



Cuestiones de género a ambos lados del océano

EDITORAS

Iratxe Suberviola Ovejas

Paola Melissa Lopez Rosales



UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA

Iratxe Suberviola Ovejas
Paola Melissa López Rosales
EDITORAS

Cuestiones de género a ambos lados del océano

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA
2023

Nombres: Suberviola Ovejas, Iratxe, editora | López Rosales, Paola Melissa, editora.
Título: Cuestiones de género a ambos lados del océano / Iratxe Suberviola Ovejas, Paola Melissa López Rosales editoras.
Descripción: Primera edición. | Logroño : Universidad de La Rioja, 2023.
Identificadores: ISBN 978-84-09-54551-3 (pdf)
Temas: Igualdad de género
Clasificación: CDU 364.614.8-055.1/.2 | Thema 1.0 JBSF1

Este libro cuenta con el patrocinio del Vicerrectorado de Investigación e Internacionalización de la Universidad de La Rioja

Los editores no se hacen responsables de las opiniones recogidas, comentarios y manifestaciones vertidas por los autores. La presente obra recoge exclusivamente la opinión de su autor o autora como manifestación de su derecho de libertad de expresión.



© Las autoras y los autores, 2023. Publicado por la Universidad de La Rioja. Este trabajo se distribuye bajo una licencia CC BY (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

© Las autoras y los autores, 2023

© Universidad de La Rioja, 2023

publicaciones.unirioja.es

ISBN 978-84-09-54551-3 (pdf)

Edita: Universidad de La Rioja

Diseño de cubierta: Servicio de Relaciones Institucionales y Comunicación de la Universidad de La Rioja

Índice

Prólogo. Explorando perspectivas en género: un viaje a través de los contenidos.....7	
<i>María Trinidad Rojas Arreola</i>	
LA VULNERABILIDAD DE LAS MINORÍAS SEXUALES A LO LARGO DE LA HISTORIA..... 19	
<i>Leopold Estapé Amat, Enrique Viana Suberviola, Daniel Cano Rubio, Francisco Fransualdo de Azevedo</i>	
Teoría geográfica sobre grupos sociales vulnerables: la población LGBT+ 19	
Homosexualidad a lo largo de la historia..... 21	
Homosexualidad y cambio social 28	
Conclusiones 31	
ESTRATEGIAS DE COEDUCACIÓN VINCULADAS A LOS ODS 35	
<i>Iratxe Suberviola Ovejas</i>	
Aspectos previos a la praxis coeducativa..... 36	
Fases metodológicas para la implantación de acciones-coeducativas 38	
Conclusiones y discusión 42	
ORGULLOSOS DEL PASADO: HISTORIA E IDENTIDAD REVISADA A TRAVÉS DE MASCULINIDADES 45	
<i>José Ramos López</i>	
Breve descripción de Ayacucho 46	
Imaginar la masculinidad del pasado prehispánico 46	
La masculinidad colonizada 49	
La masculinidad patriótica como proyecto del Estado-nación 52	
Conclusiones 55	
FORMACIÓN EN VIOLENCIA DE GÉNERO PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ¿UNA NECESIDAD? 59	
<i>Gonzalo Sebastián Peña-Muñante</i>	
Gravedad del problema social 59	
Impacto psicológico y social del problema..... 60	
¿Qué se ha hecho hasta ahora? 61	
¿Qué se podría hacer? 62	
TRANSFEMINICIDIO Y SU IMPACTO MEDIÁTICO EN LOS MEDIOS DE INFORMACIÓN..... 65	
<i>Víctor Javier Navarro Iñiguez</i>	
Concepto de feminicidio..... 65	
El transfeminicidio 66	
La divulgación mediática 67	
Conclusiones 68	

CREACIÓN DE UNA HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LAS AULAS DE INFANTIL. EL CASO DE LAS “PRINCESAS DISNEY”	71
<i>Jone Ramos Villanueva y Noelia Barbed Castrejón</i>	
Princesas Disney y estereotipos qué representan	72
Conclusiones	78
ANÁLISIS COEDUCATIVO DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LOS CUENTOS INFANTILES.	81
<i>Lur Domblás Jurío e Iratxe Suberviola Ovejas</i>	
El cuento como recurso educativo	82
Estereotipos de género en los cuentos.....	83
Cuentos de princesas.....	84
Método.....	85
Discusión	89
Conclusiones	91
“LOS OTROS”: LA INTRODUCCIÓN DEL LENGUAJE DE ODIO EN EL DISCURSO SOCIAL Y POLÍTICO ESPAÑOL.....	95
<i>Rebeca Ruiz Martínez</i>	
El signo lingüístico y la apertura de significado.....	99
La construcción del objeto temible.....	100
La encarnación política del cuerpo.....	101
Los cuerpos extraños de la nación.....	102
Conclusión.....	105
ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA NIÑEZ COMO INSTRUMENTO DE LA CULTURA DE PAZ EN TLAXCALA (MÉXICO).....	109
<i>Geovanny Pérez López</i>	
Método.....	110
Resultados.....	112
Conclusiones	122
LA ESTERILIZACIÓN FORZADA COMO VIOLACIÓN DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO: UN ESTUDIO SOBRE SU USO COMO MEDIO ANTICONCEPTIVO EN MUJERES DURANTE EL PARTO	125
<i>Paola Melissa López Rosales</i>	
Contexto histórico y prevalencia de la esterilización forzada.....	128
Cuestiones éticas en torno a la esterilización forzada.....	130
Impacto de la esterilización forzada en la salud de las mujeres.....	132
Respuestas legales y políticas a la esterilización forzada	133
Recomendaciones para prevenir la esterilización forzada.....	135
DESAFIANDO LAS MASCULINIDADES SEXISTAS; EL PAPEL DE LA VASECTOMÍA EN LAS RESPONSABILIDADES DE LOS HOMBRES EN LA PLANIFICACIÓN FAMILIAR.....	141
<i>Miguel Regalado Chávez</i>	
Introducción a las masculinidades sexistas.....	141

ÍNDICE

La vasectomía como solución al desafío de las masculinidades sexistas	142
Percepciones y actitudes de los hombres hacia la vasectomía	144
Enfoques para promover las vasectomías como medio para desafiar las masculinidades sexistas	145
Conclusión y direcciones futuras.....	147
UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS TENDENCIAS LEGISLATIVAS Y PARTIDISTAS EN LA REGULACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN FAMILIAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: EXPLORANDO EL IMPACTO EN LOS DERECHOS REPRODUCTIVOS Y LA SALUD DE LAS MUJERES.....	151
<i>Susana Madrigal Guerrero</i>	
Tendencias legislativas en la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género.....	151
Tendencias partidistas en la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género.....	152
Impacto de la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género en el acceso a los servicios	154
Impacto de la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género en la salud reproductiva.....	155
Direcciones futuras para una regulación de la planificación familiar con perspectiva de género	156

Prólogo

Explorando perspectivas en género: un viaje a través de los contenidos

Cuando me invitaron a escribir el prólogo de este libro, “Cuestiones de Género a Ambos Lados del Océano”, no pude evitar emocionarme. A lo largo de mi vida, he sido testigo de la complejidad de las cuestiones de género y de cómo estas atraviesan culturas, continentes y experiencias tanto personales como académicas. Los océanos que dividen nuestras tierras son mucho más que simples masas de agua. Son símbolos de la diversidad que enriquecen nuestra humanidad. Aunque podemos encontrarnos a millas de kilómetros de distancia, las cuestiones de género nos unen en una búsqueda común de igualdad y justicia. Este libro nos permite explorar las aguas profundas de estas experiencias compartidas. Por ello, agradezco la distinción concedida a mi persona de presentar esta obra y a su vez celebro este gran esfuerzo y aporte académico de sus editoras Iratxe Suberviola Ovejas y Paola Melissa López Rosales, de la Universidad de la Rioja y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, respectivamente.

“Cuestiones de Género a Ambos Lados del Océano” no es un libro que ofrece respuestas definitivas, sino un llamado a la reflexión y al diálogo. En sus páginas, encontrarás un análisis profundo e investigaciones que visibilizan las intersecciones entre educación, género, cultura y derecho. Cada autor y autora aporta una voz única a esta conversación global.

Nuestro viaje académico inicia con el trabajo intitulado *La Vulnerabilidad de las Minorías Sexuales a lo largo de la Historia*, de los autores Leopold Estapé Amat, Enrique Viana Suberviola, Daniel Cano Rubio y Francisco Fransualdo de Azevedo, que a través de la “Teoría geográfica sobre grupos sociales vulnerables: la población LGBT+”, “Homosexualidad a lo largo de la historia” y “Homosexualidad y cambio social” exploran la vulnerabilidad de las minorías sexuales a lo largo de la historia, un tema que se ha tejido en el tejido mismo de la humanidad. Desde civilizaciones antiguas hasta las sociedades contemporáneas, hemos descubierto que la diversidad sexual ha sido una constante, una verdad inmutable que desafía las nociones convencionales de lo que significa ser humano. Pero, como veremos, esta diversidad ha sido también un faro que ha atraído el odio, la violencia y la represión a lo largo del tiempo, impulsados por motivos ideológicos y políticos.

A medida que hojeamos sus páginas, podemos rastrear la evolución de las leyes y actitudes hacia la homosexualidad y otras orientaciones sexuales consideradas heterodoxas. Desde el siglo XVIII, cuando los vientos de la Revolución Francesa llevaron consigo los ideales de la Ilustración y la despenalización de la sodomía en algunas regiones europeas, hasta los hitos del siglo XX, como la eliminación de la homosexualidad como una patología en las clasificaciones médicas, así como un viaje tumultuoso hacia la aceptación y los derechos.

Se visibiliza que el camino hacia la igualdad no ha estado exento de obstáculos. Los movimientos de liberación homosexual, cuya influencia cobró especial relevancia tras las históricas revueltas de Stonewall en 1969, han sido fundamentales para sacar a la luz la

realidad social que hasta entonces se mantenía en las sombras. Estos movimientos también han desafiado las percepciones erróneas y han contribuido al cambio social.

Hoy en día, en gran parte de los países occidentales, la aceptación social ha ido en aumento, y la visibilidad de las minorías sexuales se ha vuelto más notable. Sin embargo, esta misma ha suscitado reacciones negativas en algunas partes del mundo, donde la hostilidad y el acoso hacia estas comunidades son palpables, incluso sin pruebas de orientación sexual. Vivimos en un mundo bipolar, donde coexisten la plena aceptación y la discriminación.

Este momento histórico es único, en constante transformación, y la percepción de la diversidad sexual evoluciona con las circunstancias culturales y políticas de nuestra era. La vulnerabilidad de las minorías sexuales persiste, y los derechos que han sido ganados pueden perderse abruptamente, dependiendo de la realidad social imperante.

Este apartado es una invitación a reflexionar sobre nuestra historia y mirar hacia el futuro. A medida que nos adentramos en estas páginas, descubriremos un viaje que aún no ha llegado a su destino. Aunque la plena aceptación global puede tardar décadas, quizás un siglo, el compromiso con la igualdad y la comprensión sigue vivo y se fortalece cada día.

En última instancia, este capítulo es un llamado a la reflexión, a la comprensión y la acción. Es un recordatorio de que nuestra historia colectiva está en constante evolución, y que nuestra responsabilidad es moldear un futuro más inclusivo y compasivo. Las páginas que siguen son un testimonio de la lucha por la igualdad y un recordatorio de que el viaje continúa.

Estrategias Coeducación Vinculados a los ODS, de la autoría de Iratxe Suberviola Ovejas, es el siguiente tema desarrollado en esta obra, a través de los temas denominados “Breve descripción de Ayacucho”, “Imaginar la masculinidad del pasado prehispánico”, “La masculinidad colonizada” y “La masculinidad patriótica como proyecto del Estado-nación” se destaca la importancia de la educación en la igualdad de género y cómo las instituciones educativas pueden ser catalizadores de cambio.

La educación es un faro de esperanza en el camino hacia la igualdad y el progreso humano. Las aulas de las instituciones educativas han sido testigos de innumerables transformaciones sociales y han desempeñado un papel fundamental en la lucha contra los prejuicios sexistas. En este viaje, los centros escolares se convierten en protagonistas en la misión de lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Agenda 2030.

Las discusiones presentadas en este trabajo nos recuerdan que la educación es un pilar crucial en la consecución de los ODS 4, 5 y 10, que se centran en la educación de calidad, la igualdad de género y la reducción de las desigualdades. Los centros educativos se alzan como instituciones relevantes, comprometidas con la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Su papel no se limita a impartir conocimientos académicos; también se expande hacia la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos.

Para avanzar en esta dirección, se resalta que se requieren estrategias coeducativas integrales y sostenibles. La igualdad de género no puede ser tratada como un tema aislado o secundario. En cambio, debe estar anclada en el corazón del currículo educativo, tejido en los proyectos educativos y curriculares de los centros. La coeducación no es una tarea esporádica, sino un compromiso continuo para garantizar que cada integrante de la comunidad estudiantil, sin importar su género, se beneficie de un ambiente educativo enriquecedor e igualitario.

Por ello se hincapié en que los equipos docentes y los líderes educativos aborden esta injusticia social con valentía y determinación. La educación en y para la igualdad no debe ser una mera aspiración, sino una realidad cotidiana en cada aula y en cada interacción escolar. Esto significa eliminar los estereotipos de género arraigados en la sociedad, adoptar un lenguaje inclusivo y ofrecer oportunidades equitativas para todos.

El viaje hacia la coeducación no es sencillo, pero es un compromiso que debemos asumir para garantizar un futuro más equitativo y justo. Las estrategias aquí descritas, desde el análisis diagnóstico hasta la intervención específica y la evaluación, nos brindan un marco sólido para el cambio. No podemos permitirnos el lujo de educar a la comunidad estudiantil de manera aislada o descontextualizada, ya que la igualdad de género es esencial en todos los aspectos de la educación y de la vida misma.

Este capítulo es una invitación a reflexionar sobre la importancia de la coeducación en la construcción de un mundo más igualitario. Nos desafía a mirar más allá de las barreras de género y a abrazar la diversidad en nuestras aulas y comunidades. La igualdad de género no es solo un objetivo en sí misma; es un catalizador para un progreso más amplio en la sociedad.

En este viaje educativo, se nos muestran las estrategias coeducativas y las prácticas recomendadas que nos ayudarán a avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa. Celebramos los esfuerzos de aquellos que están comprometidos con la igualdad de género y esperamos que este material inspire a otros a unirse a esta causa, ya que la educación es la clave para transformar el mundo, y la coeducación es el faro que nos guiará en ese viaje.

Luego, nos adentramos en el tema *Orgullosos del Pasado: Historia e Identidad revisada a través de Masculinidades* de José Ramón López, quien a través de los subtemas “Breve descripción de Ayacucho”, “Imaginar la masculinidad del pasado prehispánico”, “La masculinidad colonizada” y “La masculinidad patriótica como proyecto del Estado-nación”, destaca cómo las tradiciones culturales y las influencias históricas han moldeado las percepciones de la masculinidad en Ayacucho. Ofrece una profunda reflexión sobre la relación entre la masculinidad y la construcción de la identidad regional y revela un cuadro complejo en el que las nociones de masculinidad han sido fundamentales para entender la historia y la identidad ayacuchana.

Se nos invita a identificar a una región rica en diversidad cultural y pueblos indígenas, que alberga una larga historia que se convierte en el epicentro de debates sobre el sentido de pertenencias y las proyecciones futuras. La masculinidad emerge como un componente central en esta exploración, actuando como un eje fundamental para comprender las bases en las que se cimienta la identidad ayacuchana. La reinterpretación del pasado se convierte en una fuente que fortalece la construcción del ser y del ser hombre ayacuchano. Este análisis muestra cómo ciertas características de la masculinidad hegemónica prehispánica, como la fuerza, la resistencia y la rebeldía, son destacadas y glorificadas. Estas características se convierten en tradiciones arraigadas y transmitidas de generación en generación a través de la educación convencional.

En contraste, también se identifica la existencia de la masculinidad colonizada, una dinámica de dominación y sometimiento que dio lugar a masculinidades subalternas, fundamentadas en la época colonial. Esta realidad ha alimentado discursos racistas y pigmentocráticos que deslegitiman las masculinidades indígenas.

Además, se destaca la influencia del Estado-nación moderno en la configuración de las masculinidades patrióticas a través de la educación y el servicio militar. Estos mecanismos estatales buscaban transformar a los individuos catalogados como “semisalvajes” en ciudadanos con un profundo sentido patriótico.

A medida que avanzamos, eventos como el conflicto armado interno y la creciente conflictividad han dado lugar a procesos de radicalización del discurso y la normalización de prácticas violentas en la vida cotidiana. Estos elementos han contribuido a legitimar una masculinidad hegemónica que exalta la violencia, la fuerza y la dominación masculina.

Este análisis crítico nos lleva a considerar la importancia de repensar la transmisión de contenidos históricos, especialmente en eventos conmemorativos de fechas emblemáticas, ya que a menudo reproducen arquetipos de género que legitiman comportamientos violentos, y en última instancia, se asocian con la identidad masculina. Estas reflexiones abren la puerta a un diálogo necesario sobre cómo abordar las nociones de masculinidad y su impacto en la construcción de la identidad regional, y cómo avanzar hacia una sociedad más igualitaria y pacífica en Ayacucho y más allá.

El libro continúa explorando temas contemporáneos, tocando el turno al denominado *Formación En Violencia De Género Para El Profesorado De Educación Secundaria: ¿Una Necesidad?* de Gonzalo Sebastián Peña-Muñante, quien aborda la “Gravedad del problema social”, el “Impacto psicológico y social del problema”, “¿Qué se ha hecho hasta ahora?” y “¿Qué se podría hacer?”. Destaca la gravedad de la cuestión de la violencia de género en España, particularmente entre las poblaciones más vulnerables, como las mujeres jóvenes, las mujeres con discapacidad y las mujeres extranjeras.

Este contenido también subraya la importancia de abordar la violencia de género en la población adolescente y la necesidad de formar al profesorado para prevenir esta violencia y promover relaciones afectivas saludables. La información es valiosa para comprender la magnitud del problema y las áreas donde se requiere intervención.

El capítulo “Formación en Violencia de Género para el Profesorado de Educación Secundaria: ¿Una Necesidad?” se adentra en una cuestión apremiante y, lamentablemente, relevante en nuestros días. La violencia de género es una problemática global que requiere de una profunda reflexión y una acción decidida. Los datos y las cifras presentadas en este trabajo son alarmantes. En el año 2021, se registraron más de 30,000 víctimas de violencia de género en todo el mundo, con una proporción significativa de casos en España. Esto no solo ilustra la gravedad de la cuestión, sino también la necesidad imperante de intervención.

La violencia de género tiene un impacto devastador tanto a nivel social como individual. Las estadísticas revelan que las poblaciones más vulnerables a esta violencia incluyen a mujeres con discapacidades, jóvenes, mujeres mayores, mujeres extranjeras y aquellas que residen en áreas rurales. Los efectos no se limitan a las víctimas directas; se extienden a sus familias, amigos, empresas, el sector público y el tercer sector. Además, las consecuencias psicológicas y físicas de la violencia de género son profundas y traumáticas. La autoestima disminuye, la ansiedad y la desesperación aumentan, y en algunos casos, las víctimas llegan a experimentar pensamientos o intentos de suicidio.

También arroja luz sobre la violencia de género en la adolescencia, un tema particularmente inquietante. El aumento de víctimas menores de 18 años es un motivo de gran preocupación. Los estudios muestran que la violencia de género está presente en las relaciones de pareja de los adolescentes y se manifiesta de diversas formas, como abuso emocional, control, aislamiento y violencia física.

Hace hincapié en la necesidad de formar al profesorado en la prevención de la violencia de género, especialmente en el entorno educativo, ya que este sector desempeña un papel fundamental en la formación de las futuras generaciones, por lo que se plantea la necesidad de una intervención integral y novedosa que tenga como objetivo la formación del profesorado para abordar la prevención de la violencia de género en el aula, esto a través de su sensibilización sobre la violencia de género, cuestionar los estereotipos de género arraigados en la sociedad y equipar a los educadores con herramientas efectivas para abordar este problema en el contexto educativo.

Es fundamental comprender que la educación desempeña un papel central en la prevención de la violencia de género. Al formar a las generaciones futuras en valores de igualdad, respeto y empatía, podemos allanar el camino hacia una sociedad más justa y libre de violencia de género. Este acápite brinda una guía valiosa para los profesionales de la educación que desean contribuir a este cambio tan necesario en nuestra sociedad e invita a la reflexión, ya que la educación es una poderosa herramienta de transformación social, y el profesorado desempeña un papel crucial en esta labor. Con un enfoque decidido y una formación adecuada, podemos acercarnos a un futuro donde la violencia de género sea un triste recuerdo del pasado.

En un mundo en constante evolución, donde la información fluye a través de los medios de comunicación y la tecnología, es fundamental abordar temas de vital importancia que afectan a la sociedad. *Transfeminicidio y su impacto mediático en los medios de información* es un trabajo que arroja luz sobre una cuestión apremiante: la violencia de género y, en particular, la violencia que sufren las personas transgénero. Su autor Victor Javier Navarro Iñiguez, quien con los subtemas “Concepto de feminicidio”, “El transfeminicidio” y “La divulgación mediática”, nos deja en claro que el sexismo, en todas sus manifestaciones, sigue siendo una realidad persistente en nuestra sociedad. Los roles de género tradicionales y las representaciones de hombres y mujeres en los medios de comunicación desempeñan un papel crucial en la perpetuación de esta desigualdad. La influencia de los medios de comunicación en la culpabilización de las víctimas y la normalización de la violencia de género es innegable.

La responsabilidad de abordar esta problemática recae en una amplia gama de actores sociales. Las agencias gubernamentales, las familias, las instituciones educativas y, por supuesto, los medios de comunicación tienen un papel fundamental que desempeñar en la construcción de una sociedad más igualitaria y respetuosa.

