. Conclusiones . . . 317
6. Referencias . . . 318

25. Didáctica y literatura en la construcción del pensamiento feminista: los mitos del amor romántico . . 321
1. Introducción . . 321
2. Descripción . . 324
2.1. El amor romántico de los cuentos infantiles de Disney y su influencia . . 325
2.2. La reescritura de los cuentos infantiles de Disney . . 327
3. Metodología . . 328
4. Resultados . . 328
5. Conclusiones . . 330
6. Referencias . . 331

26. La necesidad de trabajar la igualdad de género en el aula de Educación Primaria: principales dificultades y actuaciones . . 335
1. Introducción . . 335
2. Actuaciones para fomentar la igualdad . . 337
3. Retos para la educación de la igualdad de género que se encuentran en las aulas de Educación Primaria . . 338
4. Trabajar la igualdad de género en el aula . . 341
5. Conclusiones . . 342
6. Referencias . . 342

27. Cuando las palabras tardan, pero llegan: un viaje educativo por el TEL y TDL . . 345
1. Introducción: comprender para acompañar . . 345
2. Perfil lingüístico y comunicativo del TEL/TDL . . 346
3. Detección temprana y evaluación . . 347
4. Implicaciones educativas . . 348
5. Estrategias pedagógicas para el aula . . 349
6. Desarrollo de la comunicación social . . 350
7. Seguimiento del progreso . . 351
8. Conclusiones . . 352
9. Referencias . . 353

28. Evaluación de la comunicación digital en escolares y análisis de la influencia de la variable género . . 355
1. Introducción . . 355
2. Método . . 357
2.1. Objetivo . . 357
2.2. Muestra . . 358

2.3. Instrumento . . . 358
3. Resultados . . . 358
4. Discusión . . . 360
5. Conclusiones . . . 360
6. Referencias . . . 361

29. Análisis de experiencias educativas de gamificación que trabajan la igualdad de género en el aula . . . 365
1. Introducción . . . 365
2. Método . . . 368
3. Resultados . . . 369
3.1. Evolución temporal y contextos de investigación . . . 370
3.2. Análisis temático . . . 372
4. Discusión . . . 372
5. Conclusiones . . . 373
6. Referencias . . . 374

30. Enriqueta Castellanos Pereda y Fuencisla Moreno Velasco: la historia de dos maestras republicanas . . . 379
1. Introducción . . . 379
2. Método . . . 381
2.1. Análisis documental . . . 382
2.2. Entrevista en profundidad . . . 382
3. Resultados . . . 383
3.1. Enriqueta Castellanos Pereda (1901-1992) . . . 384
3.2. Fuencisla Moreno Velasco (1896-1937) . . . 387
4. Discusión . . . 390
5. Conclusiones . . . 391
6. Referencias . . . 392

31. El vídeo como herramienta de visibilización para compartir experiencias igualitarias y coeducativas con el entorno . . . 395
1. Introducción . . . 395
2. Necesidades y objetivos propuestos . . . 397
2.1. El vídeo como herramienta de visibilización . . . 398
3. Metodología o cómo utilizar el vídeo como herramienta para mostrar a la comunidad educativa experiencias igualitarias . . . 400
3.1. Experiencia «La puerta violeta» . . . 401
3.2. Experiencia «Volamos juntos. Rompe el silencio» . . . 402

3.3. Experiencia «Sonrisas escondidas» . . . 403
4. Evidencias y resultados de enseñanza-aprendizaje . . . 404
5. Conclusiones . . . 405
6. Referencias . . . 405

32. El género como variable predictora del nivel de competencia digital de los futuros educadores . . . 409
1. Introducción . . . 409
2. Método . . . 411
2.1. Objetivo . . . 411
2.2. Muestra . . . 411
2.3. Cuestionario . . . 411
2.4. Análisis de datos . . . 412
3. Resultados . . . 412
4. Discusión . . . 413
5. Conclusiones . . . 414
6. Referencias . . . 414