Este trabajo destaca la importancia de la educación comunicativa como un instrumento poderoso para combatir la desigualdad de género y promover el respeto a la diversidad sexual. Los medios de comunicación, como fuentes de modelos de comportamiento, valores y normas sociales, deben ser conscientes de su papel en la promoción de una cultura de prevención de la violencia de género.

Para alcanzar un cambio real, es esencial que los medios de comunicación se alejen del sensacionalismo y se comprometan a ofrecer un enfoque periodístico que se centre en la prevención y en la protección de las víctimas de violencia. La normalización y la eliminación de los delitos de odio relacionados con el género transgénero son metas que deben ser perseguidas con firmeza.

Este trabajo es una llamada a la acción. Nos recuerda que todos tenemos un papel que desempeñar en la construcción de un mundo más igualitario y respetuoso. Espero que este estudio inspire a la reflexión y al cambio, y que nos motive a trabajar juntos para eliminar

la violencia de género en todas sus formas. Cada palabra, cada idea en este estudio, nos impulsa a ser parte de la solución.

Siguiendo con este recorrido académico, toca el turno del material intelectual denominado *Creación de una Herramienta de Evaluación de Materiales Audiovisuales con Perspectiva de Género para las Aulas de Infantil. El caso de las "Princesas Disney"*, de la pluma de Jone Ramos Villanueva y Noelia Barbed Castrejón, quienes hacen patente que las películas y programas de televisión tienen un poderoso impacto en la mente de los niños y niñas de todo el mundo. Las imágenes y narrativas que consumen en su infancia pueden moldear su comprensión del mundo y su percepción de sí mismos. Es por eso que es fundamental considerar con atención y responsabilidad los materiales audiovisuales que llegan a nuestras aulas de Educación Infantil.

Esta investigación aborda una cuestión crucial: la influencia de las películas de "Princesas Disney" en la percepción de género de los niños y niñas. Estas películas, a pesar de su innegable valor como entretenimiento y narrativa, también han sido criticadas por perpetuar estereotipos de género y roles tradicionales.

Nos recuerdan que debemos ser cuidadosos con las herramientas que utilizamos para educar a las generaciones futuras. No se trata de demonizar a las películas de Disney ni de restringir su acceso, sino de analizar críticamente su contenido y considerar cómo podemos utilizarlo de manera constructiva.

El protocolo propuesto en este apartado es una guía valiosa para educadores que desean evaluar y seleccionar materiales audiovisuales con una perspectiva de género adecuada, ya que no solo aborda las películas de "Princesas Disney" en particular, sino que también proporciona una estructura sólida que se puede aplicar a otros contenidos audiovisuales.

Al adoptar una perspectiva de género en la selección de materiales audiovisuales, estamos contribuyendo a una educación más inclusiva y equitativa. Estamos desafiando los estereotipos que han persistido durante demasiado tiempo en nuestras narrativas y medios de comunicación. Estamos empoderando a nuestros estudiantes para que cuestionen y reflexionen sobre lo que ven en la pantalla y para que se conviertan en ciudadanos conscientes y críticos.

Nos recuerdan que tenemos un papel que desempeñar en la construcción de una sociedad más igualitaria y justa. Las y los educadores, las familias y la sociedad en su conjunto deben ser conscientes de la influencia de los medios de comunicación en la formación de las percepciones de género. Debemos aprovechar el poder de las historias para fomentar la empatía, la comprensión y la aceptación.

La educación es una herramienta poderosa para el cambio, y este protocolo nos brinda las herramientas necesarias para utilizar los materiales audiovisuales de manera efectiva en el aula. Al hacerlo, estamos dando un paso hacia un futuro en el que las generaciones futuras puedan vivir en un mundo más igualitario, inclusivo y respetuoso.

Este artículo nos invita a ser agentes activos de cambio y a cuestionar el *status quo*. Así que, sin más preámbulos, les animo a adentrarse en este importante trabajo y a considerar el aplicar sus lecciones en el trabajo educativo en que se desempeñen de ser el caso. El cambio comienza en el aula y en nuestra forma de elegir y utilizar los materiales que compartimos con nuestros estudiantes.

Toca el turno de hablar del capítulo intitulado *Análisis Coeducativo de los Estereotipos de Género en los Cuentos Infantiles* de la autoría de Lur Domblás Jurío e Iratxe Suberviola

Ovejas, quienes a partir del abordaje de “El cuento como recurso educativo”, los “Estereotipos de género en los cuentos”, los “Cuentos de princesas”, el “Método” y “Discusión”, nos llevan a identificar que cuando hablamos de igualdad de género, la labor educativa cobra un significado aún más profundo, ya que es en las aulas donde se forjan las mentes y los corazones de las generaciones futuras. En este contexto, el análisis coeducativo de los estereotipos de género en los cuentos infantiles se presenta como una herramienta poderosa y esencial para promover una educación que abrace la diversidad y fomente la igualdad desde temprana edad.

Dejan claro que los cuentos coeducativos son mucho más que historias infantiles. Son vehículos de cambio, portadores de valores y mensajes que desafían los estereotipos arraigados en nuestra sociedad. Estos cuentos ofrecen una visión del mundo en la que hombres y mujeres pueden desempeñar una amplia variedad de roles, colaborar de manera equitativa y aspirar a ser lo que desean. En un momento en que la igualdad de género es un objetivo global, estos cuentos se convierten en aliados cruciales en la formación de mentalidades igualitarias.

La educación no es solo un acto de transmisión de conocimiento, sino un proceso de formación integral de la persona. Los cuentos coeducativos van más allá de la narrativa; abordan temas como la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos, promoviendo habilidades sociales sólidas y valores fundamentales que moldean a los ciudadanos del futuro. Además, su influencia se extiende al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, al involucrar a los jóvenes lectores en discusiones significativas.

Se visibiliza que la diversidad es un hecho innegable en nuestro mundo globalizado, y es responsabilidad de la educación fomentar la comprensión y el respeto hacia las diferencias. Los cuentos coeducativos ofrecen una vía amena y accesible para introducir conceptos de diversidad cultural, de género y de identidad. La exposición temprana a estos cuentos tiene el poder de moldear la percepción de los niños y niñas, influyendo en sus actitudes y comportamientos a medida que crecen.

Como sociedad, debemos abrazar el potencial transformador de los cuentos coeducativos y adoptarlos como herramientas para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En las aulas y en el hogar, estos cuentos pueden allanar el camino hacia un futuro en el que la igualdad de género sea la norma, no la excepción. Este análisis coeducativo de los estereotipos de género en los cuentos infantiles es un llamado a la acción, una invitación a cambiar la narrativa y, en última instancia, a cambiar el mundo.

Este estudio nos recuerda que cada página de un cuento es una oportunidad para sembrar semillas de igualdad. Confiamos en que, con el compromiso de educadores, padres y cuidadores, y la elección deliberada de materiales educativos que fomenten la igualdad, podemos allanar el camino hacia un futuro más luminoso y equitativo para todos.

Siguiendo con el recorrido de esta muy pertinente obra académica, encontramos el siguiente material denominado “*Los Otros: La Introducción del Lenguaje de Odio en el Discurso Social y Político Español*” de Rebeca Ruiz Martínez, quien a través de los subtemas “La saturación afectiva de los signos lingüísticos”, “La construcción del objeto temible”, “La asociación del yo individuo al yo nación” y “Las narrativas de oposición en el discurso español” nos permite identificar la crucial relevancia de este tópico en un mundo marcado por la polarización y la intolerancia. El análisis presentado invita a reflexionar sobre cómo

el lenguaje, a menudo manipulado a través de las emociones, se ha convertido en una poderosa herramienta que amenaza los fundamentos de una sociedad justa y democrática.

Se destaca la urgente necesidad de exponer y combatir la manipulación del lenguaje que alimenta discursos cargados de odio y desinformación. Estos discursos no solo socavan el estado de derecho y el bienestar de una sociedad, sino que también perpetúan la alienación y la división entre sus miembros. La construcción de un lenguaje más compasivo y una comunicación más auténtica se revela como un deber ético impostergable en nuestros tiempos.

El enfoque en las emociones contenidas en el discurso nos recuerda que la empatía y la comprensión son elementos cruciales para la construcción de una sociedad justa y compasiva. La educación, como vehículo de transformación social, debe desempeñar un papel central en la promoción de un diálogo que deconstruya las estructuras que perpetúan la discriminación y niegan la diversidad de identidades.

Resalta además, que el impacto de la tecnología y la velocidad de la información hacen que esta labor sea aún más apremiante. En un mundo donde los mensajes de atención se difunden rápidamente, la crítica al discurso y la promoción de una educación feminista y antirracista se convierten en herramientas indispensables para fomentar la diversidad y la igualdad.

Este artículo nos insta a cuestionar el poder del lenguaje ya trabajar en la creación de una sociedad donde todos los individuos puedan vivir de manera legítima y plena, sin temor a ser discriminados. Es un llamado a la acción, a la empatía ya la compasión, en busca de una sociedad donde el respeto por la diversidad y la igualdad sean los pilares que sustentan nuestro camino hacia el futuro.

Análisis de la Educación con Perspectiva de Género en la Niñez como Instrumento de la Cultura de Paz en Tlaxcala (México), de Geovanny Pérez López, es la siguiente investigación planteada en este libro. En este viaje, el autor nos lleva a ver que la educación con perspectiva de género se presenta como una brújula vital para navegar las aguas turbulentas de la desigualdad y construir un mundo donde la igualdad y la cultura de paz sean la norma, no la excepción, nos brinda una visión clara de los desafíos y oportunidades que enfrenta el sistema educativo mexicano en su búsqueda de una sociedad más justa e igualitaria.

Se destaca la urgencia de abordar las necesidades de todos los actores en la educación: docentes, familias y, por supuesto, el alumnado. La educación con perspectiva de género no es simplemente un enfoque pedagógico; es un imperativo ético que exige la participación activa de todos los involucrados.

Uno de los aspectos más notables del artículo es su énfasis en la importancia de romper con los paradigmas personales y profesionales. Quienes desarrollan la docencia, deben estar dispuestos a desaprender y reeducarse, lo que no es una tarea sencilla. Sin embargo, es crucial si deseamos cultivar una nueva cultura, libre de violencia y llena de respeto y equidad. El nuevo Modelo Educativo en México presenta una oportunidad para inculcar estos valores en la próxima generación de estudiantes, refiere.

No podemos caer en la trampa del aula como único escenario de cambio. El hogar también desempeña un papel fundamental en la formación de las actitudes y valores de las infancias. Las familias deben ser apoyadas con recursos y capacitación para comprender y promover la educación con perspectiva de género. La creación de políticas públicas efectivas es un paso crucial en esta dirección.

El alumnado es el centro de esta transformación. Son los agentes del cambio que pueden cuestionar y redefinir las normas de género arraigadas. La investigación subraya la necesidad de abrir un diálogo intergeneracional, permitiendo que las voces de niñas y niños sean escuchadas y respetadas como sujetos de derechos humanos.

Por ello, nos lleva a entender que el camino hacia una educación con perspectiva de género y una cultura de paz en México es un viaje en el que todos debemos participar activamente. Este artículo arroja luz sobre los retos pendientes y las oportunidades que se presentan. La voluntad, el diálogo y la acción son las herramientas con las que trazaremos el rumbo hacia un México más igualitario y pacífico. Que este artículo sea un llamado a la reflexión y una invitación a la acción en la búsqueda de un futuro más prometedor para la niñez de Tlaxcala y, en última instancia, para toda la sociedad mexicana.

Siguiendo con los tópicos contemporáneos planteados en la obra, pasamos a la investigación que lleva por nombre *La Esterilización Forzada Como Violación Del Consentimiento Informado: Un Estudio Sobre Su Uso Como Medio Anticonceptivo En Mujeres Durante El Parto*, presentada por Paola Melissa López Rosales, quien aborda este tópico a través del “Contexto histórico y prevalencia de la esterilización forzada”, las “Cuestiones éticas en torno a la esterilización forzada”, el “Impacto de la esterilización forzada en la salud de las mujeres”, las “Respuestas legales y políticas a la esterilización forzada” y “Recomendaciones para prevenir la esterilización forzada”.

En el trasfondo de la historia de la medicina y la ética, un oscuro capítulo se despliega, uno que arroja sombras sobre la humanidad y sus valores más fundamentales. Se trata de la esterilización forzada, una práctica que ha hundido sus raíces profundamente en diferentes sociedades a lo largo de la historia. Este artículo, se adentra en un análisis crítico de este tema de importancia incalculable.

La historia de la esterilización forzada, tal como se presenta en este artículo, es una intrincada red de poder, discriminación y abuso de los derechos humanos. Se extiende desde sus raíces en el movimiento eugenésico del siglo XX hasta las preocupantes prácticas contemporáneas que afectan a comunidades marginadas en todo el mundo. El artículo destaca ejemplos notorios en países como Canadá, Suecia y Estados Unidos, donde la esterilización forzada se utiliza como medio para mejorar la calidad genética de la población y, en algunos casos, como una herramienta para devaluar sistemáticamente el valor social de las mujeres, particularmente aquellas de ascendencia afroamericana.

La esterilización forzada, como medio anticonceptivo en mujeres durante el parto, sigue siendo una cuestión de preocupación, especialmente en África, donde persisten prácticas injustas. La eugenesia y la violencia obstétrica históricamente se han entrelazado en este sombrío relato, y la prevalencia de faltas de respeto y abusos durante el parto en varias partes del mundo arroja luz sobre una realidad desgarradora.

Este artículo también aborda las cuestiones éticas que rodean la esterilización forzada, incluyendo la pregunta fundamental: ¿Es la esterilización forzada una violación de los derechos humanos? A través de un análisis detallado, se concluye que la esterilización forzada constituye, sin lugar a dudas, una grave violación de los derechos humanos, aunque lamentablemente ha persistido en el tiempo y en diversas regiones, ya que la falta de legislación adecuada y de mecanismos efectivos de aplicación a menudo deja a las víctimas sin la justicia que merecen.

El consentimiento informado, un principio fundamental de la ética médica, se presenta como un pilar esencial en la discusión. Se resalta la importancia de garantizar que todas las

personas tengan la información necesaria y la autonomía para tomar decisiones informadas sobre su salud reproductiva. Desafortunadamente, la historia y las prácticas contemporáneas han demostrado que el consentimiento informado a menudo se ha eludido o coaccionado, especialmente en comunidades marginadas y vulnerables.

Para abordar esta problemática, se explorarán respuestas legales y políticas que han surgido en varios países y niveles internacionales para prohibir la esterilización forzada. Las leyes y políticas se han establecido con el objetivo de prevenir y sancionar la esterilización forzada, pero persisten desafíos en su aplicación y ejecución efectiva.

Este artículo no solo identifica los problemas, sino que también ofrece recomendaciones concretas para prevenir esta grave problemática. Se aboga por la creación de mecanismos de investigación independientes, una formación efectiva de los profesionales de la salud, medidas legales más sólidas, asistencia a las personas que no hablan el idioma local, campañas de sensibilización y, en última instancia, una cultura de respeto a los derechos humanos.

La conciencia es el primer paso hacia la erradicación de esta práctica indigna y abominable, y este artículo desempeña un papel crucial al arrojar luz sobre el tema, exponiendo su historia y su alcance y alentando un diálogo global que promueva la justicia y el respeto a la dignidad humana. Es un llamado a la acción, un llamado a un futuro donde el consentimiento informado y los derechos humanos sean inquebrantables en la atención médica y donde las sombras de la esterilización forzada sean finalmente disipadas por la luz de la justicia y la ética.

En un mundo en constante evolución, la lucha por la igualdad de género y la erradicación de las masculinidades sexistas es una tarea fundamental. En ese tenor, toca el turno de abordar el trabajo presentado por Miguel Regalado y que tituló *Desafiando las Masculinidades Sexistas; El Papel de la Vasectomía en las Responsabilidades de los Hombres en la Planificación Familiar*. Esta interesante investigación se aborda planteando una "Introducción a las masculinidades sexistas", "La vasectomía como solución al desafío de las masculinidades sexistas", "Percepciones y actitudes de los hombres hacia la vasectomía" y "Enfoques para promover las vasectomías como medio para desafiar las masculinidades sexistas".

El autor ofrece una perspicaz exploración de un enfoque controvertido pero intrigante para abordar este problema complejo. A través del análisis de la vasectomía como herramienta de cambio, esta investigación cuestiona y desafía las normas tradicionales de masculinidad que han perpetuado la desigualdad de género y la violencia contra las mujeres.

Este artículo destaca de manera elocuente cómo las masculinidades sexistas han estado intrínsecamente ligadas a las percepciones tradicionales de la virilidad y el control masculino sobre las decisiones reproductivas. A pesar de los avances en la igualdad de género, estas nociones arraigadas persisten en muchas sociedades. En este contexto, la vasectomía emerge como una herramienta para cuestionar estas nociones y promover una nueva masculinidad que no depende de la dominación o la violencia.

Sin embargo, como se destaca en la conclusión del artículo, esta aproximación no está exenta de desafíos y posibles consecuencias no deseadas. La eficacia de la promoción de la vasectomía como un medio para desafiar las masculinidades sexistas es aún objeto de debate, y existen preocupaciones legítimas sobre la salud mental y el bienestar de los hombres, así como la posible coerción. Se requiere investigación adicional y un enfoque multidisciplinario para abordar estas preocupaciones y forjar un camino efectivo hacia la igualdad de género.

El trabajo destaca la importancia de la investigación futura y la formulación de políticas para promover la vasectomía como una herramienta en la lucha por la igualdad de género y la planificación familiar. Abogar por la vasectomía es solo un paso en la dirección correcta, y el éxito depende en la última instancia de la colaboración entre formuladores de políticas, académicos y líderes comunitarios. También es fundamental involucrar a hombres y niños en este proceso, ya que la igualdad de género es una responsabilidad compartida.

Este artículo es un llamado a la acción. La lucha contra las masculinidades sexistas es un reto complejo que requiere un enfoque integral. A través de la exploración de la vasectomía como herramienta de cambio, nos recuerda que el camino hacia la igualdad de género no es lineal y está lleno de interrogantes y desafíos. Sin embargo, es un paso importante hacia un mundo en el que las relaciones de género sean más equitativas y saludables para todos.

Llegamos al final de este recorrido con la investigación denominada *Un Análisis Comparativo de las Tendencias Legislativas y Partidistas en la Regulación de la Planificación Familiar con Perspectiva de Género: Explorando el Impacto en los Derechos Reproductivos y la Salud de las Mujeres*, de la autoría de Susana Madrigal Guerrero, quien presenta esta investigación abordando las “Tendencias legislativas en la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género”, las “Tendencias partidistas en la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género”, el “Impacto de la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género en el acceso a los servicios”, el “Impacto de la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género en la salud reproductiva” y las “Direcciones futuras para una regulación de la planificación familiar con perspectiva de género”.

El acceso a servicios de planificación familiar con perspectiva de género es un tema crucial que influye de manera significativa en la salud y los derechos reproductivos de las mujeres. En un mundo donde la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer son objetivos fundamentales, es esencial analizar las tendencias legislativas y partidistas que rodean la regulación de estos servicios. Susana Madrigal Guerrero, en este profundo artículo, nos lleva en un viaje de exploración sobre cómo estas tendencias afectan los derechos y la salud reproductiva de las mujeres en diversas regiones del mundo.

El artículo plantea un análisis comparativo que abarca una amplia gama de temas cruciales. Desde las tendencias legislativas que regulan la planificación familiar con perspectiva de género, hasta las tendencias partidistas que a menudo politizan este asunto, se arroja luz sobre la compleja interacción entre la política y la salud reproductiva de las mujeres.

En particular, el artículo destaca la influencia de la política partidista en los derechos reproductivos de las mujeres, subrayando cómo las creencias políticas pueden influir en cuestiones de salud íntimas. Las diferencias de género, así como la intersección de raza, clase y género, son consideradas en este análisis crítico.

Además, el artículo se adentra en el impacto de la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género en el acceso a servicios de salud reproductiva. Se abordan cuestiones esenciales, como la importancia de la elaboración de presupuestos con perspectiva de género y la creación de sistemas de transporte público sensibles al género para mejorar la accesibilidad a estos servicios fundamentales.

Finalmente, se explora el impacto de estas regulaciones en la salud reproductiva de las mujeres. La pandemia de COVID-19 ha arrojado luz sobre la importancia de garantizar que las mujeres tengan acceso a servicios e información de planificación familiar en momentos de crisis. Este artículo nos recuerda que la regulación con perspectiva de género es esencial

para garantizar que las necesidades únicas de las mujeres sean atendidas de manera equitativa.

El trabajo de Susana Madrigal Guerrero se convierte en una guía valiosa para comprender las complejidades de la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género y su impacto en los derechos y la salud reproductiva de las mujeres. Además, nos insta a considerar las direcciones futuras para la regulación, destacando la necesidad de leyes y regulaciones más sensibles al género que reflejen tanto las creencias culturales como las necesidades reales de la población.

En un mundo en constante evolución, este artículo contribuye significativamente a la discusión en curso sobre la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género y nos recuerda la importancia de garantizar, sin importar el género, la igualdad de acceso a servicios de salud reproductiva y derechos humanos fundamentales.

Esta innovadora y muy pertinente obra es un llamado a la reflexión y un recordatorio de que las cuestiones de género no son monolíticas, sino una red compleja de experiencias, luchas y triunfos. Espero que, al sumergirte en sus páginas, encuentres inspiración, conocimiento y un deseo de unirte a la conversación global sobre educación, igualdad, justicia y derecho.

Bienvenidos a este viaje, donde el género se convierte en un puente que une continentes y personas en la búsqueda de un mundo más igualitario y equitativo.

María Trinidad Rojas Arreola

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México)

La vulnerabilidad de las minorías sexuales a lo largo de la historia

Leopold Estapé Amat
Universitat de Barcelona (España)
leopoldest@gmail.com

Enrique Viana Suberviola
Universitat de Barcelona (España)
enriviana@gmail.com

Daniel Cano Rubio
Universidad Jaume I (España)
danielcanorubio73@gmail.com

Francisco Fransualdo de Azevedo
Profesor titular en la UFRN (Brasil)
fazevedo@gmail.com

Teoría geográfica sobre grupos sociales vulnerables: la población LGBT+

El concepto de vulnerabilidad está relacionado intrínsecamente con los procesos hegemónicos en el ámbito económico, político, cultural, institucional. Esto también se relaciona con entidades físicas como personas, ecosistemas, además de abarcar conceptos abstractos como sistemas sociales, políticos y económicos. También se refiere al estado de fragilidad de personas y grupos, que implica cambios sociales, marginación de las poblaciones dejándolas susceptibles a diferentes tipos de problemas sociales y ambientales (Aquino et al., 2017). Considerando el aspecto social, el concepto de vulnerabilidad nos permite comprender los eventos que ocurren en la vida de individuos o grupos de población susceptibles a cambios, por ejemplo, económicos que generan inseguridad y afectan la estructura de oportunidades sociales, tales como educación, salud, cultura, esparcimiento y trabajo, sin tener plena capacidad de regeneración cuando sufrió algún daño (Cepal, 2002; Aquino et al., 2017). En el contexto ambiental, la vulnerabilidad presupone riesgos relacionados con el medio ambiente y sus matices, que pueden provenir de la propia acción natural y causados por la interferencia de factores externos (por ejemplo, actividades humanas que causan deforestación, contaminación, extinción de animales, degradación) del suelo, cambio climático, destrucción de fuentes de agua, entre otras circunstancias, provocando que el ambiente presente debilidades y límites para volver a su estado natural, el cual suele poseer baja resiliencia (Aquino et al., 2017). Dado lo anterior, es importante volver a discutir y problematizar las diferentes trayectorias de sujetos sociales sometidos a determinadas condiciones de vulnerabilidad para comprender mejor la evolución histórica que generó tales procesos de vulnerabilidad (de poblaciones y lugares) en un territorio determinado. En este sentido, los individuos y grupos vulnerables suelen estar insertados o

incluso sujetos a un “conjunto de relaciones de poder, que involucran intereses políticos y económicos que expresan disputas entre diferentes significados y valores relacionados”, en cuanto a su condición existencial (Porto, 2011 pp. 46-47).

Por tanto, parece que existen innumerables circunstancias que conducen a la vulnerabilidad. Es fundamental tener en cuenta los procesos históricos que permean la vulnerabilidad de individuos, territorios y grupos, en vista de que las poblaciones vulnerables no deben naturalizarse como sujetos. Así, desde esta perspectiva, el debate sobre la vulnerabilidad permite comprender los elementos y fuerzas de la naturaleza, pero también sobre cuestiones vitales en los contextos social, político, económico y cultural, que involucran el ciclo de vida y muerte que atraviesa el proceso de desarrollo económico-tecnológico. Así, los grupos de población víctimas del proceso de vulnerabilidad son rehenes de la fuerza hegemónica, principalmente por el ejercicio desigual del poder entre los seres humanos, o incluso por la fuerza de la propia naturaleza cuando se modifica significativamente (Porto, 2011).

En este sentido, es fundamental que los tomadores de decisiones y los propios grupos de población comprendan la fortaleza de la gobernabilidad y la importancia de construir procesos democráticos, horizontales, ciudadanos y solidarios. Esto puede ayudar a los gestores de instituciones públicas o privadas a evitar ciertos tipos de conflictos territoriales que muestran descontento por las asimetrías y desigualdades sociales, que muchas veces invisibilizan a las poblaciones más vulnerables y excluidas. En esta misma línea de razonamiento, Acselrad (2013) afirma que la vulnerabilidad es construida socialmente por el poder hegemónico. Esta última, en posesión de la política, hace vulnerables a grupos de poblaciones, volviendo su atención al individuo y su frágil capacidad de autodefensa y no a las acciones hegemónicas que los hacen vulnerables y excluidos de las decisiones políticas. Además, aplicado a personas o grupos de población, este concepto denota una falta de capacidad para resolver situaciones de riesgo derivadas de procesos de exclusión social. Es decir, la vulnerabilidad social y ambiental afecta a grupos de población que son víctimas de la exclusión, que terminan viviendo situaciones de notoria exposición a diferentes riesgos, en particular, a algún peligro inminente. En este contexto, según Porto (2007), el concepto de vulnerabilidad permite comprender los riesgos de manera integrada y contextualizada, ya que permite exponer cuestiones políticas y técnicas que configuran la distribución de riesgos en un entorno o territorio, así como la habilidad que tiene la gente para afrontarlos.

Un ejemplo histórico de grupo social vulnerado históricamente ha sido el colectivo LGBT+. Considerado por el poder religioso como un pecado en las culturas abrahámicas por la ciencia médica como una enfermedad, por el poder judicial como un delito punible y por la sociedad general como una aberración, pocos son los colectivos que han sufrido mayor injusticia, persecución y estigmatización que la población LGBT+.

Varios son los factores que se han unido para hostigar sistemáticamente a este segmento de la población. Ya sea la ignorancia acerca de un fenómeno afectivo-sexual que no resulta fácil de simplificar, o ya sea precisamente por el intento de controlar una realidad que se escapa de los márgenes autoimpuestos por una élite religiosa, científica y social que prefiere dogmatizar sobre la realidad social en lugar de asumir la existencia de la diversidad y complejidad de ésta. Los logros conseguidos actualmente como el reconocimiento del matrimonio igualitario proporcionan esperanza hacia el futuro, pero la historia nos indica que nunca se debe bajar la guardia ante la defensa de los derechos básicos, especialmente de los grupos más vulnerables: las minorías sociales. El presente recorrido histórico y visual pretende dar fe de lo fácilmente que se pueden desandar los pasos dados.

Homosexualidad a lo largo de la historia

La homosexualidad es la atracción sexual, afectiva, emocional y sentimental hacia individuos del mismo sexo. Se utilizó dicho término por primera vez en 1869 por Karl-Maria Kertbeny, aunque posteriormente Richard Freiherr von Krafft-Ebing popularizó dicho término en su libro *Psychopathia Sexualis* de 1886. Sin embargo, el amor homosexual y el sexo entre personas del mismo género han existido desde los albores de la humanidad, pero han sido percibidos de forma diferente según la cultura existente en cada momento y lugar.

Las culturas ancestrales

En las primeras épocas antiguas no se distinguía a los individuos por su orientación sexual ya que no existía el actual concepto de homosexualidad, más bien se hablaba de prácticas homosexuales. El matrimonio implicaba una obligatoriedad social por cuanto proveía de bienes materiales, influencia política y aceptación social al individuo, por lo que la homosexualidad exclusiva era poco frecuente.

En Mesopotamia y Babilonia (3000-560 a.C) la homosexualidad era habitual y no existía condena legal por ello. De hecho, la famosa obra *Gilgamesh* contiene diversos episodios de índole homoerótica. Se conoce la presencia de sacerdotes homosexuales que bailaban travestidos en los templos en honor de la diosa Istar. El código de Hammurabi nos habla de las “salzikrum” (mujeres-varón) y reconoce sus derechos: tomar una o varias esposas, derecho a la propiedad o a la herencia al igual que el resto de los varones. Las “salzikrum” tenían los mismos derechos que los varones mesopotámicos. Curiosamente este código no reconocía estos derechos al resto de las mujeres. Algunos historiadores hablan de ellas como sacerdotisas como el caso de Enheduanna que vivió en el 2285-2250 a.C. y está considerada la autora más antigua conocida y una de las primeras mujeres en la historia de cuyo nombre se tiene identificación. Ostentó el importante cargo, político-religioso, de «Suma Sacerdotisa» en el templo del dios Nannar.

De forma similar ocurría en el antiguo Egipto en donde existen numerosas inscripciones y frescos que muestran parejas del mismo sexo. La propia mitología egipcia relata episodios que involucran actos sexuales entre diversos dioses del panteón egipcio, como Seth y Horus.

Akhenaton intentó la unificación de lo masculino y lo femenino, implantando un culto monoteísta. Por ello se le representó con un cuerpo masculino con rasgos femeninos que le acercaba a la nueva divinidad Atón, un dios bisexual padre y madre de todas las cosas.

En la China antigua era habitual la homosexualidad y no fue legalmente perseguida. El budismo, el confucianismo y el taoísmo no incluyen censura alguna a las prácticas homosexuales y son múltiples los ejemplos históricos de emperadores chinos que preferían mantener relaciones sexuales con hombres. Una leyenda ejemplifica esto: el Emperador Ai estaba junto a su amante Dong el cual dormía sobre su brazo y para evitar despertarle se cortó la manga. Son numerosas las muestras artísticas que evidencian este hecho. Los jesuitas que entraron en China en el siglo XVI dan fe de lo común y normalizada que era la homosexualidad. Incluso, durante el siglo XIX en Guangdong, existían mujeres que entablaban relaciones entre ellas y se unían en hermandades como “La asociación de la orquídea dorada” o la “Asociación de la comprensión mutua”. Estas asociaciones fueron prohibidas después de la victoria del ejército rojo en 1949 por considerarse reminiscencias feudales, pero en lugares como Singapur esta tradición permanece. Cabe destacar que, en la cultura china, la sexualidad tiene un carácter fluido dentro del individuo, es decir, no se

consideran privativas determinadas prácticas sexuales con personas del mismo sexo como algo exclusivo de una minoría sexual (Baird, 2004). China tiene una larga historia de respeto a las relaciones entre personas del mismo sexo, pero durante el siglo XX ha ido alternando tolerancia con desplazamiento a la clandestinidad. Actualmente es legal desde 2001 aunque con restricciones a la promoción de la homosexualidad como un estilo de vida saludable (Laurent, 2005).

En la India existen registros históricos como el Rig Vedá, médicos como el Sushruta Samhitá y jurídicos que demuestran la existencia de las personas del tercer género, lo que incluye a transexuales, intersexuales, gays y lesbianas. El Kama Sutra habla sin tapujos sobre las diferentes opciones sexuales que existían, entre las que se incluían las prácticas homosexuales. Este libro fue un verdadero manual del sexo supuestamente escrito por el bate Vatsyana hacia el siglo IV. En su origen se consideraba sagrado y no pornográfico y su finalidad consistía en que los educadores enseñaran a sus alumnos. El lesbianismo, que aparece como algo propio de los harenes, aparece sin ninguna restricción.

Por su parte, en las leyes de Manu (siglo III a.C.) se indica que la homosexualidad debe ser regulada pero no reprimida, ya que se consideraba como una práctica sexual aceptada. En este país, la comunidad de hijras (o eunucos) tiene una tradición en la cultura india que data de al menos dos mil años.

Así mismo, la homosexualidad y los matrimonios o uniones homosexuales en África están ampliamente documentados en el pueblo azande (entre Sudán, República Centroafricana y la República Democrática del Congo) y en el pueblo sudafricano San. Los varones homosexuales y transexuales eran funcionarios espirituales en culturas como el pueblo lango de Uganda, los merus de Kenia, los ilas de Zambia y los zulúes de Sudáfrica. Se ha encontrado tradición lésbica entre mujeres ricas musulmanas en Mombasa, matrimonios entre mujeres en Ghana, Benin (el antiguo Dahomey) y Lesoto y relaciones entre personas del mismo sexo (muchas veces primos) en los aborígenes de Australia (Baird, 2004).

Por su parte, en la Grecia antigua, era habitual el sexo entre hombres adultos (erastés) y chicos jóvenes (erómeno). Era un tipo de relación que incluía, aparte del sexo, la educación y el entrenamiento militar del joven. El lesbianismo era menos visible, pero existen registros, especialmente de la poetisa Safo. De hecho, en Grecia, a las mujeres que mantenían relaciones homosexuales con otras mujeres se les llamaba “tribadas”, eufemismo derivado del verbo “frotar”. Aunque en la época clásica no fueron aceptadas, en los siglos VI y VII a.C. llegaron a celebrarse ceremonias de tipo iniciático en las que se unía a un par de mujeres en un ritual parecido al del matrimonio tradicional.

Al igual que ocurría en Egipto, Babilonia y Mesopotamia, la orientación sexual no era un identificador social como ocurre en las sociedades occidentales contemporáneas. Por lo general se distinguía entre el rol activo y pasivo de las relaciones sexuales, más allá del género de los participantes. Era aceptado que alguien de clase superior ejerciese el rol activo en las relaciones sexuales con personas socialmente inferiores (jóvenes, mujeres, extranjeros, esclavos y prostitutas) pero estaba mal visto socialmente que un aristócrata adulto se dejase penetrar. A partir del siglo IV a.C. los dioses y héroes solo podían poseer el rol activo de la relación.

Los dioses griegos se transformaban sin excesivos problemas. Eran bisexuales, cambiaban de género, identidad o forma según necesidades. Sin embargo, si el fruto de su deseo era una mujer, esta siempre quedaba divinamente embarazada.

Himeneo era un ser mitológico de una gran belleza. Hijo de Dionisio y Afrodita, su presencia en cualquier boda era un buen presagio. Presidió las bodas de los mitos griegos. Su belleza enamoró a varios dioses del Olimpo, como Cupido, Apolo o Tamiris, el bardo que desafió a las musas con su lira.

También en Roma, la homosexualidad tuvo diversas consideraciones. Desde la prohibición de la misma gracias a la Lex Scantinia hasta los primeros registros de matrimonios entre hombres. Se podían realizar este tipo de casamientos sin que existiera ninguna reforma legal o institucional puesto que el matrimonio era un contrato de carácter privado en el que el Estado no se involucraba.

La época cristiana y la Edad Media

Fue en el año 342 d.C. con las leyes cristianas de Constantino II y Constancio II cuando las legislaciones empezaron a criminalizar la homosexualidad. Algo que volvió a ocurrir en el año 390 d.C. cuando el emperador Teodosio I volvió a ilegalizar la homosexualidad, hecho que mantuvo Justiniano I (en su Codex Justinianus) en el Imperio Romano Oriental a partir del año 538 d.C. hasta el final de dicho imperio en el 1453 d.C. Sin embargo, al desaparecer el Imperio Romano de Occidente, se dejó de aplicar su legislación en el territorio (excepto en la Hispania visigoda) y la homosexualidad se practicó con libertad durante la Alta Edad Media.

Sin embargo, con la teocratización de la sociedad la homosexualidad comenzó a ser perseguida a partir del siglo XII (gracias al Tercer Concilio de Letrán de 1179). Fue en esta época cuando surgió el término sodomita acuñado por un monje benedictino, Petrus Damianus que lo cita en su "Liber Gomorrhianus" y señala que la sodomía es "todas aquellas prácticas sexuales que no servían para la reproducción. La homosexualidad se practicó en la clandestinidad a pesar de que según John Boswell, el rito denominado *adelphopoiesis* que se practicó en los primeros siglos de la Iglesia, era en realidad una unión homosexual bajo la apariencia de un hermanamiento ungido por la Iglesia. Era esta una época ambigua en cuanto a los derechos de las personas LGBT+ pero a partir del siglo XV la situación se recrudeció, especialmente debido al Concilio de Trento de 1545. Antes de esto, en 1400, la Lex Foedissimam ya se utilizó para condenar a las lesbianas entre otros delitos sexuales como la violación. Sin embargo, la buggery law de 1533 de Enrique VIII dejaba fuera o al menos no nombraba a las lesbianas como sujeto punible. Esta ley se extendió por las colonias del Imperio Británico y en muchos países permanecen en la actualidad. En esta época diversos países europeos promulgaron leyes similares al respecto, aunque en la era isabelina predominó cierta tolerancia a la homosexualidad.

En la Edad Media en Europa, se consideraba que existía una relación entre herejía y sodomía y así se registraba en los códigos legales medievales, imponiéndose así penas de similar severidad (Geis, Wright, Garrett y Wilson, 1976). En parte, esto es debido al tremendo rechazo que tradicionalmente ha provocado el sexo anal en la cultura occidental. Los excrementos se asocian al mal, a la relación del hombre con las bestias. El infierno de Dante habla de un infierno hecho de excrementos. Tomas de Aquino categoriza las desviaciones sexuales no naturales en cuatro en función de su gravedad: bestialismo, sodomía, actos sexuales no reproductivos entre heterosexuales, sexo oral y anal y masturbación. A lo largo de la historia este rechazo se ha mantenido en la cultura occidental. En las culturas orientales se hace referencia a la importancia de no derrochar el semen, pero sin señalar a ningún tipo de acto sexual concreto (Girbert, 1981). No obstante, pese al tradicional rechazo

al sexo anal en la cultura occidental y a que pueda pensarse que las lesbianas no han sufrido el mismo nivel de severidad en el castigo que los varones homosexuales, hay evidencias que prueban lo contrario. Existían penas similares para el mismo acto. Se conocen penas impuestas desde la religión para las lesbianas tanto en el Talmud como en la biblia: San Pablo hace una observación al respecto en Romanos I, 26 “quienes han cambiado el uso natural por aquel contrario a la naturaleza”. De hecho, en toda la Edad Media se hacía referencia al mismo tipo de pena impuesto para las lesbianas. Por otra parte, sí ha habido algunas leyes que parecen desaprobado la actitud sexual de sodomitas y prostitutas, dejando fuera a las lesbianas, como ocurrió en la traducción de la Biblia de Jacobo I de Inglaterra y VI de Escocia la cual incluye la siguiente frase en Deuteronomio 23:17 “No habrá ninguna prostituta (kadesah) entre las hijas de Israel, ni ningún sodomita (kadesh) entre los hijos de Israel”.

El medievo no cristiano

Por su parte, el Japón medieval era muy homoerótico, especialmente el mundo samurái. El misionero Francisco Javier llamó a la sodomía el “vicio japonés”, de lo extendida que estaba (Baird, 2004). Actualmente en Tokio hay más bares gays que en Nueva York, Ámsterdam y San Francisco combinadas. Hay una rica tradición yaoi (historias de amor homosexual entre hombres) y yuri (historias de amor homosexual entre mujeres) en la cultura manga y anime, pero el país no dispone de leyes que otorguen derechos a las parejas homosexuales.

A su vez en la América precolombina existía la aceptación probada de la homosexualidad en más de 130 tribus norteamericanas. Muchas de ellas llamaban a los homosexuales “personas de dos espíritus”. Los mayas y toltecas eran muy tolerantes con la homosexualidad. En cuanto a los Incas, la aceptación de la homosexualidad dependía del área del Imperio. Posteriormente, con la llegada de los colonizadores españoles al continente americano la homosexualidad se reprimió duramente. El Florentine codex narra los castigos reservados a los homosexuales por parte de los colonizadores españoles. El código, además, incluye el vocabulario azteca usado para definir a hombres y mujeres homosexuales. Se concluye que la homosexualidad era conocida por la población azteca y no se indica que esta fuese prohibida o cohibida como fue posteriormente a la colonización española (Kimball, 1993). Cabe recalcar que, tanto en las culturas pre-hispánicas como en la cultura hispánica, la homosexualidad era reconocida y dependiendo de la época más o menos tolerada. Resulta interesante también que el grave delito de sodomía podía evitarse si se disponía de un estatus social alto y una fortuna que respaldase dichos actos (De los Reyes, 2008).

Por otra parte, y siguiendo en América, es reseñable indicar cómo en la tradición berdache de los indios lakotas, los winktes son considerados como personas con dos espíritus, femenino y masculino. Son siempre hombres con comportamiento afeminado y de orientación homosexual. En esta cultura eran altamente apreciados pues se consideraban seres sagrados provistos de gran espiritualidad y transcendencia en los rituales. Durante el siglo XX este respeto tradicional a los winktes se fue perdiendo y actualmente se está recuperando (Williams, 1986).

Por su parte, el islam medieval tenía un fuerte componente homoerótico, en particular los poetas de la tradición sáfica. Destaca la obra de Jalal Al Din Rumi (1207-1273). En el Qabusnama un príncipe insta a su hijo a ser bisexual para poder gozar de hombres y mujeres. Otro ejemplo de esto mismo en el mundo musulmán es la existencia de un cuerpo

de literatura local en Pakistán que se basa en el amor masculino, llamado yaari. Incluso actualmente, aunque pueda parecer lo contrario, los hombres gays tienen mucha autonomía para tener relaciones sexuales en privado siempre que no se revelen públicamente como gays.

La Ilustración y la Revolución francesa

Más tarde, durante los siglos XVII y XVIII, comenzaron a aparecer los primeros focos de subcultura homosexual en ciudades como París, Londres o Ámsterdam, aunque la represión por parte de los Estados siguió siendo fuerte. Ya en ese momento se comenzaba a considerar a la homosexualidad como un tipo de preferencia sexual privativa de una minoría. De hecho, en el Londres de 1720 había más bares homosexuales que en los años 50 del siglo XX. Se conocían como “Molly houses” y poco después fueron suprimidas y reprimidas con severidad (Baird, 2004).

Fue con la Revolución Francesa de 1791 cuando se abolió el delito de sodomía. Napoleón llevó el espíritu de la Ilustración a todos los países conquistados por él, de España a Baviera.