33. El debate lingüístico en la construcción de la igualdad: avances del proyecto DISMUPREN . . . 419
1. Introducción . . . 419
2. Método . . . 420
2.1. Objetivos . . . 421
2.2. Innovación educativa . . . 422
2.2.1. La Hemeroteca Virtual de las Lenguas (HEVILE) como recurso para la iniciación a la investigación . . . 422
2.2.2. Estudio de actitudes del alumnado universitario ante el debate sobre el uso del lenguaje inclusivo reflejado en los medios de comunicación (EALI) . . . 423
3. Resultados . . . 424
4. Discusión . . . 426
5. Conclusiones . . . 427
6. Referencias . . . 428

34. Estereotipos de género y libros de texto: intervención coeducativa en la formación inicial del profesorado . . . 431
1. Introducción . . . 431
2. Objetivos y método . . . 434
3. Resultados y discusión . . . 436

4. Conclusiones 441
5. Referencias 442

35. Percepciones de la igualdad de género desde el ámbito universitario peruano 445
1. Introducción 445
2. Descripción 446
2.1. La educación desde el enfoque de género 447
2.1.1. La educación superior en Perú 448
3. Metodología 449
4. Resultados 450
5. Conclusiones 452
6. Referencias 453

36. Procesos y contextos educativos diversos: aproximación a la pedagogía *queer* en la formación inicial del profesorado de educación secundaria 455
1. Introducción 455
2. Descripción 457
3. Metodología 459
3.1. Participantes 460
4. Evidencias 460
5. Conclusiones 465
6. Referencias 466

37. La educación musical desde una perspectiva intercultural para fomentar la igualdad social 471
1. Introducción 471
2. La investigación cualitativa: las historias de vida 473
3. Aspectos culturales y sociales de la región de Alentejo y del cante alentejano 475
3.1. Muestra del estudio y características sociodemográficas 475
3.2. Análisis de las entrevistas realizadas 475
4. Conclusiones 479
5. Referencias 480

38. La vinculación de la música con la sociedad como instrumento de integración y de igualdad 483
1. Introducción 483
2. Las emociones y los sentimientos del fado como herramienta de integración 487

3. Aspectos musicales que constituyen al fado 489
4. Conclusiones 491
5. Referencias 493

39. «Yo soy y seré lo que quiera ser»: una propuesta coeducativa basada en la construcción de la identidad a través del aprendizaje-servicio en la universidad 497
1. Introducción 497
1.1. La escuela, raíz de la igualdad 497
1.2. La construcción de la identidad 499
1.3. La educación siempre es la esperanza 499
1.4. Claves metodológicas para un proceso educativo igualitario 500
2. Contexto 501
3. Método 502
3.1. Fase 1: Preparación y búsqueda de alianzas 502
3.2. Fase 2: Realización 504
3.3. Fase 3: Evaluación 507
4. Resultados 508
4.1. Imprevisibilidad de la acción educativa 508
4.2. Experimentar la acción docente desde otro paradigma 509
4.3. Teorizando sobre lo ocurrido y dándole sentido a lo que se trabaja en la universidad 510
5. Discusión y conclusiones 510
6. Referencias 511

40. Actividades STEAM en Educación Infantil desde la equidad de género 513
1. Introducción 513
1.1. De STEM a STEAM 514
1.2. Estereotipos de género en educación STEM o STEAM . 516
2. Método 517
2.1. Participantes 517
2.2. Diseño 519
3. Resultados 521
4. Discusión 523
5. Conclusiones 524
6. Referencias 525

41. La drogodependencia y su influencia en el entorno familiar . . . 529
1. Introducción . . . 529
2. La adicción . . . 530
2.1. Drogas . . . 531
3. Indicadores en relación con el consumo de drogas . . . 532
3.1. Incidencia en los jóvenes . . . 533
4. Antropología de la adicción . . . 534
5. Familia . . . 535
5.1. Vivido desde fuera . . . 535
5.2. Roles dentro de la familia . . . 535
6. Por dónde se comienza: intervención-acción . . . 536
7. Propuesta educativa . . . 537
8. Conclusiones . . . 537
9. Referencias . . . 538