El siglo XIX. El inicio del cambio

Sin embargo, buena parte de los países protestantes de norte de Europa siguieron manteniendo la prohibición. De hecho, en Inglaterra se eliminó la pena capital en 1835 (Crompton, 1981). Esto dio lugar a las primeras reivindicaciones y campañas a favor de la homosexualidad y pidiendo la abolición de las leyes represivas contra los homosexuales. Así surgió la Orden de Queronea, fundada por George Cecil Ives en 1897 que es considerada el primer grupo a favor de los derechos LGBT+ en el Reino Unido. En Berlín, por su parte, se creó en 1897 el Comité Científico Humanitario, que fue la primera organización pública del mundo en defender los derechos de los homosexuales

El sexo homosexual ha existido siempre, pero, como ya se ha indicado anteriormente, la palabra homosexual fue creada en 1869 por Karoly Maria Kertbeny cuando le envió una carta a su amigo y pionero por los derechos homosexuales Karl Heinrich Ulrichs. En idioma inglés la palabra pareció en 1890 cuando John Addington Symonds usó la expresión “instintos homosexuales” en su libro “Un problema de la ética moderna”. Se suele reconocer a 1869 como el año el nacimiento del homosexual como categoría de persona y de la homosexualidad como identidad. Por otra parte, la palabra “invertido” se popularizó a finales del siglo XIX después de la publicación del libro “Inversión sexual” del sexólogo británico Havelock Ellis.

Otro personaje clave en esta época fue Magnus Hirschfeld, el cual fue uno de los cofundadores del comité y del Institut für Sexualwissenschaft un instituto para la investigación sexual. Desde esta institución se procuraba organizar la Liga Mundial por la Reforma Sexual y se reclamaban diversos derechos civiles, así como la aceptación social de los homosexuales y de los transexuales. Un poco más tarde, en 1903 se creó otra organización homosexual, la Gemeinschaft der Eigenen o Comunidad de los propios, que editó la primera revista regular de temática homosexual unos años antes, en 1896. Ambas comunidades lucharon juntas para abolir el artículo 175 de la ley alemana que criminalizaba la práctica homosexual. La primera vez que se intentó abolir dicho artículo fue en el año 1898 a cargo del partido socialdemócrata alemán, pero no consiguió los apoyos necesarios.

El siglo XX. Represión y revolución

Se tuvo que esperar a que, en 1929, Hirschfeld consiguiera convencer al parlamento alemán para que la regulación de dicho artículo se hiciese de otra manera, aunque la reforma no se produjo efectivamente debido al crac de la bolsa de Nueva York y a la anexión de Austria. Ya para esa época existían diversas publicaciones de temática homosexual, se había estrenado la primera película que trataba abiertamente la homosexualidad, *Anders als die Andern* (Diferente a los demás) y se produjo la primera reasignación de sexo de la historia, a Einar Mogens Wegener.

Sin embargo, durante la época nazi, la legislación contra la homosexualidad se endureció al considerarse como un defecto genético que impedía la reproducción de la raza aria. Varios miles fueron encarcelados en campos de concentración, la mayoría de ellos murieron en dichos recintos. A los hombres homosexuales se les identificaba con un triángulo invertido de color rosa y a las mujeres homosexuales con un triángulo negro invertido. Tal y como lo indica Baird (2004), en los años 20 del siglo XX, Berlín era una ciudad con una próspera cultura gay. Existía el Instituto de Sexología que era conocido internacionalmente por su estudio progresista de la sexualidad. Fue la primera organización creada para promover la comprensión y la aceptación de la homosexualidad. En 1929 el comité del código penal del Reichstag recomendó la abolición del Párrafo 175, por el cual la homosexualidad masculina había sido un delito penal en toda Alemania desde 1871. Este nuevo movimiento fue la culminación de una campaña de treinta años de Magnus Hirschfeld y su Comité Científico-Humanitario, y fue apoyado por socialistas, comunistas y muchos liberales y rechazado por los partidos de la derecha, sobre todo por los nazis que al llegar al poder destruyeron el Instituto de Sexología. Como otras minorías, los homosexuales eran considerados un obstáculo para el proyecto nazi de mejorar la raza aria.

Sin embargo, hay otros autores que indican que la posición y trato dado hacia los homosexuales varones (únicos afectados por la norma contraria a las personas con atracción hacia el mismo sexo) fue denigrante y brutal, pero no en mayor grado que el resto de los grupos apresados. Durante un periodo, los homosexuales constituyeron el grupo de reclusos más vilipendiado y denigrado, pero la incorporación de los judíos y los prisioneros procedentes del este de Europa cambió esta circunstancia y estos fueron tratados con mayor severidad (Lautmann, 1981).

Esta situación de represión y encarcelamiento también se dio en el bloque comunista. De 1917 a 1934, la homosexualidad en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) permaneció legal, pero siempre y cuando se realizase de forma discreta. Más adelante se consideró la homosexualidad como un vicio potencialmente contagioso al resto de la sociedad. Se impusieron leyes y se la prohibía aludiendo a la mejora de la salud social del país (Engelstein, 1995). Por lo tanto, la intolerancia hacia las minorías sexuales fue generalizada en los regímenes fascistas y comunistas por igual. Símbolo de debilidad y degeneración racial y cultural para los fascistas y vicio decadente burgués para soviéticos y chinos. Como resultado de esto la legislación contraria a la homosexualidad se mantuvo en la Alemania Occidental hasta los años 60 del siglo XX y en la Alemania Oriental hasta los 90. Sin embargo, se tuvo que esperar hasta el año 2002 para que se considerase como víctimas del holocausto a los supervivientes homosexuales.

Esta situación de desamparo legal pudo haberse subsanado después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se redactó la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. En el artículo 2 se especifica la no discriminación por motivos de raza, color, lenguaje, religión, opiniones políticas o de otro tipo, origen social o nacional, propiedad, nacimiento u otro

estatus. Sin embargo, en esta declaración se obvian los derechos del colectivo LGBT+. Es por ello que muchas voces consideran necesario incorporar una nueva definición que incluya los derechos de las minorías sexuales (Elliott, 2005).

Posteriormente, durante la década de los 50, la sociedad se volvió más aperturista sobre la diversidad sexual, gracias al informe Kinsey. En 1948 apareció el primer “Comportamiento sexual del hombre” y más tarde, en 1953 apareció el “Comportamiento sexual de la mujer”. Estos informes permitieron crear una base de datos amplia que reflejase el comportamiento sexual de la humanidad y se constató que la mayoría de la población poseía cierto grado de bisexualidad en su actividad sexual. En esa época ya empezaba a existir un incremento en el activismo hacia la población LGBT+, tal y como indica Baird (2004): “La presión sobre los homosexuales durante y después de la Segunda Guerra Mundial provocó otra oleada de activismo político. En los Estados Unidos las Hijas de Bilitis y la Sociedad Mattachine organizaron a las lesbianas y a los hombres gays para apoyarse mutuamente. Estos grupos eran conocidos como movimientos homófilos. La Campaña por la Igualdad Homosexual en Gran Bretaña es un ejemplo de grupo activista anterior a Stonewall” 128-129.

En 1969, los disturbios de Stonewall visibilizaron e impulsaron enormemente el movimiento de defensa de los derechos LGBT+. Posteriormente se fueron consiguiendo grandes hitos en pro de la igualdad. En 1973 la Asociación Americana de Psiquiatría, en 1975 la Asociación Americana de Psicología y en 1990 la Organización Mundial de la Salud dejaron de clasificar a la homosexualidad como una patología. Por otra parte, en 1996, Sudáfrica incluyó la prohibición de la discriminación por orientación sexual en su Constitución.

La crisis del SIDA

Cabe destacar que la crisis del SIDA de la década de los 80 y 90 del siglo XX impulsó a los homosexuales a unirse y fortalecerse a nivel político y social. La cronología de dicha pandemia es la siguiente. El 5 de junio de 1981, el Centers for Disease Control and Prevention (CDC) de Estados Unidos, informa de una serie de casos de neumonía diagnosticados a varios varones jóvenes de Los Ángeles. Un cáncer “raro” que afecta a homosexuales. El silencio de las administraciones públicas caracterizó los primeros años de la pandemia. Ello motivó la aparición del activismo, como fue ACT-UP. En 1983, Luc Montagnier describe el VIH como causante del sida en el Instituto Pasteur y en 1985, Rock Hudson fallece víctima de dolencias derivadas del sida. En 1990, Life publicó una imagen de David Kirby agonizando y rodeado por su familia. La fotografía recibió el World Press Photo cuando Benetton la utilizó para una campaña publicitaria. La imagen ha sido vista por más de mil millones de personas y fue un punto de inflexión en la percepción del SIDA en la sociedad de la época. En la actualidad cerca de 35 millones de personas han fallecido debido a enfermedades relacionadas con el SIDA desde el inicio de la pandemia. Dicha enfermedad, como se ha indicado anteriormente, impulsó la creación de alianzas dentro de la comunidad LGBT+ y a partir de ahí comenzaron a producirse varios hitos legales. El primer reconocimiento legal moderno de las personas del mismo sexo tuvo lugar en Dinamarca en 1989, cuando se permitió a las personas LGBT+ registrar sus relaciones que confería gran parte de los derechos asociados al matrimonio, como los derechos de propiedad, sucesión, inmigración, fiscales y de seguridad social. Más tarde, en 2001, Holanda fue el primer país del mundo en aprobar el matrimonio civil para las personas del mismo sexo. Actualmente cerca de 25 países regulan el matrimonio igualitario y 25 más poseen uniones civiles. Sin embargo, todavía hoy hay más de 70 países que condenan la homosexualidad, trece de ellos

con la pena de muerte. Las causas de la permanencia de esta legislación represiva se encuentran en la herencia legal del Imperio británico y su infame artículo 377 del código penal que condenaba la sodomía, en el islam radical y en la influencia rusa en los territorios de la antigua URSS. Es importante resaltar que en 2006 la International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association (ILGA) fue nombrada organización con estatus consultivo en la Organización de Naciones Unidas (ONU) y un año más tarde, en 2007, se redactaron los principios de Yogyakarta, los cuales indicaban que los países que penalizan la homosexualidad están violando el derecho internacional de no-discriminación.

El último acontecimiento de gran relevancia en la historia LGBT+ se produjo en el año 2016 cuando se produjo la masacre de la discoteca Pulse en Orlando. El apoyo institucional y social recibido contrasta con el incendio acaecido en 1973 en el Upstair Lounge donde las víctimas fueron ridiculizadas, vejadas y despreciadas por la prensa y la sociedad.

Homosexualidad y cambio social

La homosexualidad fue rechazada por la Iglesia, la ley, la medicina, la psicología y la moralidad dominante en la sociedad y todo esto impedía el reconocimiento jurídico de las parejas gays. La homosexualidad es un tema crucial porque simboliza la libertad individual, el papel del estado en la vida privada, la separación iglesia-estado, la equidad de género, la composición de la familia, los derechos de las minorías y la participación de la sociedad civil en la elaboración de las leyes. Los homosexuales son subversivos porque rompen los estereotipos tradicionales de feminidad y masculinidad y porque forman parejas basadas en el amor y el deseo. Al ser más visibles, los homosexuales se convierten en el blanco de los sectores de la sociedad más ignorantes y retrógrados. La salida del closet del homosexual cambia la manera de pensar de al menos unas 40 personas que estén a su alrededor. Esto produce un efecto multiplicador ya que la mejor arma contra la homofobia es conocer personalmente a un homosexual. La normalización de la homosexualidad pasa por el derecho a la indiferencia del homosexual (Castañeda, 2006).

La teoría queer, el inicio de todo

Actualmente existen dos corrientes ideológicas en la homosexualidad. La corriente asimilacionista que diferencia a homosexuales y a heterosexuales solo en la vida íntima y la corriente identitaria que indica que los gays deben ser respetados en su diferencia. Se conoce esta última como la *teoría queer*. Como indica Baird (2004), la teoría queer encontró su inspiración en una mezcla de postmodernismo, feminismo y las ideas del historiador gay francés Michel Foucault. Este autor consideraba positivamente a la homosexualidad por su perspectiva marginal. Esta teoría era antiasimilacionista y se contraponía a los activistas que abogaban por transmitir una visión de normalidad de la homosexualidad en la sociedad. Esta lucha por el derecho a ser diferente tuvo como principal motor activista a Nación Queer, que era un movimiento anárquico descentralizado sin una agenda unificada.

Cabe decir que la teoría "Queer" es más bien una perspectiva que los que se dedican a estudiar el fenómeno adoptan para comprender mejor cómo se conceptualizan las sexualidades y cómo cambiarlas. La teoría "Queer" no es un término sinónimo para los estudios de gays y lesbianas, pero puede ser útil para comprender la vida gay, lesbiana y bisexual, así que se convierte en un buen punto de partida para nuestro trabajo. Esta teoría parte de la asunción de que las identidades sexuales no son equiparables a nuestro destino;

no determinan quiénes somos, en quién nos convertimos o cómo vemos el mundo. Sin embargo, están constituidas y construidas para cumplir objetivos particulares. En este sentido, los teóricos “queer” han prestado mucha atención a lo que se considera normativo, así como a cómo y por qué la gente a veces se resiste a la normatividad.

Estas construcciones de género están histórica y culturalmente constituidas; no entrañan necesariamente lo mismo en todas las épocas históricas o en todas las culturas del mundo. En otras palabras, en la construcción de estos géneros las ideas no son “naturales” ni están fundamentadas en biología. La teoría “queer” insiste en realizar esta construcción basada en las identidades, y al hacerlo abre la posibilidad de construir identidades de otras maneras y para otros objetivos.

Los expertos en la materia reconocen que el término en cuestión es bastante insultante para los gays, lesbianas y aquellas con otras identidades sexuales no normativas. Al adoptar esta descripción, reconocen su historia, pero intentan transformar esta negatividad y utilizarla en su favor y reelaborar el término para que sirva para modificar la forma en que pensamos sobre las orientaciones sexuales. La teoría “Queer” desafía la forma binaria de pensar acerca de la sexualidad —como heterosexualidad u homosexualidad— en favor de una idea más compleja que intenta englobar la enorme diversidad de las sexualidades, desde la ambigüedad de género, los transexuales o intersexuales hasta el travestismo y muchas otras. “Queer” intenta conceptualizar aquello que no es normativo. Por eso se dice que es “antiesencialista”, ya que no se basa en ningún elemento esencial subyacente a las diversas categorías de identidad sexual que una persona pueda adoptar.

Diversos aspectos de la teoría queer

La teoría “Queer” nació casi a la vez que el movimiento activista estadounidense “Queer Nation”. No está aún muy clara la relación específica entre el movimiento académico y el movimiento activista. Queer Nation fue fundada en 1990 por activistas que pertenecían a la Coalición contra el SIDA y al movimiento Unleash Power (ACT UP) ambos con el objetivo de desafiar la homofobia imperante.

En gran parte activa en la década de 1990, Queer Nation influyó en el desarrollo de muchos trabajos académicos que desafiaron las formas en que se entendían las sexualidades en muchos estamentos, el educativo, la administración “Queer Nation” adoptó una línea de confrontación para el cambio social. Podemos observar aquí el carácter transversal de las luchas sociales, así como de las sexualidades. Para los que apoyan la teoría queer, los géneros y las sexualidades deben entenderse dentro de los contextos de raza, etnia, clase social, religión y otras identidades construidas.

El principio “antiesencialista” de la teoría queer a menudo ha entrado en conflicto con muchas experiencias vividas por negros queer, que se sentían muy conectadas con su raza y con sus comunidades étnicas de origen. Además, la teoría queer ha sido criticada por muchas activistas negras por priorizar la identidad masculina gay blanca y dejar de lado la de las mujeres, los negros y las personas transgénero. Activistas negras como Audre Lorde, Gloria Anzaldúa y Cherríe Moraga lucharon para que esta teoría tuviera un marcado carácter transversal en las décadas de 1970 y 1980, mientras que Cathy Cohen argumentó en 1997 que, para ser realmente transversales, se necesitaban académicos y activistas involucrados que desafiaran aún más la división heterosexual-homosexual y que evitaran que la sociedad equiparase a los “queer” de color y los marginados heterosexuales como las mujeres de color de estatus económico más bajo.

Además de intentar destituir al hombre gay blanco como representante normativo de lo “queer”, los homosexuales negros también han desafiado la idea de que salir del armario fuese un acto de liberación. Argumentan que, para muchos negros, “salir del armario” podría significar perder no solo los lazos familiares, sino también el apoyo comunitario racial y étnico. Esto es extensible a otras culturas del sudeste asiático y otras con influencias religiosas radicales con consecuencias aún más graves que pueden ir desde el ostracismo a la pena de muerte.

Así pues, los “queer” negros sostienen que “salir del armario” es un concepto blanco de clase media o alta, ya que no reconoce el “privilegio blanco” que subyace en esta idea. Más críticas relacionadas con el sesgo racial (blanco) de la teoría queer son la homo-normatividad y el homo-nacionalismo, que significa que los gays y las lesbianas pueden estar viviendo su identidad sexual de manera consistente, o sea, de acuerdo con ideologías más amplias de hetero-normatividad y con el nacionalismo blanco de los Estados Unidos, por ejemplo. Básicamente “gays” aceptados y normativizados (asumidos) por el “stablishment”.

Primeros trabajos

Hubo trabajos sobre el fenómeno gay y lésbico que precedieron a la teoría queer, por supuesto. La colección *Gayspeak: GayMale and Lesbian Communication*, editada por James W. Chesebro (1981), ya generó un interés temprano en esta área. Gran parte del trabajo inicial de la teoría queer estuvo influenciado por el filósofo y escritor francés Michel Foucault. En lugar de entender a los gays, lesbianas, bisexuales y personas transgénero como objetos de estudio, la teoría queer estuvo más interesada en examinar los diversos discursos legales, políticos, religiosos y provenientes de otras instituciones que crean y reproducen estas construcciones sociales “binarias”.

Para explicarlo con otras palabras, cómo la ley (en varios momentos de la historia), en la medida que institución, construye discursos destinados a restringir los comportamientos e identidades “no normativos” o mejor dicho “no normalizados” o, por ejemplo, el papel jugado por los profesionales de la psicología y la medicina en la construcción y posterior regulación de estos discursos. Por ejemplo, en 1973, la Asociación Americana de Psiquiatría cambió públicamente su posición basada en que la homosexualidad era un trastorno mental y, en 1975, la Asociación Americana de Psicología hizo lo mismo.

Los teóricos “queer” también señalan que las categorías heterosexual y homosexual son inventos relativamente recientes. Esta forma binaria de organizar la sexualidad está limitada a un momento histórico particular y contexto cultural bastante reciente, de hecho. Otras culturas en otros períodos históricos han organizado las sexualidades de muchas otras maneras que hoy son difíciles de entender en nuestra sociedad. Los límites entre categorías de sexualidades también pueden ser considerarlas como fluidas y dinámicas eliminando el sistema binario simple existente entre heterosexualidad y homosexualidad.

Influencias

La teoría queer ha ejercido una enorme influencia en varias disciplinas tanto académicas como no académicas, incluyendo estudios literarios, historia, sociología, música, teatro, cine y derecho.

En este aspecto, el enfoque se ha centrado en tres cuestiones principales que nosotros también vamos a abordar:

1. La comunicación y el discurso institucional se centra en las representaciones de la sexualidad que codifican y simplifican estas construcciones culturales. En esta línea, el foco se pone en intentar mostrar sexualidades en formas particulares que se pueden entender como tolerables socialmente. Pongamos un ejemplo: en su estudio de imágenes de hombres homosexuales con amigas heterosexuales aparecidas en los medios de comunicación (televisión y cine), Helene Shugart concluyó que, dentro de una cultura normativamente heterosexista, estas imágenes de hombres homosexuales son aceptables porque, “en estos ejemplos, la homosexualidad no es solo normalizada como coherente con la heterosexualidad masculina privilegiada, sino que además es entendida como un privilegio masculino heterosexual extendido” (Shugart, 2003, p. 68). Shugart demuestra cómo, en este caso, la idealización del hombre gay sirve a la heterosexualidad normativa patriarcal en lugar de desafiarla o atacarla. La pregunta no es si los hombres homosexuales son “realmente” así, ya que no son el objeto del estudio, sino cómo estas representaciones construidas de hombres homosexuales funcionan para servir a algunas ideologías en detrimento de otras.

2. Otros académicos utilizan la noción de “queer” para desafiar las formas tradicionales y normativas estamentales o incluso personajes históricos considerados como estamentos o pilares de determinadas sociedades. Por ejemplo, en un discurso público, Charles Morris III (2013) analizó los debates sobre la sexualidad de Abraham Lincoln. Algunos estudiosos consideran que su sexualidad no era “normativa”, mientras que otros defienden la visión tradicional y normativa de su sexualidad. Morris toma la posición de que “Abraham Lincoln no era gay” (Morris, 2003, p. 400), pero “que la memoria colectiva que se tiene sobre el personaje siempre ha sido *queer*” (p. 396). Al reconfigurar a un Lincoln “queer”, Morris es capaz de utilizar su imagen icónica para invitar a pensar en la teoría queer, hacer pedagogía y hacer que la sociedad reflexione sobre el particular.

3. Un tercer énfasis se ha puesto en las formas en que las comunidades, desde Estados a organizaciones u organismos hacen políticas y crean barreras para escribir sobre sexualidad. En 1997 Frederick Corey y Thomas Nakayama publicaron “Sextext”, que desafió los estilos contemporáneos de estilo a la hora de escribir sobre sexualidades. Cuando el artículo apareció en *Text and Performance Quarterly*, se produjo una animada discusión, principalmente en el foro en línea *Communication Research and Theory Network (CRTNET)*, pero también en otros sitios. Desde entonces, la forma de redacción, principalmente académica sobre sexualidades se ha abierto.

Conclusiones

El presente estudio ha servido para ejemplificar cómo la realidad de la diversidad sexual ha sido omnipresente en todo período histórico y en toda cultura. Sin embargo, el odio, la violencia y la represión han estado siempre presentes por motivos ideológicos y políticos. Desde la Inquisición al movimiento nazi, diferentes concepciones intransigentes y reduccionistas de la sociedad han tratado de invisibilizar y eliminar a la población LGBT+. El número de países en donde la homosexualidad (primera conducta sexualmente heterodoxa en ser aceptada explícitamente por los distintos regímenes legales) ha terminado legalizándose ha tenido una evolución ascendente desde finales del siglo XVIII, cuando a raíz de la Revolución francesa se propugnaron los valores de la Ilustración y se despenalizó la sodomía en Francia, Bélgica y, de forma temporal, en los territorios conquistados por Napoleón, como por ejemplo España, donde la homosexualidad fue legal durante un breve período de inicios del siglo XIX. Durante aquel siglo pocos fueron los

países que la legalizaron; entre ellos pueden ser mencionados Turquía, Italia, Japón (este país ilegalizó durante unos años la homosexualidad durante la época Meiji para alinearse con la conservadora sociedad occidental pero la presión popular obligó a su relegalización), y sobre todo buena parte de los estados hispanoamericanos que se independizaron de España y adoptaron en parte como base legal el código napoleónico en el que la homosexualidad era legal.

Sin embargo, a principios del siglo XX, en la mayoría de los países del mundo, la homosexualidad era un crimen punible. La influencia del conservadurismo religioso en la sociedad provocaba un rechazo hacia el denominado tradicionalmente como *pecado nefando*. Después de la segunda guerra mundial y con la redacción en 1948 de la Declaración de los Derechos del Hombre, se tomó una mayor conciencia de los derechos individuales de las personas y con ellos, de los derechos afectivos y sexuales. Los movimientos de liberación homosexual iniciados durante todo el siglo XX, pero cuyas reivindicaciones fueron especialmente significativas a partir de las revueltas de Stonewall de 1969, fueron el detonante para advertir al mundo de la presencia de una realidad social que hasta entonces permanecía oculta y reprimida. Posteriormente, importantes hitos influyeron en la percepción pública de la homosexualidad y otras prácticas de las consideradas sexualmente heterodoxas, como su desclasificación como una patología realizada por la Asociación Psiquiátrica Americana en 1973 y por la Organización Mundial de la Salud en 1990.

Hoy en día, la aceptación social creciente y la relativa escasa visibilidad o invisibilidad total de las prácticas sexuales heterodoxas hace que el peligro que sufre la comunidad LGBT+ no sea inminente ni apremiante en muchos de los países occidentales. Sin embargo, el hostigamiento y acoso hacia este colectivo es cada vez más notoria en otras zonas del planeta. De hecho, en ocasiones, ni siquiera es necesario que se demuestre la orientación sexual de una persona para sufrir agresiones verbales o físicas, ya que la simple sospecha ya es motivo para sufrirla. En otras palabras, al tiempo que las legislaciones han asumido una actitud de respeto y defensa del colectivo LGBT+ se ha producido una mayor respuesta refractaria a la misma: respuesta que va desde el recrudecimiento del castigo en legislaciones de muchos países a, incluso, la aparición de grupos espontáneos u organizados que ejercen la violencia contra este colectivo en los países más progresistas respecto a sus derechos.

Por último, cabe decir que actualmente, nos hallamos en un momento único en la historia. Un momento en donde se suceden las mayores barbaries y represiones hacia estas orientaciones sexuales y, por el contrario, la mayor de las aceptaciones. Vivimos en un mundo bipolar, un mundo contrapuesto que se encona mutuamente. La percepción de una realidad social como es la diversidad sexual tiende a modificarse en función de la situación cultural y política que se viva en cada momento. La modificación de dicha percepción puede comportar, y de hecho lo hace, cambios jurídicos y legales. La diversidad sexual tiende a ser muy vulnerable y los derechos adquiridos en materia sexual y afectiva pueden verse revocados de forma abrupta en función de la realidad social existente. La plena aceptación a nivel mundial tardará décadas, quizá un siglo, aunque parece que el fenómeno lejos de remitir está alcanzando cotas de éxito nunca vistas en pro de la igualdad de la humanidad. La integración social y la paz no están ni estarán nunca aseguradas para los colectivos minoritarios, siendo las minorías sexuales unas de las más invisibilizadas entre todas las minorías sociales.

Referencias bibliográficas

- Achselrad, H. (2013). O conhecimento do ambiente e ambiente do conhecimento – anotações sobre a conjuntura do debate sobre vulnerabilidade. *Em Pauta*, 32 (11).
- Aquino, A. R.; Paletta F. C.; Almeida, J. R. (2017). *Vulnerabilidade ambiental*. Blucher, São Paulo.
- Baird, V. (2004). *Sexo, amor y homofobia*. Amnistía Internacional UK y Egales, Londres.
- Chesebro, J. W. (Ed.). (1981). *Gayspeak: Gay male and lesbian communication*. New York, NY: Pilgrim Press.
- Corey, F. C. y Nakayama, T. K. (1997). Sextext. *Text and Performance Quarterly*, 17(1), 58–68.
- Crompton, L. (1981). The myth of lesbian impunity capital laws from 1270 to 1791. *Journal of Homosexuality*, 6 (1-2), 11-25.
- De Los Reyes, G. (2008). A brief social historiography of male (homo) sexuality in colonial Spanish America. *Journal of Homosexuality*, 51(3), 249-266.
- Elliott, R.D. (2005). International lesbian and gay law association. *Journal of Homosexuality*, 48 (3-4), 1-2.
- Engelstein, L. (1995). Soviet policy toward male homosexuality: its origins and historical roots. *Journal of Homosexuality*, 29 (2-3), 155-178.
- Geis, G., Wright, R., Garrett, T. y Wilson, P.R. (1976). Reported consequences of decriminalization of consensual adult homosexuality in seven American States. *Journal of Homosexuality*, 1 (4), 419-426.
- Kimball, G. (1993). Aztec homosexuality: the textual evidence. *Journal of Homosexuality*, 26 (1), 7-24.
- Laurent, E. (2005). Sexuality and human rights. *Journal of Homosexuality*, 48 (3-4), 163-225.
- Lautmann, R. (1981). The Pink triangle. *Journal of Homosexuality*, 6 (1-2), 141-160.
- Morris, C. E., III. (2013). Sunder the children: Abraham Lincoln's queer rhetorical pedagogy. *Quarterly Journal of Speech*, 99(4), 395–422.
- Porto, M. F. S. (2007). *Uma ecologia política dos riscos: princípios para integrarmos o local e o global na promoção da saúde e da justiça ambiental*. Fiocruz, Rio de Janeiro.
- Porto, M. F. S. (2011). Complexidade, processos de vulnerabilização e justiça ambiental: um ensaio de epistemologia política. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 93.
- Shugart, H. A. (2003). Reinventing privilege: The new (gay)man in contemporary popular media. *Critical Studies in Media Communication*, 20(1), 67–91.
- Williams, W. (1986). Persistence and change in the Berdache tradition among contemporary Lakota indians. *Journal of Homosexuality*, 11(3-4), 191-200.

Estrategias de coeducación vinculadas a los ODS

Iratxe Suberviola Ovejas
Universidad de La Rioja (España)
iratxe.suberviola@unirioja.es

La agenda 2030 está planteada como una acción mundial a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que se materializa en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con el propósito de asegurar un progreso social, económico y sostenible a nivel mundial, además de fortalecer la paz dentro de la concepción de libertad (Naciones Unidas, 2018). Las acciones desplegadas orientadas a la consecución de los ODS buscan erradicar la pobreza y el hambre mundial, combatir las desigualdades dentro y entre países, construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas. Unidos a estos objetivos, la Agenda 2030 representa un importante avance al incorporar la transversalidad de género como objetivo y como parte de la solución, demostrando una importante fundamentación en términos de Derechos Humanos para garantizar la equidad de género y la no discriminación (Forero, 2019; Martinell, 2020). En este sentido, se exhorta a los estados firmantes a trabajar para lograr la transformación de las relaciones de poder entre mujeres y hombres para el ejercicio de una igualdad efectiva y real.

En esta última década, un importante número de autores y autoras han realizado disertaciones, estudios y propuestas coeducativas apelando a la agenda 2030 en general y, concretamente a los ODS 4, ODS 5 y ODS 10. Ejemplos de ello son Merchán y Fink (2018), que abogan por la educación en igualdad de géneros para la erradicación de la violencia sexista. Por su parte, Tortosa, (2017), considera la coeducación como un arma eficaz para la atenuación de la injusticia económica social contra el género femenino. Por otro lado, Álvarez y Álvarez-Díaz (2021) se basan en los ODS 4 y 5 para justificar la utilización de un lenguaje neutro y Goicoechea y Goicoechea (2023) realizan un análisis del lenguaje inclusivo en material didáctico como instrumento para la consecución de una igualdad efectiva y orientada a la erradicación de las desigualdades por cuestión de género.

Los centros educativos, dentro de su función socio-educativa, deben incorporar una perspectiva coeducadora que, no solo entienda la educación en igualdad para ambos géneros, sino una educación orientada al fomento de una sociedad igualitaria, en definitiva, una educación en y para la igualdad. Por ello, en la propuesta que se expone a continuación se hace un especial énfasis en dichos ODS que tienen como propósito garantizar una educación inclusiva y equitativa que incida en la calidad de vida de las personas y que proporcione la oportunidad de aprendizaje permanente a todos y todas, evitando cualquier forma de discriminación por cuestión de género y fomentando propuestas orientadas hacia una igualdad efectiva y la no discriminación.

Basándonos en las disertaciones anteriormente citadas y otros estudios que consideran la coeducación como un derecho y un deber social (Llos, et al., 2022; Ugalde, et al., 2019),

nuestro principal objetivo es realizar un planteamiento coeducativo que se constituya como una herramienta práctica y útil que oriente en la implementación de una educación en y para la igualdad, enfocada a la comunidad educativa en general y, especialmente al profesorado, los equipos de dirección y los equipos de orientación escolar, proporcionando herramientas metodológicas que posibiliten llevar a cabo una praxis educativa con perspectiva de género. Para ello, se proponen indicaciones para la creación de instrumentos orientados al diagnóstico, desarrollo de la intervención educativa, evaluación y seguimiento.

Tabla 1. Objetivo principal de los ODS 4, 5 y 10

ODS 4. Educación de calidad
Asegurar la educación equitativa eliminando las disparidades de género fomentando el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional, técnica y universitaria. Aborda la diversidad funcional y afectivo-sexual a través del aprendizaje inclusivo, seguro y no violento.
ODS 5. Lograr la Igualdad entre géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas
Aborda la igualdad de género y el empoderamiento, como resultado de la eliminación de toda forma de discriminación, violencia y prácticas lesivas hacia mujeres y niñas.
ODS 10. Reducir la desigualdad en y entre países
Reducir la desigualdad de ingresos y oportunidades entre países y dentro de ellos: reduciendo la pobreza en las zonas más desfavorecidas, promoviendo la inclusión social, económica y política de todas las personas, impulsando políticas para mejorar la regulación y el control de los mercados e instituciones financieras

Aspectos previos a la praxis coeducativa

Antes de poner en práctica un planteamiento para la educación en y para la igualdad, se deben tener claros ciertos aspectos previos que nos guiarán la praxis coeducativa.

El concepto de una educación en y para la igualdad

La coeducación supone un proceso intencionado y, por lo tanto consciente, de intervención educativa que persigue el desarrollo integral de las personas independientemente del género al que pertenezcan, sin coartar acciones, competencias ni formas de comportamiento, dependiendo del género con el que se identifiquen (Bejarano et al., 2019).

La educación en y para la igualdad da un paso más, puesto que supone la revisión del sexismo en las instituciones educativas, desde donde se construyen y transmiten los estereotipos y roles de género. Una educación que conlleva situaciones reales de igualdad de oportunidades académicas, profesionales y sociales, de modo que nadie, por razón de género, parta con una situación de desventaja o tenga que superar mayores dificultades para conseguir sus objetivos (Suberviola, 2012). Supondría una propuesta pedagógica que propone una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje (Instituto de la mujer, 2017), propiciando la comunicación entre personas de diferentes géneros desde el respeto mutuo, fomentando el conocimiento de las particularidades, en la aceptación de la convivencia, en el diálogo creativo y en la superación de los sesgos y estereotipos sexistas (Delgado, 2015).

Principios fundamentales en un planteamiento coeducativo

Según el plan director para la convivencia en los centros escolares diseñado por el Ministerio de interior (2019), la coeducación debe basarse en los siguientes principios (ver tabla 2). Partiendo de ellos, la educación en y para la igualdad debe ser integrada en cada una de las etapas educativas, adecuando las actividades y la metodología a las características madurativas de cada edad y al proyecto y particularidades de cada centro. Debe ser incluida en el currículo como un continuo, como un valor transversal que esté presente en todas las áreas y a lo largo de todas las etapas, modelos y niveles educativos y no, como algo concreto o anecdótico que se circunscriba únicamente a momentos puntuales

Tabla 2. Principios coeducativos según el plan director para la convivencia (2019)

Visibilidad	Globalidad
Mostrar las diferencias existentes entre géneros, para de este modo, facilitar el reconocimiento de las desigualdades y discriminaciones producidas por éstas.	Los principios coeducativos deben estar presentes en el conjunto de acciones político-educativas a través de un enfoque transversal.
Inclusión	Neutralidad del lenguaje
Las actuaciones pedagógicas deben dirigirse al conjunto de la comunidad educativa, desde una concepción de escuela inclusiva, de calidad, que tenga en cuenta las particularidades de cada persona.	Evitar la utilización de un lenguaje sexista, de manera que ningún género ocupe un lugar privilegiado, previniendo que se perpetúen los prejuicios.

Además de ello, para que una intervención educativa en y para la igualdad resulte eficaz, eficiente y comprometida, debe estar fundamentada en los siguientes aspectos:

- Los marcos de referencia deben ser las teorías y políticas feministas.
- Debe ir orientada a toda la comunidad educativa.
- Debe visibilizar las indispensables e irremplazables aportaciones de las mujeres en la historia y en la actualidad, de modo que, funciones, como los cuidados o la educación, mayormente feminizadas, tengan una consideración equiparable a funciones realizadas mayormente por el género masculino, como pueden ser los aspectos técnicos.
- Debe identificar el currículo oculto de género de cara a desplegar medidas para amortiguarlo (Suberviola et al., 2021).
- Las acciones coeducadoras deben estar incluidas en el proyecto educativo del centro, junto con valores como la igualdad, la equidad, la tolerancia, el dialogo y la resolución pacífica de conflictos.
- Las intervenciones coeducativas deben permitirse ser trasgresoras con los estereotipos y roles de género.
- Debe estar orientada a erradicar la violencia de género, a través de la igualdad y la tolerancia.
- Debe estar enfocada hacia una transformación de las relaciones entre géneros, en un marco más equitativo que supere la jerarquización por sexo para caminar hacia una sociedad más justa.

En definitiva, la coeducación debe suponer un planteamiento y replanteamiento de la totalidad de los aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; desde las finalidades globales a los objetivos más específicos; desde las competencias al diseño de unidades didácticas; desde la organización del centro a las relaciones personales con el conjunto de la comunidad educativa; desde las orientaciones metodológicas generales al planteamiento de actividades concretas (Suberviola, 2012).

La praxis coeducativa en los centros educativos

Durante la última década se ha intensificado el debate sobre la metodología óptima para implementar la coeducación, en definitiva, sobre la conveniencia de efectuarlo de un modo transversal o si hacerlo a través de una asignatura específica. En este sentido, se considera que el eclecticismo metodológico, es decir, apostar por una combinación de ambas, desarrollando una estrategia dual que combine de forma paralela acciones concretas y transversales que contribuyan a avanzar en el modelo coeducativo, supone la mejor opción para implementar acciones coeducativas (Instituto de la mujer, 2017; Valenzuela y Cartes, 2020). La implementación de una modalidad de intervención en esta doble vertiente, garantiza la integración de las actuaciones en todas las áreas, actividades, tiempos y espacios y, a su vez, permite reforzar los resultados mediante acciones concretas y puntuales. Para que esta estrategia bicéfala sea efectiva, deben darse los siguientes requisitos:

- En el proyecto educativo, la coeducación debe estar planificada, coordinada y tener en cuenta los recursos funcionales, materiales y humanos disponibles, para optar por la vía más adecuada para su desarrollo.
- El claustro de profesorado debe tener conocimiento y competencia en materia de igualdad, de ahí la necesidad de formación continua y específica de la totalidad de agentes implicados.
- Es necesario el compromiso de toda la comunidad educativa para actuar en la misma línea, puesto que, transmitir mensajes contradictorios en materia de género puede ser negativo.
- Se debe incidir en que la igualdad de género es una reivindicación de justicia social, de todos y todas y para todos y todas.

En definitiva, la educación en y para la igualdad debe constituir un eje de referencia para la elaboración de los proyectos educativos y curriculares, aportando coherencia y proporcionando el hilo conductor que los une, dando una respuesta global y coherente a las necesidades educativas y sociales.

Fases metodológicas para la implantación de acciones-coeducativas

Tras analizar diferentes planteamientos metodológicos para la implementación de la coeducación (Forero, 2019; Instituto de la mujer, 2018; Suberviola, et al., 2021; Ugalde et al., 2019), y estudiados los aspectos fuertes y mejorables de los mismos, en los siguientes apartados realizamos una propuesta para la puesta en práctica de la educación en y para la igualdad. El proceso que se propone consta de tres fases principales que se deben poner en marcha de forma consecutiva:

Fase de diagnóstico

Esta fase es imprescindible para conocer la situación de la institución educativa en relación a la igualdad. Es necesario observar y analizar el centro en su conjunto, prestando especial atención a las relaciones, conductas y actitudes que tienen lugar entre los miembros de la comunidad educativa (Instituto de la mujer, 2018). La importancia del diagnóstico radica en que, en función de los resultados obtenidos del mismo, se perfilan las medidas de actuación, por ello, se propone la realización y utilización de herramientas de diagnóstico de un modo metódico y sistematizado para los siguientes elementos:

- Información desagregada por género sobre los órganos de gobierno y participación. La distribución de géneros en el equipo directivo, consejo escolar, dirección de departamentos, AMPA, CCP, otros órganos de representación y participación, personal de administración y servicios, etc.
- Información desagregada por género sobre las características del alumnado. Analizará la distribución de los géneros en el alumnado por curso, programa escolar, alumnado absentista, etc.
- Información desagregada por género sobre las características del profesorado. Analizar la distribución de los géneros en cuanto a las materias impartidas, jornada, tipo de contrato, bajas y permisos por acompañamiento de los descendientes a centros sanitarios, etc.
- Lenguaje neutro. Observar el lenguaje oral y escrito que se utiliza dentro del centro educativo, tanto en los documentos oficiales como en la comunicación oral oficial y oficiosa.
- Uso de los espacios. Observar y registrar la utilización de las instalaciones deportivas, baños, biblioteca, pasillos y zonas de uso común o primeras y últimas filas del aula. De una forma muy especial se debe analizar la utilización del patio de recreo.
- Utilización del tiempo. Observar cómo utilizan los diferentes géneros los tiempos escolares y ociosos: recreo, tiempo de estudio, actividades deportivas y no deportivas, práctica de actividades artísticas.
- Currículo oculto. Observar las actividades representadas para cada género, las actitudes asumidas por los diferentes géneros, los roles representados, el lenguaje utilizado, la visibilización del papel de la mujer en la historia, el trato y expectativas del profesorado a los diferentes géneros, etc.
- Actitudes y valores. Determinar el grado de sensibilización y el punto de partida de la totalidad de la comunidad educativa. Esta información nos aportará datos sobre el tipo e intensidad de acciones necesarias para sensibilizar en igualdad a los agentes socio-educativos implicados.
- Situaciones de discriminación y violencia. Conocer la existencia de situaciones de discriminación y/o violencia que pudieran estar aconteciendo en el centro escolar, puesto que su identificación y resolución de forma pacífica son necesarias para evitar las consecuencias negativas en el alumnado víctima de ellas (Instituto de la mujer, 2018).
-

Fase de desarrollo de la intervención educativa.

Teniendo en cuenta los principios y fundamentos que deben marcar un planteamiento coeducativo, se debe tener presente que éste debe adecuarse a la normativa aplicable en el ámbito nacional y autonómico en materias de educación y de igualdad. Por lo tanto, es conveniente, que previo a la realización del mismo, se exploren las actuaciones y herramientas llevadas a cabo por cada comunidad autónoma en materia coeducativa, a partir de ahí, plantear un modelo que se adapte a las necesidades reales del centro sin minusvalorar la formación y sensibilización previa de la comunidad educativa, en el caso de que, en el diagnóstico realizado se haya detectado dicha necesidad. Partiendo de estas premisas, surgen las líneas estratégicas de actuación y los objetivos específicos que se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 3. Líneas de actuación y objetivos generales de los planteamientos coeducativos

Evitar el sexismo
<p><i>Objetivo principal</i></p> <p>Excluir los estereotipos y roles de género propiciando actitudes y valores no sexistas en el ámbito educativo. Sustituir los roles y estereotipos arraigados en el imaginario social, por valores en los que los diferentes géneros sean igualmente valorados y respetados.</p>
<p><i>Objetivos específicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Educar en y para la igualdad desde la diversidad, haciendo entender que las diferencias de género no condicionan las capacidades, roles, funciones y competencias de las personas. - Poner en alza valores tradicionalmente femeninos como la cooperación, el cuidado, el apoyo a las personas, “las competencias blandas”, etc., a la vez que dejan de sobrevalorarse otras actitudes tradicionalmente masculinas y que en determinadas ocasiones son negativas, como: la guerra, la competitividad, la violencia, la agresividad, etc. - Potenciar un desarrollo del alumnado en libertad, sin estereotiparlo ni marcarle roles de género, evitando reproducir éstos durante la actividad docente. - Valorar la diversidad de género, sin presentar diferencias de expectativas, trato o exigencias. - Incluir políticas parietarias en los órganos de gobierno y participación del centro.
Utilización del lenguaje neutro
<p><i>Objetivo principal</i></p> <p>Visibilizar las situaciones en las que se hace un uso sexista y no neutro del lenguaje, además de concienciar a la comunidad educativa sobre las consecuencias que conllevan el uso del lenguaje no inclusivo (Suberviola, et al., 2021).</p>
<p><i>Objetivos específicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Concienciar y sensibilizar sobre el uso generalizado del lenguaje no-neutro en la sociedad y sus consecuencias. - Fomentar formas de expresión que hagan uso de un lenguaje inclusivo. - No utilizar de forma continuada el masculino como genérico, ni cuando se desconoce el género al que se hace alusión. - Evitar que las personas del género femenino se nombren en masculino. - Nombrar con su género a las personas que ocupan cargos y/o profesiones. - Poner especial atención en el uso del lenguaje no sexista, tanto dentro de las aulas, como en espacios comunes y cartelería. - Utilizar un lenguaje neutro en los documentos de centro de modo que el alumnado de género femenino se sienta reconocido en el lenguaje usado. - Expresar los mensajes que vayan dirigidos a la comunidad educativa en lenguaje neutro, tanto orales como escritos.