42. El abandono escolar desde la perspectiva de género en las zonas rurales de Perú . . . 541
1. Introducción . . . 541
2. Método . . . 544
2.1. Instrumentos y proceso de recogida de datos . . . 545
3. Análisis de los resultados . . . 546
4. Discusión . . . 550
5. Conclusiones . . . 552
6. Referencias . . . 553

43. Una intervención didáctica desde la educación artística y la perspectiva de género para alumnado de ACI . . . 557
1. Introducción . . . 557
2. Descripción . . . 559
3. Contextualización . . . 560
4. Metodología . . . 561
5. Evidencias . . . 563
6. Conclusiones . . . 564
7. Referencias . . . 565

44. Participación de mujeres con diversidad funcional en proyecto de actividades asistidas con caballos en el mundo rural . . . 567
1. Introducción . . . 567

2. Método . . . 569
3. Resultados . . . 571
4. Discusión . . . 572
5. Conclusiones . . . 573
6. Referencias . . . 574

45. Las TIC y la desigualdad de género: diseño y ejecución de un programa de formación para el empoderamiento laboral de la mujer rural . . . 579
1. Introducción . . . 579
1.1. La brecha digital en el mundo rural . . . 579
1.1.1. La inteligencia emocional y la mejora de habilidades para la vida . . . 582
1.2. La mujer rural en la actualidad . . . 583
2. Metodología . . . 585
2.1. Diseño . . . 585
2.2. Entorno de la investigación . . . 586
2.3. Población y participantes . . . 586
2.4. Materiales . . . 587
2.5. Intervenciones . . . 587
2.6. Análisis estadísticos . . . 588
3. Resultados . . . 589
4. Discusión . . . 591
5. Conclusión . . . 593
6. Referencias . . . 595

46. ¿Qué puede hacer la pedagogía para abordar la perspectiva de género en el ámbito empresarial? . . . 599
1. Introducción . . . 599
2. Método . . . 600
2.1. Contexto histórico . . . 600
2.2. ¿Qué es la perspectiva de género? . . . 602
2.3. Los estereotipos de género en el ámbito empresarial y la actualidad sobre la temática . . . 603
3. Resultados . . . 605
4. Conclusión . . . 607
5. Referencias . . . 608

47. No hay nada que sustituya la experiencia personal. Una mochila cargada de emociones . . . 611
1. Narrativa personal, experiencial y emocional . . . 611

2. Visibilidad del rol de la mujer en el ámbito de la investigación 618
3. Líneas de investigación y labor desarrollada en esta: más allá de la experiencia docente 621

Sobre la coordinación 627

Construyendo igualdad e inclusión

Visibilizando experiencias educativas

Diversidad de miradas, diversidad de enfoques, diversidad de planteamientos y de experiencias educativas son las que confluyen en esta publicación, que constituye un espacio de encuentro para profesionales e investigadores con el objetivo de visibilizar experiencias educativas que incidan en la construcción de igualdad e inclusión desde la perspectiva de género.

En esta obra se presentan experiencias e investigaciones desarrolladas en contextos educativos centradas en el desarrollo de la sensibilización hacia la inclusión en la educación y en la articulación de dinámicas e iniciativas que promuevan la igualdad y la inclusión. Líneas de investigación desde la perspectiva de género y desde la práctica profesional, la gestión de la vulnerabilidad y la igualdad de oportunidades para el desarrollo de los aprendizajes para todo el alumnado evidencian acciones que, en el contexto educativo, ayudan a consolidar el desempeño de responsabilidades de gestión y de generación de conocimiento científico de impacto resolutivo ante situaciones complejas, reforzando espacios de profesionalización emergente en el campo educativo que puede transferirse a otros contextos.

El contenido de esta publicación responde a la necesidad de seguir generando construcción de conocimiento y de visibilización de prácticas educativas que contribuyan al desarrollo profesional de profesionales y agentes vinculados a la educación tanto en los procesos formativos como en los investigadores.

Octaedro

Horizontes Universidad