Uso equánime de espacios y tiempos
<p><i>Objetivo principal</i> Planificar actividades que vayan dirigidas al uso compartido y equitativo de espacios y tiempos, de modo que el alumnado de los diferentes géneros pueda ejercer sus derechos y desarrollar sus capacidades plenamente sin restricciones.</p>
<p><i>Objetivos específicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Incorporar el principio de igualdad en el reglamento de funcionamiento del centro. - Fomentar la participación paritaria de toda la comunidad educativa en actividades realizadas tanto dentro como fuera del centro. - Promocionar actividades y planteamientos que posibiliten los patios coeducativos. - Visibilizar la presencia y aportación de los géneros de modo equilibrado en espacios y actuaciones propias del centro. - Promocionar actividades deportivas que requieran la participación conjunta de alumnos y alumnas. - Desplegar acciones que eviten el abandono temprano del alumnado de género femenino de las actividades deportivas. - Valorar del mismo modo las actividades derivadas de la esfera pública y aquellas derivadas de la esfera privada, además de dar importancia a las funciones no remuneradas.
Identificar y evitar el currículo oculto de género
<p><i>Objetivo principal</i> Realizar actividades, tener actitudes y utilizar materiales educativos neutros, libres de estereotipos y valores sexistas y que eviten la reproducción del modelo tradicional que provoca la desigualdad entre géneros.</p>
<p><i>Objetivos específicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Incorporar el principio de igualdad entre géneros en el proyecto educativo y curricular del centro, mostrando especial atención en el currículo oculto. - Seleccionar materiales didácticos que respeten el principio de igualdad de oportunidades entre géneros, fomentando el uso de materiales que sean de tipo inclusivo, libres de sexismo. - Incorporar figuras de mujeres ilustres en los contenidos didácticos, nombrándolas y poniendo en valor sus contribuciones a nivel técnico y social. - Incorporar al currículum saberes relacionados con el ámbito privado, de modo que sean conocidos y valorados por todo el alumnado.
Educación en convivencia
<p><i>Objetivo principal</i> Incidir sobre situaciones agresivas en el centro educativo, con especial atención a la violencia de género.</p>
<p><i>Objetivos específicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar metodologías que favorezca la interrelación entre géneros basadas en el respeto a la diferencia. - Sensibilizar sobre la violencia de género de modo que se prevengan este tipo de actuaciones. - No permitir que ningún miembro de la comunidad educativa utilice expresiones, comportamientos y actitudes violentas ni machistas. - Proponer estrategias de resolución de conflictos no violentas. - Establecer protocolos de actuación, consensuados por la comunidad educativa, en caso de que se den situaciones de acoso escolar u otras formas de violencia relacionadas con el género.

Fase de evaluación y seguimiento

Todo plan coeducativo debe llevar asociado la evaluación del mismo, preferiblemente en tres momentos

Tabla 4. Líneas de actuación y objetivos generales de los planteamientos coeducativos

Evaluación inicial
<p>Obtener información sobre la situación de partida en relación a los objetivos planteados en el marco del proyecto, mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El análisis de los datos estadísticos. - Herramientas de observación como rúbrica o escalas de estimación desarrollados por la comunidad educativa adecuándose a cada centro escolar. - Cuestionarios al alumnado, profesorado y familias.
Evaluación de seguimiento
<p>Se lleva a cabo cada vez que se desarrolla una actividad en materia coeducativa. Las herramientas para esta evaluación serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica tipo Likert que recoja la valoración del profesorado en relación a un conjunto de criterios sobre la ejecución de la actividad. - Cuestionarios de satisfacción del alumnado que recoja la opinión en relación al contenido y al desarrollo de la actividad. - Herramientas cualitativas que permiten recoger valoraciones subjetivas de los agentes implicados. Algunas de ellas pueden ser el diario de clase o el anecdotario.
Evaluación final
<p>Analizar si se han cumplido los objetivos propuestos, si el resultado de las actuaciones ha sido favorable, detectar posibles deficiencias y pensar en opciones de mejora. Los indicadores propuestos en esta fase deben ir en consonancia con los objetivos definidos para cada plan de igualdad. Por ello, las herramientas de indicadores deberán ser adaptadas a la realidad de cada uno de los centros educativos en función de la finalidad y particularidades de cada planteamiento de educación en y para la igualdad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicadores de intensidad que midan la magnitud e implicación en la ejecución del plan, con indicadores orientados a la contabilización de la cantidad de actividades planificadas y desarrolladas, las horas empleadas en la puesta en práctica del plan coeducativo y en la propia evaluación del mismo, etc. - Indicadores de participación que valoren el grado de participación de la comunidad educativa, especialmente la acogida e implicación del alumnado en las actividades propuestas. - Indicadores de rendimiento, tanto cualitativos como cuantitativos, que determinen los efectos conseguidos con la implementación del plan coeducativo.

Conclusiones y discusión

Los centros escolares como instituciones educativas y socializadoras suponen la plataforma ideal para la superación de los prejuicios sexistas y avanzar hacia la consecución de los ODS 4, 5 y 10 propuestos por la Agenda 2030.

En este cometido los centros educativos se convierten en instituciones relevantes para abordar la educación en y para la igualdad, desarrollando acciones metódicas y sistémicas orientadas a revisar el sistema de valores y actitudes que transmiten, analizar las discriminaciones históricas por razón de género, modificar las actitudes y saberes curriculares evitando los estereotipos y la invisibilidad de las mujeres, analizar y poner medidas que mitiguen el currículo oculto de género, equiparar en importancia las actividades tradicionalmente desarrolladas por mujeres con las labores históricamente masculinas y contribuir a la transformación de una realidad que todavía arrastra la herencia social en la que se mantiene el papel subsidiario del género femenino.

Las metodologías educativas deben ser inclusivas en el término más amplio y global del concepto, desplegando medidas y acciones que contemplen las características y particulares

del total del alumnado, con independencia de su género, bajo el paraguas de la igualdad y la equidad. En este sentido, el sistema educativo no debe identificar a las alumnas como un colectivo minoritario en el que desarrollar un tratamiento a la diversidad, sino como la legítima atención a la mitad de la población.

Los equipos docentes deben hacer frente a esta injusticia social y poner en marcha actuaciones eficaces destinadas a fomentar una educación en y para la igualdad, integrando los aspectos coeducativos como un continuo en el currículo, anclados en las proyectos educativos y curriculares de los centros, con un carácter dual. No podemos pretender que el alumnado se forme en la igualdad y el respeto mutuo entre géneros si únicamente son alfabetizados al respecto de forma puntual y descontextualizada.

Los equipos directivos, los equipos de orientación y el claustro de profesorado deben desplegar planes de actuación consensuados y adaptados a cada centro educativo de un modo sistémico y metódico. Dichos planteamientos deben partir del análisis diagnóstico a través de la utilización de las herramientas que recojan información sobre datos segregados por género de los órganos de gobierno y participación, así como del profesorado y el alumnado, utilización del lenguaje neutro, uso de espacios y tiempos, currículo oculto, actitudes y valores de la comunidad educativa y situaciones de violencia y/o discriminación.

Una vez realizada la fase de diagnóstico, se desarrollará una intervención específica que se adecúe a las necesidades detectadas en cuestión de educación en y para la igualdad, desplegando acciones que tengan como meta evitar el sexismo en cualquier contexto y modalidad, mitigar los efectos producidos por el currículo oculto, utilizar un lenguaje neutro en los documentos escritos y en los discursos orales y usar de forma equánime los espacios y los tiempos por los diferentes géneros.

Para finalizar y completar los planteamientos coeducativos se llevará a cabo la evaluación a través de protocolos específicos de recogida de información tanto en la evaluación inicial, de seguimiento como en la evaluación final, a través de indicadores de magnitud, participación y rendimiento.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G., y Álvarez-Díaz, A. (2021). Feminización de la lengua y lenguaje inclusivo. Una mirada interdisciplinaria. *Atenea*, 523, 381-392.
- Bejarano, M. Y., Martínez-Martín, I., y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas* 34, 37-50.
- Delgado, G. (2015). Coeducación: derecho humano, *Península* 10(2), 29-47. <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2015.08.002>
- Forero, N. (2019). Guía práctica para la implementación de la perspectiva de género. La coeducación en el marco de la Agenda 2030 y de los objetivos de desarrollo sostenibles. Paz y Desarrollo y Universidad Jaume I de Castellón.
- Goicoechea, M. Á., y Goicoechea, M. V. (2023). Análisis lingüístico de dos guías de coeducación. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (31), 117-134. <https://doi.org/10.18172/con.5416>
- Instituto de la mujer. (2017). Guía de coeducación. Documento de síntesis para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Ministerio de trabajo y asuntos sociales.

- Instituto de la mujer para la igualdad de oportunidades. (2018). *Educación en igualdad. Propuesta metodológica sobre coeducación*. Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad.
- Llos, B., Gavaldá, X. y Caravaca, A. (2022). Experiencias de coeducación en Cataluña: explorando facilitadores y resistencias. *Revista de estudios sociológicos*, 10, 149-164.
- Merchán, C. y Fink, N. (2018). Ni Una Menos desde los primeros años. Educación en género para Infancias más libres. Las Juanas Editoras.
- Martinell, A. (2020). Cultura y desarrollo sostenible: aportaciones al debate sobre la dimensión cultural de la Agenda 2030. <https://n9.cl/rs9ri>
- Ministerio de interior. (2019). Plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos. <https://n9.cl/so09tb>
- Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago.
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 59-67.
- Suberviola, I., Fernández-Guerrero, O., Barbed, N. y Juarros, L. (2021). *Guía educativa para la inclusión de la perspectiva de género en docencia e investigación*. Universidad de la Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=845587>
- Tortosa, J. M. (2017). Pobreza y perspectiva de género. *Icària*.
- Ugalde, A. I., Aristizabal, P., Garay, B. y Mendiguren, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>
- Valenzuela, A., y Cartes, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>

Orgullosos del pasado: historia e identidad revisada a través de masculinidades

José Ramos López

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho (Perú)

runayraq@hotmail.com

Ayacucho, en retrospectiva histórica, ostenta sucesos que han determinado el curso de la sociedad peruana. Este enunciado, con pequeñas variaciones, es una fuente inagotable que construye el orgullo de ser ayacuchano más aun estando a portas del bicentenario de la batalla de Ayacucho, que selló la independencia del Perú en 1924. La construcción de la narrativa histórica, desde la voz masculina, ha generado una forma particular de interpretar los hechos pasados en el marco de destacar una masculinidad regional. Joan Scott (1990) advertía que el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Es decir, históricamente la constitución de las relaciones de género se convierte en sentidos fundantes adquiriendo una incuestionabilidad por el paso del tiempo; y coadyuva a las construcciones de identidades genéricas subjetivas.

La socialización de los imaginarios en torno a la masculinidad encuentra en la historia una fuente constante de moldear una forma de ser hombre, en tanto, sea revisitada sin el componente crítico. El cumplimiento de la norma disciplina la forma de una masculinidad hegemónica, a razón de la existencia de dispositivos culturales basado en la reiteración de la norma (Butler, 2007). Cuáles son las piedras angulares en las que se sostiene la identidad ayacuchana, al menos por el imaginario colectivo y cómo estas refuerzan en el ser y hacerse hombre ayacuchano son las preguntas que guían el presente escrito.

Explorar el pasado desde los aportes teóricos de las masculinidades permite visibilizar aquellas razones, hechas tradiciones, que justifican comportamientos como la violencia y la dominación masculina dentro del imaginario social ayacuchano; que son las razones recurrentes en los casos de feminicidios y violencia contra la mujer (Fuller, 1997). Según el reporte del programa AURORA¹ para abril de 2023 registra 2475 casos, de las cuales 207 corresponden a Ayacucho. Entonces, rastrear los bolsones tradicionales de las masculinidades permitirá comprender las razones de cómo se construyen y moldean una masculinidad en nombre de la tradición e identidad histórica; así poder proponer nuevas formas de masculinidades alternativas, caracterizados por el componente crítico y transformador a fin de la construcción de una sociedad más equitativa, diversa y digna.

¹ Programa Nacional para la Prevención y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres e Integrantes del Grupo Familiar – AURORA.

Breve descripción de Ayacucho

Ayacucho está ubicado en la parte sur de la sierra central del Perú. La ciudad capital está a una altitud de 2671 m.s.n.m.; su clima es seco y templado; tiene estaciones poco diferenciadas. Huamanga es una de las once provincias del departamento de Ayacucho, ubicada en la región centro occidental, donde se encuentra la ciudad capital del departamento; limita por el oeste con el departamento de Huancavelica; por el este con la provincia de La Mar; por el norte con las provincias de Huanta y La Mar y, por el sur con la provincia de Cangallo. Las provincias ubicadas en el sur están más articuladas a la región de Ica tales como Lucanas, Paucar del Sara Sara, Parinacochas, Huanca Sancos y Sucre; mientras que Huanta está más interconectada con Huancayo y la selva ayacuchana con localidades pertenecientes a Cusco y Apurímac. Su economía reposa mayormente en el comercio, la agricultura, industria artesanal (retablos, tallado en piedra y artesanía textil) y la ganadería.

En la parte noreste de Ayacucho está el territorio de la selva alta donde la principal actividad económica es la producción de la hoja de coca y el comercio ilícito de insumos para la producción de droga y pasta básica de cocaína. Es un componente dinamizador de la economía ayacuchana puesto que el “dinero del narcotráfico” influye en la adquisición de economía de servicios y la gran presencia de cooperativas de ahorro y crédito en las que se ‘lava el dinero’. Desde el Estado, bajo programas de erradicación de la hoja de coca y la lucha contra el narcotráfico los Valles del Río Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM), están constantemente declarados como zonas de emergencia postergando los derechos ciudadanos. Para el Ejército del Perú, el VRAEM es el lugar donde se encuentran los remanentes del Partido Comunista Peruano Sendero Luminoso (PCP-SL) dedicados al narcotráfico. En el imaginario nacional son considerados como “narcoterrorismo”, que constituye un problema candente para el personal del Ejército porque, dentro de sus proyectos, está erradicar a los ‘terroristas’ a través de patrullas militares.

Ayacucho en los últimos cincuenta años ha sufrido un cambio muy drástico en el tipo de composición poblacional influenciado por la migración de la población rural a las ciudades urbanas con aspiraciones de mejorar la calidad de vida. En 1959, la reapertura de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga fue una de las primeras razones del crecimiento poblacional de la ciudad caracterizándose por acoger a jóvenes procedentes de Huancavelica, Apurímac y Junín para formarse como profesionales y ha contribuido al desarrollo de actividades económicas de servicios tales como comercio, hospedaje, movilidad y esparcimiento. En los últimos setenta años, Ayacucho ha perdido el carácter rural por el proceso de urbanización siendo en 1961, 358, 991 habitantes de los cuales el 76.16% era rural y para el 2017, 666, 000 de las que el 48% es población rural (INEI, 2018). Uno de los factores que posibilitó el peso urbano se debe al desplazamiento compulsivo ocasionado por la guerra interna acaecida en los años 1980 al 2000 dando como resultado la aparición de asentamientos humanos en zonas periféricas de Ayacucho con una precariedad de servicios básicos.

Imaginar la masculinidad del pasado prehispánico

El estudio de hombres ha estado presente en la mayoría de disciplinas teniendo la tendencia de una historia contada desde la visión del hombre. En las etnografías los hombres nunca han sido invisibles. Muchos estudios antropológicos describen la “masculinidad exótica” situada en culturas diferentes a la cultura occidental. Por ejemplificar, desde la escuela de

Cultura y Personalidad, Margaret Mead (1962) estudia la adolescencia y la sexualidad dando cuenta que en la tribu de Arapesh los hombres tienen el comportamiento pacífico, cooperativo y sensible, que para la cultura occidental sería catalogada como femenina. Por su parte, Ruth Benedict (1967) en su desarrollo del dilema del individuo resalta la diversidad de masculinidades y demostró que la homosexualidad ha sido considerada como anormal en algunas sociedades. Por su parte, Maurice Godelier (1986) muestra que la masculinidad de los Baruya de Nueva Guinea se forma a través de prácticas rituales donde los hombres maduros producen a otros hombres mediante la succión del semen, consideradas homosexuales.

En Ayacucho, desde inicios del siglo XX, la clase social de la élite gamonalista estableció un discurso reivindicativo de las cualidades de los hombres de las culturas prehispánicas para así construir una identidad en el marco del centenario de la batalla de la Pampa de Ayacucho, acaecido el 09 de diciembre de 1824, hecho que marcó la independencia del Perú (Aldana y Pereyra, 2022). Dentro de las características, se enfatiza en atributos ligados a una masculinidad hegemónica que exalta cualidades diferenciadas a las mujeres como la fuerza, resistencia y rebeldía. En otras palabras, se genera un discurso de masculinidad como un proyecto político regional, puesto que entiende la masculinidad como *“configuraciones de las prácticas estructuradas por las relaciones de género. Son inherentemente históricas, y se hacen y rehacen como un proceso político que afecta el equilibrio interesado de la sociedad y la dirección del cambio social.”* (Connell, 2003, p. 72). Así la configuración histórica festiva del centenario de la independencia posibilitó pensar no solamente la identidad, sino la masculinidad heredada por los hombres del pasado para revitalizarlas como un proyecto futuro.

Un componente principal dentro del imaginario ayacuchano es poseer un legado histórico de ser hombre guerrero, indomable, patriótico y rebelde. Esta se constituye por pasajes históricos donde las características señaladas son las que pintan el acontecimiento, e inclusive a toda una cultura. El punto de partida inicia con la presencia del hombre más antiguo de Perú en las cuevas de Pikimachay² que evidencian la presencia humana de hace 22 mil años a.C. durante el paleolítico logrando adaptarse a los Andes y ‘sobreponerse a la naturaleza’. Durante los siglos VII a XIII d. C., Ayacucho es la tierra donde se constituye el primer gran imperio andino; Wari, una sociedad eminentemente militarizada que logró tener control de extensos territorios desde los Andes sureños (Moquegua, Cusco), centrales (Lima, Ica) y la zona norte del Perú (Lambayeque, Cajamarca). De los vestigios dejados tanto en edificaciones, textilera y cerámica resalta más el poder que tuvieron para poder convertirse en un imperio mediante la guerra. A ella se asocia cualidades como la disciplina, valentía, agresividad y determinación que definen a un hombre wari.

Con la caída de Wari, surge la presencia de Chanka (1200 a 1440 d.C.) en el periodo intermedio tardío que se expandieron de Apurímac, Ayacucho hasta Huancavelica compartiendo el tiempo histórico con la cultura Inka (Rostworowski, 2007). La cultura Chanka tenía un desarrollo eminentemente militar siendo sus residencias en lugares estratégicos caracterizados por la inaccesibilidad y en partes superiores de las montañas. Además, sostuvieron una prolongada guerra con los Inkas llegando a doblegar e ingresar al Cusco. Se le atribuye a Pachacútec que logró vencer a los Chankas con ayuda de otras etnias de los Andes sureños. A pesar de ello, los Chankas desorganizados no admitieron ser

² Ubicada a 30 minutos de Ayacucho, en el distrito de Pacaycasa, provincia de Huamanga, región de Ayacucho.

vasallos de los Inkas por lo que fueron poblaciones reducidas a trabajos forzados en la recolección de la hoja de coca en la selva. Luego de su derrota, Pachacútec construyó un conjunto arquitectónico ceremonial en Vilcas Huamán, consideradas entre las más importantes realizadas fuera de Cusco con la finalidad de demostrar su superioridad. Curiosamente en la actualidad, el 28 de julio se realiza el Vilcas Raymi (Fiesta de Vilcas) que escenifica la guerra entre los Chankas e Inkas pero esta performance de la guerra genera formas locales de explicación donde la masculinidad es un punto ineludible. El 2017 tuve la oportunidad de presenciar esta conmemoración y realicé la siguiente pregunta a 2 hombres: ¿cómo recuerdan una guerra donde el vencedor destruyó a tu antepasado chanka?

Las respuestas fueron variadas: mientras que un campesino de Vischongo mencionó que los chankas eran *sallqa runakuna* (hombres salvajes) y los Inkas, *allin umayniyuq* (civilizados) pero que había heredado de ambos; un funcionario edil adujo que los chankas nunca se dejaron someter y heredaron su hombría. De ello, se desprende que los Chankas han pasado a la historia como hombres que no admitieron la derrota. Ser aguerridos, valientes y no doblegarse ante un vencedor son rasgos que identifican a un hombre Chanka. Además, legitimaron su descendencia de los chankas para reforzar su masculinidad expresando en cómo similarmente resisten a la pobreza, desigualdad, el olvido y la guerra reciente. Así su identidad ayacuchana como Chanka también se ancla en el dialecto quechua pues cuando les pregunté sobre el quechua directamente señalaron al quechua Cusco-Collao como la originaria. En algunas localidades ayacuchanas, la población refiere el descender de etnias como de los Huancas (Huanca Sancos), Rucanas (Lucanas), Soras (Sucre) y Cochorbos (Vilcanchos).

También, la población de Ayacucho se identifica como los descendientes de los Pokras describiéndolos más valientes y doblemente aguerridos que los Chankas. Aunque, las fuentes históricas cuestionan la existencia de esta cultura en el pasado. Para Urrutia (1994) el punto de partida de error histórico reside en que Pokra fue el nombre del sitio en el que se funda Huamanga y no una etnia. Además, su invención responde a una necesidad de legitimar su descendencia de la élite huamanguina en un contexto festivo de conmemoración de centenarios de la independencia y la influencia del indigenismo. Sin embargo, me interesa reflexionar de por qué la sociedad ayacuchana inventa una representación eminentemente masculina para ubicarla en las identidades parentales y generar una cohesión social en base a un antecesor mítico. Postulo la categoría de identidad parental como aquella que agrupa una genealogía de sentidos de pertenencia desde un antecesor común fundacional de un pueblo hasta la actualidad, que comparten un denominador común de atributos, cualidades, actitudes, y símbolos a fin de constituirse como referentes históricos condicionando a la generación reciente el cumplimiento de dichos mandatos. Esto implica que cada pueblo realiza un proceso de selección de eventos y personajes a miras de condensar sus ideales, exaltando así solo aquellos que ayuden a consolidar una identidad total y silenciando aquellas consideradas como irrelevantes. Entonces, la identidad parental permite pensar en cómo lo histórico es actualizado acorde a las exigencias del presente pero también está sujeto a creaciones, invenciones y reinventaciones culturales que responden a proyectos políticos de imaginar un pueblo bajo cierto tenor.

En esa línea argumentativa, la identidad está intrínsecamente relacionada con el género (Lamas, 1996). Así como la identidad monopoliza lo hegemónico de un grupo, también condensa la masculinidad y feminidad hegemónica. La representación social del hombre y la mujer que resalta determinados atributos, capacidades y comportamientos no solo se la puede encasillar a una función meramente estereotipada, sino que esconde todo un aparato

de poder donde está en juego la pertenencia, posición social, legitimidad, historia y sexualidad.

La creación de un sujeto social étnico de los Pokras por la élite ayacuchana no solo buscaba diferenciarse de la hegemonía de los Chancas procedentes de Apurímac, sino también buscaban legitimar su ascendencia y un tipo de masculinidad aguerrida. El centenario de la batalla de Ayacucho como momentos festivos fue un momento para que los intelectuales huamanguinos reflexionen sobre su condición de hombre distinto a otros. Por ejemplo, Parra Carreño (1938) establece el origen huamanguino en los Pokras con características muy bien delimitadas, citado por Urrutia (1994, p. 28):

He aquí una curiosidad de averiguar cuál fue nuestra raza, aquella que dio lugar al huamanguinismo neto, con caracteres inconfundibles dentro de los pueblos serranos del Perú, con algo de altivez y caballerosidad, con golpes de inteligencia y vuelos de imaginación, con dulzura de delicadeza en el lenguaje, haciendo del quechua la filigrana de los sentimientos. (...) Preguntar cuál fue nuestro origen racial, para damos cuenta de nuestra sicología colectiva, que unas veces adquiere el ímpetu de las avenidas, que arrojando espumas se arrastran por entre las quebradas, i otras veces es tranquila como la ilusión de un niño.

De esta forma se ensaya una representación del hombre Pokra que destaca por tener indicios de altivez, caballerosidad, inteligencia e imaginación, las que son características atribuidas al hombre europeo considerado como 'civilizado'. Respecto a la belicosidad del hombre Pokra, Parra lo representa en una ambivalencia entre la radicalidad de protesta social desenfrenado (arrojando espumas), y la tranquilidad. Una suerte de infantilización del hombre. A su vez, amante de su cultura, poseedor del quechua y sentimental. En otras palabras, se configura un hombre Pokra que contiene atributos más cercanos al hombre europeo 'civilizado'. Esta noción también es recogida por Víctor Navarro del Águila (1983) al mostrar la tarea civilizatoria del Apu Huamán que encarna la heroicidad de los Pokras.

Entonces, en el imaginario colectivo ayacuchano los hombres de las culturas anteriores a la llegada de los españoles y al sometimiento de los incas, se inventa bolsones de masculinidad hegemónica definidas por la fuerza, la violencia, la valentía y la resistencia.

La masculinidad colonizada

Las masculinidades prehispánicas estaban ligadas con la cosmovisión indígena, resaltando la comunalidad, la competencia entre pares de un grupo parental extenso (ayllus), la conexión con las deidades tutelares llamadas *Apus*. Dichas masculinidades han sido moldeadas desde una mirada externa, occidental, moderna y civilizadora. Es decir, teniendo como punto de llegada central al hombre blanco europeo y las masculinidades del continente americano se sitúan en un proceso de transformación de ser hombre moderno, guiado por la raza, religión y la razón, tras largos periodos de colonialidad. Las relaciones de poder que se tejen sobre las masculinidades existentes en una sociedad y su respectiva jerarquización han sido trabajadas por Connell, quién advierte que *"no debe ser suficiente con reconocer que la masculinidad es diversa, sino que también debemos reconocer las relaciones entre las diferentes formas de masculinidad: relaciones de alianza, dominio y subordinación. Estas relaciones se construyen a través de prácticas que excluyen e incluyen, que intimidan, explotan, etc."* (2003, p. 62). Rescatando el concepto de hegemonía utilizado por Antonio Gramsci, propone la masculinidad hegemónica definida como *"... la configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta aceptada, en un momento*

específico, al problema de la legitimidad del patriarcado, lo que garantiza (o se considera que garantiza) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres.” (p. 117). Dicha presencia genera masculinidades subordinadas, cómplices y marginadas en relación a la masculinidad hegemónica. Cabe aclarar que los tipos de masculinidad poseen el carácter dinámico y que la hegemonía está en disputa constante por los otros tipos de masculinidad en tanto la hegemonía es una relación históricamente móvil.

Un punto clave para entender la inferiorización de la cultura oriunda y de ser hombre viene a ser el periodo de invasión violenta española a las tierras americanas, mal llamada como ‘conquista de América’. Aquel periodo donde se impuso una sola forma de pensar, eurologo-céntrico, desbaratando no solo las culturas sino inscribiendo la conquista en los cuerpos mediante torturas genocidas y violaciones sexuales. El hombre blanco se impuso, feminizó a las masculinidades de los nativos vencidos y las comparó con la bestialidad propia del salvaje que mediante la conversión al cristianismo podría ser considerado hombre y salvar su alma³. Pero, a fin de cuentas, un hombre sometido y subordinado a la masculinidad hegemónica española. Así, la colonización operaba bajo los términos de crear un nuevo orden de género vertical donde el hombre blanco estaba situado en la cúspide, a semejanza de Dios, mientras que los otros hombres ocupaban de acuerdo a la pigmentación racial a tal punto de considerarse hombres salvajes y sodomitas. La masculinidad colonizada hace referencia a las prácticas de sometimiento para producir masculinidades subalternas, controladas bajo dispositivos coercitivos en el marco de la religión de ser hombre de fe y civilizado.

Si el honor de la masculinidad de las culturas anteriores a la llegada de los españoles reposaba en las mujeres, y su cuerpo; la violación se constituye como un evento de afrenta que daña la reputación no solo del hombre sino de toda la sociedad generando identidades abyectas: no ser indio ni español. Para el caso de México, Octavio Paz (1992) analiza la frase popular de “hijos de la chingada” mostrando cómo la identidad mexicana enaltece al héroe azteca Cuauhtémoc por su resistencia y sanciona a Malinche por ser la amante del conquistador Hernando Cortés. Así, el mexicano reniega de su origen, fruto de una violación convirtiéndose en un hombre en abstracción, *“se vuelve un hijo de la nada”* (p. 36). La definición de hombre como ruptura y negación del evento violento hace de su masculinidad una inferioridad frente al hombre blanco europeo.

La Chingada es la Madre abierta, violada o burlada por la fuerza. El “hijo de la Chingada” es el engendro de la violación, del rapto o de la burla. Si se compara esta expresión con la española, “hijo de puta”, se advierte inmediatamente la diferencia. Para el español la deshonra consiste en ser hijo de una mujer que voluntariamente se entrega, una prostituta; para el mexicano, en ser fruto de una violación (Paz, 1992, p. 33).

En otras palabras, es la implantación de estructuras de poder propio de la colonialidad y con ella el sistema sexo/género europeo en América. El establecimiento de posiciones diferenciadas entre hombres y mujeres configurados por el poder, la raza y la etnicidad. Por ejemplo, María Rostworowski (1995) plantea la presencia de femineidades y masculinidades diversas en la sociedad incaica tras analizar el mito de los hermanos Ayar. Cada hermano representa a un pueblo étnico fundacional y un tipo de masculinidad

³ Es necesario recordar una discusión en torno a que si los indígenas de América eran seres humanos con alma o seres inferiores similares a los animales. La Junta de Valladolid en 1550 donde Fray Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda polemizaron sobre la condición humana del indio conquistado.

específica. En el caso de las mujeres, Mama Oclo encarna a la mujer hogareña responsable del cuidado de la familia; mientras que Mama Huaco destaca a la mujer guerrera, libre con poder liderando un ejército. Con el establecimiento de la colonia, se ingresa a un nuevo orden de (des)posesión y agresión que jerarquiza de manera diferenciada a peninsulares y colonos. Como dijo Rita Segato (2014), la colonialidad aparte de desestructurar la episteme local nativa, también permeó en el género, así “su subjetividad y su corporalidad cambian de significado y pasan a ser agredidas y apropiadas de forma nueva” (p. 597).

Y la implantación de una forma de ser- o llegar a ser -hombre y mujer, europeo, sancionando la diversidad de manifestaciones de masculinidades y feminidades locales mediante castigos ejemplares en nombre de la civilización y la religión. Entre ellos, el delito de sodomía reprimía las relaciones homosexuales y una lista detallada de formas de vestir, actuar relacionados a ella. Toda una pedagogía de violencia y terror para disciplinar cuerpos en una estructura heteronormativa, con el mandato sagrado de la familia llegando a tener un control de la sexualidad. En ella, la corporeidad europea con tamices de la razón, la fe y la raza es el punto matriz para alterar las diferencias y fundamentar la necesidad del proyecto modernizador.

Los cuerpos de los individuos pertenecientes a grupos dominantes se consideraban como constitucionalmente fuertes, bellos y civilizados. Los cuerpos dominantes revelaban su superioridad, su bello carácter, su integridad moral, sus sacrificios y esfuerzos de autocontrol y manejo del cuerpo. Los cuerpos de los “otros”, los cuerpos de los pobres, los de color, los indígenas, los criminales y los homosexuales eran cuerpos primitivos, degenerados, portadores de enfermedades contagiosas y hereditarias (Sfeir Younis, 2014, p. 84).

En paralelo, hablar de las poblaciones situadas en los Andes y la selva peruana donde su identidad es definida por la etnia, lengua originaria y una lógica de pensar distinta al orden geopolítico occidental, es visibilizar una serie de prácticas históricas de exclusión, violencia, desprecio y racismo. Implica reconocer la capacidad de sobrevivencia a genocidios propios de la conquista colonial (Todorov, 1987; Wachtel, 1976), la resistencia a las políticas de disciplinamiento del territorio, cuerpo y alma en nombre de la civilización y la religión (Spalding, 1984; Stern, 1982); y las apuestas políticas de cuestionar su estatuto de dominado en el mundo colonial a través de propuestas culturales y revoluciones (Adorno, 1986; Thurner, 2006; O’phelan, 2012). Las poblaciones étnicas soportaron un proceso violento de homogeneización de su heterogeneidad a fin de instalar una biopolítica de poder no solo para controlar la vida, sus itinerarios y prácticas sociales; sino, también, para la producción de sujetos dóciles en posición inferior al colonizado, de feminizar, infantilizar y animalizar las masculinidades oriundas.

Así, los grupos de parentesco ubicados dispersamente en los andes, nominados como *ayllus*, fueron concentrados forzosamente para una mejor administración colonial. La formación de las comunidades en el Perú se remonta al gobierno del virrey Toledo a fines del siglo XVI con la aglomeración abrupta de la población étnica en las llamadas “reducciones”, organizadas a similitud de las comunidades campesinas españolas. Las medidas de transformación del ‘indio’ a ‘campesino’ tuvieron que desestructurar el panteón andino e imponer el Dios cristiano en sus lugares de veneración; permitiendo un sincretismo cultural en medio de privaciones traducido bajo términos de que la nueva imposición era adorar a sus deidades, pero ahora con ropaje cristiano. En el ámbito político, las élites nativas fueron estratégicamente incorporadas a la clase comercial peruana como bisagra entre las dos repúblicas. Esto tuvo un doble efecto resumido en ser una clase mediadora al interés del

orden colonial y su posición ambigua puesto que se identificaba tanto con la cultura hispana como con la autóctona (Spalding, 1972).

En consecuencia, las manifestaciones de masculinidad de los pueblos indígenas de la zona andina y amazónica de Ayacucho, son calificadas por la clase letrada como infantiles, sufrientes, degradadas por la explotación y el alcohol. Para ello, el Estado decimonónico planteó como política de género limpiar los caracteres masculinos considerados como residuales de las poblaciones indígenas mediante la educación y el servicio militar.

La masculinidad patriótica como proyecto del Estado-nación

La formación del Estado-nación moderno, lejos de reconocer a las poblaciones étnicas como integrante pleno, productora de historia y con agencia política; significó la perpetuación de desigualdades fundadas en la colonia. El proceso de independencia del Perú iniciado con rebeliones de las poblaciones que sufrían todo el peso de la dominación y que, en consecuencia, apostaban por cambiar el orden instaurado; fue apropiado por la clase criolla con la finalidad de limitar la participación de las clases subalternas y alejarlos del ejercicio del poder representativo. De esta forma, el acto fundacional del nuevo Estado-nación se arraigaba a la estructura arcaica de la colonia con toda su maquinaria de explotación, inclusive implicó una realidad mucho más adversa para los derechos adquiridos como la exoneración de tributos y participación política.

Durante el siglo decimonónico se gesta proyectos políticos de homogeneización a imagen de la élite criolla en la formación del Estado-nación. Dentro de sus orígenes excluye a las mujeres de la política y las destina al ámbito privado. Como demostró Carole Pateman (1995) el contrato sexual es la renovación de un patriarcado moderno revestido de libertad, igualdad e individualidad en la que los hombres de las élites pactaron el dominio no solo de lo público sino también de lo privado como la sexualidad y el dominio sobre los cuerpos de las mujeres. Además, las etnias locales por mandato han sido relegadas a la 'anormalidad' en su sexualidad y la manifestación de su masculinidad y feminidad; por tanto, debían ser transformados, educados para ser considerados con derechos similares a la élite criolla. Por ello, hubo la tendencia de aislarlos reforzando el discurso de otredad en términos de 'brutos, cavernarios, salvajes y violentos'.

En paralelo, el proyecto político del Estado-nación enfatizó la necesidad de legitimar sujetos nacionales caracterizados por la razón, fe católica, la cientificidad naturalista (base de la segregación racial) y el sentido de pertenencia a una comunidad patriótica. Las poblaciones que no cumplían con las exigencias descritas eran consideradas como apolíticas, sin conciencia patriótica, salvajes, animistas, proclives a la violencia e inferiores 'degradados' por el alcohol y la explotación que ofendían el legado de los incas. Por tanto, la forma de perfilar al 'sujeto no nacional' provenía desde discursos peyorativos que negaban su capacidad de agencia y que debían de ser transformados bajo el corte civilizador. En el Perú, la constitución del Estado-Nación tiene como base una matriz colonial que 'glorifica la cultura incaica, pero reniega de la degradación de los indígenas' (Méndez, 2000), considerados, por los criollos, como hombres inferiores, infantiles y brutales. La élite criolla, bajo el pensamiento de la ilustración, funda el Estado peruano bajo el paradigma de la exclusión de los indígenas. Al analizar la génesis narrativa de la imaginación nacional caracterizada por una inscripción fracturada del pasado y presente, Mark Thurner concluye que *"al 'nosotros' criollo lo perseguía siempre el fantasma de un 'ellos' indígena"*

domésticamente distante y a veces amenazante, un compatriota subalterno condenado por la historia liberal a habitar la edad de oro prehistórica de la nación” (2009, p. 454).

En la vida republicana, la pugna por el poder entre caudillos, militares y civiles era un péndulo conflictivo entre los liberales y conservadores que intentaban detentar el poder para gobernar la nación. En ese contexto, se impuso el nacionalismo criollo de raigambre elitista y autoritario marcado por el desprecio y segregación del indio, lo que obedecía a las ideas decimonónicas del progreso (positivismo y biología) que ayudaron a consolidar una ideología de desprecio, “*una ‘república sin indios’ parecía ser el lema del progreso*” (Méndez, 2000, p. 27).

A pesar de que la participación masiva de campesinos en guerrillas de los caudillos era como un mecanismo legítimo de política (Méndez, 2014). Tanto en el proceso de independencia y los inicios del Estado-nación, se reconoce el rol que jugaron dos poblaciones consideradas como valientes, rebeldes, guerreros y aguerridos, siendo considerado como la continuidad del hombre ayacuchano ancestral. Los *iquichanos*, situados en las alturas de Huanta protagonizaron la resistencia a favor de los españoles en el proceso de la independencia a cambio de mantener los privilegios comerciales concedidos por la corona. Más adelante, prestaron su fuerza bélica a distintos caudillos que se disputaban la presidencia del Perú, y con ello constituían alianzas. Similarmente, los *morochucos* ubicados en Pampa Cangallo se autoproclamaban como hombres patrióticos por su participación decisiva en el proceso de independencia. Además, su tradición de ser expertos jinetes, gozando de su libertad, transgredían la moralidad local cometiendo violaciones y robos de ganado en el centro y sur de Ayacucho⁴. Estas dos formas de masculinidades son disidentes al modelo hegemónico europeo y proponen una forma alternativa que enaltece la violencia, la fuerza, el peligro y el idioma quechua como definitorios de una masculinidad hegemónica andina. Inclusive, de manera contestataria feminiza la masculinidad hegemónica por la carencia de la fuerza y porque lo blanco se asoció a lo débil. Así tanto la masculinidad hegemónica como la dependiente se constituyen relacionalmente puesto que “*(...) para poder definirse como un varón logrado, es necesario contrastarse contra quien no lo es*” (Fuller, 2001, p. 24). Pero, al fin y al cabo, tanto la masculinidad que hacen gala ambos pueblos se construyen su representación como los bolsones de la esencia del hombre ayacuchano.

Por otro lado, el servicio militar fue una política de género basado en la especialización de hombres patrióticos que posean una hipermasculinidad (Ramos, 2022), configurada después de perder la guerra con Chile en 1884. Ciertamente como en toda sociedad, la fuerza bélica organizada, el ejército, es una de las instituciones fundantes que surge de la mano con el poder de un grupo social para asegurar su supremacía. Y en su naturalidad monopoliza la violencia guiada bajo la lógica de la guerra. Esta configuración bélica dependiente de intereses políticos, caudillistas en el inicio de la república peruana empieza a tornarse bajo los proyectos políticos de modernización del Estado-nación a finales del siglo XIX. Así, el Estado establece un dispositivo eficaz de conversión de ‘indio a ciudadano’ a las manos del ejército moderno con la finalidad de contar ya no con una población violenta sino más bien con conciencia patriótica. En otras palabras, la integración de pueblos alejados de la dinámica nacional a semejanza del sujeto nacional (ciudadano, higiénico, racional, patriótico y agente del progreso). Entonces, se formuló el hecho de servir a la patria

⁴ Los *morochucos* se comparan tan igual que los *qorilazos*, pueblo cusqueño que destaca por dominar al caballo, aguerridos y ser abigeos. Esta masculinidad étnica que resalta el folclore y la exposición a la violencia ha sido explorado por Deborah Poole, 1987.

como parte de un paquete de acciones que coadyuven al proyecto modernizador destinado principalmente para las poblaciones andinas, amazónicas y afroperuanas.

A mediados del siglo XX, los campesinos quechua-hablantes conformaban la mayoría de la población en el Perú y se encontraban en una situación extrema de explotación y servidumbre bajo el régimen del gamonalismo y el sistema de haciendas a lo largo y ancho del Perú (Quijano, 1965; Fuenzalida, 1970). La alfabetización, la conscripción militar, la articulación de pueblos aislados a la economía nacional mediante la construcción de carreteras y la migración del campo a la ciudad por mejores condiciones de vida han sido el propulsor de los cambios acelerados producidos en la nación. Esto implica también reconocer la diversidad de velocidades de estos cambios por alcanzar la modernidad en sus polos extremos: por un lado, mientras las comunidades más próximas a los artefactos de la modernidad y centros urbanos son más proclives a procesos de hispanización cultural; por otro, su posicionamiento lejano y distante refuerza el sistema tradicional de cargos y saberes locales fundados en el pensamiento andino.

En este contexto, los cambios en las relaciones de género tuvieron una dinámica desigual entre hombres y mujeres. En la zona urbana, las mujeres tenían mayores posibilidades de alfabetizarse, profesionalizarse en especialidades que eran la extensión de las labores domésticas. Mientras que en la zona rural las mujeres eran analfabetas sometidas a jornadas de explotación y vejación, de y sobre sus cuerpos, por el sistema gamonal. Aunque con cierta flexibilidad en labores comunitarias y ritos de fertilidad, pero supeditadas al dominio masculino. El hombre del campo, definido como indígena, con la migración adquirió nuevos modelos de comportamiento provenientes de la masculinidad hegemónica dando mayor importancia al manejo adecuado del español, al trabajo remunerado jornalero, la educación y una cualidad criolla: ser astuto. Antes de la reforma agraria, la cara del progreso era la ciudad y la educación. La movilidad social que muchos hombres emprendieron, fueron configurados por estos dos componentes, y en paralelo su masculinidad las adicionaba siendo merecedora de demostrar sus nuevos elementos.

Antes de ella, en las comunidades andinas la masculinidad hegemónica la detentaba el hacendado y era repartida con pocos mestizos y excepcionalmente un hombre perteneciente a una comunidad. El grupo reducido de hombres que controlan, someten y violentan a la mayoría de hombres y mujeres subalternas por su condición étnica racializada como inferior. Ruiz-Bravo y Portocarrero (2001) exploran las memorias de los campesinos del sur del Perú que retratan al hacendado como la encarnación del mal: abusivos, poderosos, violadores, sin límites, insensibles. Aquella masculinidad dominante del hacendado tuvo una influencia violenta a nivel local especialmente para el grupo de hombres reducidos que detentan y distribuyen el poder.

En los años venideros, la persistencia de la tendencia migratoria unidireccional (campo a ciudad) ayudó a la emergencia de una clase social urbana acelerando los procesos de cambio en las comunidades campesinas de las que procedían y, por ende, introduciendo nuevos valores de progreso individual y comunal. En 1969, el presidente Juan Velasco Alvarado hizo la reforma agraria para devolver los terrenos de cultivo a los campesinos, después de una ola de tomas de tierra liderados por campesinos. Esta medida adoptada por el Estado les otorgó el reconocimiento jurídico del “papel y la escritura” quitándoles la propiedad privada, el control vertical de pisos ecológicos que escapaban del esquema homogéneo y las autoridades cívico-religiosas tradicionales fueron reemplazadas por la junta comunal y voto comunal. A estas medidas drásticas, muchas comunidades optaron por seguir manteniendo sus tradiciones e incorporar los nuevos mandatos a fin de preservar su autonomía, como

una suerte de mecanismos de defensa basado en estructuras de autoridad duales (Isbell, 2005).

Las nuevas políticas de modernizar el campo, la construcción de caminos para articular a distintos pueblos aislados y el ingreso de la economía neoliberal generaron modificaciones en la masculinidad preeminente donde la razón, la individualidad y el progreso fueron piezas claves definitorias. En definitiva, el fenómeno de la migración modeló una forma de ser hombre, pero en tránsito. Aquel que utilizaba las parentelas como estrategias de reciprocidad, solidaridad y comunalidad para insertarse en el mundo urbano-moderno-civilizado. Un espacio social construido históricamente con prácticas ciudadinas eminentemente discriminatoria, racista y explotadora. Para (con)vivir en este espacio violento se tenía que sobrevivir, resistir, avivarse y sobresalir. La astucia, vivacidad y el engaño son los nuevos valores que un hombre debe asumir para poder triunfar en la ciudad. Entonces, la identidad del hombre cholo, campesino migrante que soporta la desigualdad en el 'lomo duro pelado', que 'sufre para sobresalir' y añora su tierra se vuelve en una masculinidad abyecta, redefiniéndose en función de la masculinidad hegemónica criolla⁵. En otras palabras, "toda versión de las masculinidades que no corresponda a la [hegemónica] o dominante sería equivalente a una manera precaria de ser varón, que puede ser sometida al dominio por aquellos que ostentan la calidad plena de hombres" (Fuller, 2001, p. 24).

Por otro lado, el periodo de violencia interna (1980-2000) exacerbó los arquetipos propios de la guerra: la mujer madre coraje y el hombre defensor guerrero. En el terreno de la masculinidad se introducen dos elementos mediante la militarización: el patriotismo y la violencia. Hacerse hombre en tiempo de la guerra era someterse a la valentía, luchar en nombre del Estado para ser considerados como un 'sujeto nacional' para así distinguirse de los otros hombres que por su condición campesina eran asociados como potencialmente peligrosos por el rencor histórico acumulado hacia los criollos. Por tanto, para los militares la población andina eran terroristas disfrazados por lo que diseñaron una política genocida. Aquí la masculinidad del agente de orden estatal se retroalimenta de la legalidad que goza: 'hombre de y con la ley'. La omnipotencia y el despliegue de violencia se consolidaron para convertirse en una masculinidad hegemónica que feminizaba a las otras masculinidades existentes. De inmediato, se convirtió en el modelo adecuado para sobreponerse al tiempo de la violencia y con ella, el goce del cuerpo femenino como una forma sofisticada de afrenta al honor del hombre sospechoso-disidente-enemigo.

Conclusiones

Ayacucho, una región que posee una población de más de medio millón de personas, con presencia de una diversidad cultural y pueblos indígenas tales como quechuas, ashaninkas y matsigenkas; cuenta con una larga historia, que en las fechas festivas de conmemoración suscita debates en torno al sentido de pertenencia y las proyecciones a futuro. En ellas, la masculinidad es un elemento clave para comprender las piedras angulares en las que se

⁵ Una importante contribución desde el análisis de las canciones populares sobre identidades y ciudadanía corresponde a Victor Vich (2003) que describe cómo las canciones fueron un vehículo de representar al hombre migrante que con trabajo sacrificado logra progresar. En la misma dirección, Abilio Vergara (2010) muestra el sufrimiento y la nostalgia de los hombres migrantes respecto a su lugar de origen, la familia y la mujer.

sostiene la identidad ayacuchana donde la lectura del pasado es vista como una mina que permite al imaginario colectivo reforzar el ser y hacerse hombre ayacuchano.

En especial, se describió cómo la selección de determinadas características de la masculinidad hegemónica prehispánica, son exaltadas e idealizadas como la fuerza, resistencia y rebeldía; convirtiéndose en una tradición socializada y heredada de generación en generación mediante la educación convencional. Además, en contraria, la existencia de la masculinidad colonizada, entendida como aquel régimen de dominación violenta y sometimiento cuyo resultado produce masculinidades subalternas fundadas en la instauración de la colonia; permite mayores presupuestos de deslegitimación de las masculinidades indígenas con discursos racistas y pigmentocráticos. Por último, la consolidación de un proyecto de género del Estado-nación moderno de moldear masculinidades patrióticas mediante la educación y el servicio militar. Estos dispositivos de conversión tienen la finalidad de transformar al sujeto catalogado como 'semisalvaje' a uno que responda las exigencias del Estado; es decir un sujeto nacional con sentimiento patriótico, con ejercicio de su ciudadanía. Para la mayor parte de la sociedad, el medio más eficaz de enfrentar el problema del indio era el servicio militar obligatorio que ayudaría a civilizar a través de la fuerza y; paulatinamente, afianzaría no solo en el proceso de institucionalización del ejército sino también del establecimiento del Estado moderno.

Los acontecimientos posteriores como el conflicto armado interno, y la reciente conflictividad viene generando procesos de radicalización del discurso y normalizando prácticas violentas, que se extienden a la vida cotidiana y sirven como fundamentos para legitimar una masculinidad hegemónica que exalta la violencia, la fuerza y la dominación masculina. Es necesario, repensar los contenidos históricos y la forma de cómo se transmiten puesto que los actos conmemorativos de fechas emblemáticas tienden a reproducir arquetipos de género, que sin la lectura crítica y reflexiva, legitima comportamientos violentos hasta asociarse con la identidad del hombre, como paradigma regional.

Referencias bibliográficas

- Adorno, R. (1986). *Guaman Poma: Writing and Resistance in Colonial Peru*. Austin: University of Texas Press. <https://n9.cl/bhdpj>
- Aldana, R. S., y Pereyra Chávez, N. E. (2022). *Regiones vivas y activas. Nudos y fundamentos del Perú contemporáneo*. Lima: Ministerio de Cultura - Proyecto Especial Bicentenario de la Independencia del Perú. <https://n9.cl/uodt3>
- Benedict, R. F. (1967). *El hombre y la cultura*. Buenos Aires: Sudamericana. <https://n9.cl/96a19>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. Feminismo y a subversión de la identidad*. España: Paidós. <https://n9.cl/sqw9z>
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. México: PUEG-UNAM. <https://n9.cl/eb9ur>
- Fuenzalida, F. (1970). La estructura de la comunidad de Indígenas tradicionales. El campesino en el Perú. *Perú Problema*(3), 16-104. <https://n9.cl/uq5dm>
- Fuller, N. (1997). *Identidades masculinas. Varones de la clase media en el Perú*. Lima: PUCP. <https://n9.cl/oonlv>

- Fuller, N. (2001). *Masculinidades: cambios y permanencias: varones de Cuzco, Iquitos y Lima*. Lima: FE-PUCP. <https://n9.cl/cvb9d>
- Godelier, M. (1986). *La producción de grandes hombres: poder y dominación masculina entre los Baruya de Nueva Guinea*. Madrid: Akal. <https://n9.cl/8vsc9>
- Isbell, B. J. (2005). *Para defendernos. Ecología y ritual en un pueblo andino*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas. <https://cbc.org.pe/producto/para-defendernos-ecologia-y-ritual-en-un-pueblo-andino/>
- Lamas, M. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG. <https://n9.cl/u1rr8>
- Mead, M. (1962). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Buenos Aires: Paidós. <https://n9.cl/f03f>
- Méndez, C. (2000). *Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú* (2a ed.). Lima: IEP, (Documento de Trabajo 56, Serie Historia 10). <https://n9.cl/c8iaf>
- Méndez, C. (2014). *La república plebeya. Huanta y la formación del Estado peruano, 1820-1850*. Lima: IEP. <https://n9.cl/t8hv0>
- Navarro del Águila, V. (1983). *Las tribus de Ancku Wallock*. Lima: Atusparia. <https://n9.cl/k1awq>
- O'phelan, S. R. (2012). *Un siglo de rebeliones anticoloniales: Perú y Bolivia 1700-1783*. Lima: IFEA, IEP. <https://n9.cl/suhpmz>
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos. <https://n9.cl/8hkuw>
- Paz, O. (1992). *El laberinto de la soledad*. México: FCE. <https://n9.cl/uf9mo>
- Quijano Obregón, A. (1965). El movimiento campesino peruano y sus líderes. *América Latina*(8), 43-65. <https://n9.cl/fjemi>
- Ramos López, J. (2022). *Qaris, machos y cachacos: masculinidades de los jóvenes acuartelados posguerra en Ayacucho*. (Tesis de Licenciatura), Ayacucho: Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. <https://n9.cl/29uq3>
- Rostworowski, M. (1995). *La mujer en el Perú prehispánico*. Lima: IEP. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/803>
- Rostworowski, M. (2007). *Estructuras andinas de poder: ideología religiosa y política*. Lima: IEP. <https://n9.cl/q7iz7>
- Ruiz-Bravo, P., y Portocarrero, G. (2001). Enfrentados al patrón: una aproximación al estudio de las masculinidades en el medio rural peruano. En S. López Maguiña, G. Portocarrero, y Otros (eds.), *Estudios culturales. Discursos, poderes y pulsiones* (págs. 211-231). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Scott, J. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang, y M. Nash, *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació. <https://n9.cl/eq2p>
- Segato, R. L. (2014). El sexo y la norma: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad. *Estudios Feministas, Florianópolis, II*(22), 593-616. <https://n9.cl/ukdth>

- Sfeir Younis, L. (2014). De actos e identidades: la homosexualidad en la construcción de la Modernidad. *Corpo Graffías, Estudios de y desde los cuerpos*(1), 79-92. <https://n9.cl/klvjv>
- Spalding, K. (1972). *De indio a campesino*. Lima: IEP. <https://n9.cl/sdk0q>
- Stern, S. (1982). *Peru's Indian People and the Challenge of Spanish Conquest: Huamanga to 1640*. Madison: University of Wisconsin Press. <https://n9.cl/9m3js>
- Turner, M. (2006). *Republicanos andinos*. Lima: IEP; CBC. <https://n9.cl/7z4x6>
- Turner, M. (2009). Genealogías peruanas de historia y nación. En P. Sandoval (comp.), *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina* (págs. 419-460). Lima: IEP, SEPHIS. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/535>
- Todorov, T. (1987). *La conquista de América. El problema del otro*. Madrid: Siglo XXI. <https://n9.cl/noyxa>
- Urrutia, J. (1994). *La diversidad huamanguina: tres momentos en sus orígenes*. Lima: IEP. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/910>
- Vergara, A. (2010). *La tierra que duele de Carlos Falconí: cultura, música, identidad y violencia en Ayacucho*. Ayacucho: UNSCH. <https://n9.cl/kc4e8l>
- Vich, V. (2003). *Borrachos de amor: las luchas por la ciudadanía en el cancionero popular peruano*. Japón: The Japan Center for Area Studies, IEP. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/619>
- Wachtel, N. (1976). *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*. Madrid: Alianza Editorial. <https://n9.cl/lrcb0>

Formación en violencia de género para el profesorado de educación secundaria: ¿una necesidad?

Gonzalo Sebastián Peña-Muñante

Facultad de Psicología, Universidad de Almería (España)

gpm359@inlumine.ual.es

Gravedad del problema social

La violencia de género (en adelante, VG) es, por desgracia, un problema muy extendido en nuestros días. En el 2021, se registraron 30.141 víctimas de VG en todo el mundo (INE, 2022a). De ellas, 22.076 procedían de países europeos, de las cuales 19.086 fueron sólo de España (INE, 2022b). Analizando las cifras de víctimas en función de sus comunidades autónomas, la más alta se encuentra en Andalucía, con un total de 6.720 víctimas (INE, 2022c). Estos datos ilustran la gravedad de la cuestión en España, de ahí la necesidad de intervención en la misma.

Con respecto al impacto social, la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer (Ministerio de Igualdad, 2020) muestra que la población más vulnerable de sufrir VG en la pareja son: mujeres con discapacidad (40,4% frente a 31,9% en mujeres sin discapacidad), mujeres jóvenes de 16 a 24 años (19,3% frente a 14,4% de mujeres de 25 años o más), mujeres de 65 años o más (8,5% física o sexual y 22,9% psicológica frente a 16,1% y 34,9% de mujeres entre 16 y 64 años, respectivamente), mujeres extranjeras (24,7% física o sexual y 45,6% psicológica frente a 12,7% y 29,9% de mujeres españolas, respectivamente) y mujeres que viven en municipios pequeños (10,5% física o sexual y 26,3% psicológica frente a 14,8% y 33,1% de mujeres residentes en municipios de más de 10.000 habitantes, respectivamente). Además, esta macroencuesta proporciona datos de VG fuera de la pareja en mujeres con discapacidad (17,2% física y 10,3% sexual frente a 13,2% y 6,2% en mujeres sin discapacidad, respectivamente), mujeres jóvenes de 16 a 24 años (21,8% física y 11,0% sexual frente a 12,4% y 6,0% de mujeres de 25 años o más, respectivamente), mujeres de 65 años o más (7,7% física y 2,8 sexual frente a 15,3% y 7,7% de mujeres entre 16 y 64 años, respectivamente), mujeres extranjeras (15,7% física y 9,8% sexual frente a 13,1% y 6,0% de mujeres españolas, respectivamente) y mujeres que viven en municipios pequeños (10,9% física y 0,6% sexual frente a 13,9% y 1,6% de mujeres residentes en municipios de más de 10.000 habitantes, respectivamente).

Atendiendo a las repercusiones, el estudio del Impacto de la Violencia de Género en España (Instituto Universitario de Análisis Económico y Social, 2019) muestra que ésta acarrea numerosos gastos económicos. Asimismo, genera costes no sólo en las víctimas, sino también en el agresor, los familiares y amistades, las empresas, el sector público y el tercer sector. Por último, este estudio muestra que la VG tiene grandes efectos en la salud física y mental de las mujeres que la sufren. Así, la macroencuesta ya mencionada (Ministerio de Igualdad, 2020) expone que gran parte de las mujeres que han sufrido VG muestran alguna consecuencia psicológica (48,2% por pareja actual; 74,7% por ex parejas). Entre las más

frecuentes están: pérdida de autoestima (29,3% por pareja actual; 54,9% por ex parejas), ansiedad (23,2% por pareja actual; 40,4% por ex parejas), desesperación (23,1% por pareja actual; 42,7% por ex parejas) y problemas de sueño o alimentación (22,5% por pareja actual; 41,9% por ex parejas). Además, el 12,3% de las víctimas de violencia física o sexual muestran pensamientos o intentos suicidas. Cabe destacar que, como consecuencia del deterioro de la salud física y mental de las víctimas, sus familiares y amistades soportan costes asociados al apoyo prestado –cuidado de menores, apoyo económico, acompañamiento, etc.– (Instituto Universitario de Análisis Económico y Social, 2019). Asimismo, el sector público asume los costes directos y tangibles de los servicios sanitarios y de la atención psicológica pública, incluyendo los costes de las exploraciones diagnósticas y de los tratamientos (Instituto Universitario de Análisis Económico y Social, 2019).

Impacto psicológico y social del problema

El INE (2018) expuso que el número de víctimas mujeres de menos de 18 años (14,8%) aumentó en 2017 con relación al año anterior. En 2017, del total de mujeres víctimas de VG con órdenes de protección (29.008), 653 eran menores de edad, lo que supuso un aumento en 84 casos respecto a 2016.

En un estudio publicado por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2020), se recogen los resultados sobre la situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España, mostrando que las situaciones sufridas por un mayor porcentaje de chicas son las de: abuso emocional (17,3% en “insultar o ridiculizar”), control abusivo (17,1% en “decidir por mí hasta el más mínimo detalle” y 14,9% en “controlar a través del móvil”) y aislar de las amistades (15,7%). El 11,1% reconoce que se ha “sentido presionada para situaciones de tipo sexual en las que no quería participar”, el 9,6% reconoce que le han hecho “sentir miedo”, el 8,7% que le han dicho que “no valía nada”. Además, el 6,3% ha recibido “mensajes a través de internet o por teléfono móvil en los que le insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban”. Por último, el 3,6% reconoce que “su pareja le ha pegado”. Por su parte, el porcentaje de chicos que reconoce haber ejercido violencia de género (2,3%) es sensiblemente menor al porcentaje de chicas que responde haberlas sufrido (3,6%).

En el XII Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer (Ministerio de Igualdad, 2021), se muestran los siguientes datos sobre la VG en la adolescencia, obtenidos a raíz de las llamadas hechas por adolescentes al teléfono de la Fundación ANAR, dirigida a dar ayuda psicológica a menores. En el período comprendido entre 2010 y 2018, se observa una tendencia creciente del número de llamadas (553 en 2010 vs. 2.770 en 2018). Respecto a los últimos datos, en 2018 se vio que el 82,2% de las llamadas recibidas sobre víctimas directas de violencia de género se referían a menores de 15 a 17 años. En el 61,4% de las llamadas, los agresores fueron identificados como el novio o pareja actual de la víctima. Así, se habla de un tipo de violencia extendida entre adolescentes en el marco de las relaciones de pareja.

Por otra parte, la necesidad de educar a adolescentes en ciberviolencia y alfabetización digital queda reflejada en los datos del estudio de la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2020) sobre la situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. Aquí se observa cómo la mayoría de adolescentes ha dado información personal que pone en riesgo su privacidad y seguridad. Destacan entonces conductas que incrementan el riesgo de violencia, como llamar a alguien para molestarle

(53,1%) o difundir mensajes en los que se insulta u ofende a otras personas (25,4%), reconociendo por tanto haber contribuido al acoso a través de las tecnologías. Estas conductas son más frecuentes entre los chicos y deben alertar del riesgo que suponen para distintos tipos de violencia, especialmente para la violencia contra las mujeres. Y sólo el 52,5% de la adolescencia recuerda haber trabajado esta cuestión.

Existe también la necesidad específica de formación del profesorado en la prevención de VG entre adolescentes. En un estudio realizado por la Universidad Complutense de Madrid, se plantea que, para prevenir el sexismo y la violencia de género en las escuelas, el primer paso es que el profesorado sea consciente de sus propias vivencias, pensamientos y actuaciones, y esté concienciado de la necesidad de atender a la diversidad y de trabajar la igualdad de género eficazmente (Gómez-Jarabo y Sánchez-Delgado, 2017). En el estudio se observa que la formación para la convivencia entre sexos ha estado ausente en la preparación de la mayoría de participantes (únicamente un 27,1% afirma haber recibido algo de formación en ese sentido). Los principales motivos por los que no se ha recibido formación son: “no haber recibido oferta” (65,1%), “no tener tiempo” (18,5%) o el “coste económico de las actividades formativas” (4,7%). El trabajo de Valle-Aparicio (2015) en colegios públicos destaca la necesidad del profesorado de estar específicamente capacitado para transmitir mensajes válidos al alumnado y hacerlo con buenas herramientas; en este sentido, sólo un 11,8% apenas había recibido capacitación en esta materia. Igualmente, el profesorado que ha trabajado la prevención de la violencia de género valora de forma positiva su eficacia (Díaz-Aguado et al., 2020).

Asimismo, se ha encontrado que sufrir VG genera baja autoestima, ansiedad, síntomas de depresión, peor funcionamiento psicosocial y trastornos psiquiátricos (Gassó et al., 2019). Una de las características psicológicas más estudiadas en relación a la violencia contra las mujeres es la autoestima. En general, los hombres obtienen una puntuación más elevada que las mujeres, por ejemplo, en preguntas que reflejan el reconocimiento de la dificultad de auto-aceptación, en la que el 50,6% de las chicas frente al 32,3% de los chicos responden estar muy o bastante de acuerdo (Díaz-Aguado et al., 2020). La VG afecta al malestar psicológico mayormente en las adolescentes, que reconocen vivir cada problema con mucha mayor frecuencia que ellos, afirmando que viven bastantes o muchas veces los siguientes problemas: el agotamiento, el nerviosismo y la tristeza (Díaz-Aguado et al., 2020). Para trabajar estos problemas, entrenar en asertividad y responsabilidad afectiva es clave. Estos dos constructos median significativamente en la formación de relaciones interpersonales y en la validación de los derechos y necesidades propias. Si socialmente se da por sentado las diferencias de género sustentadas en el arquetipo de la superioridad del género masculino, irremediablemente la mujer quedará condenada a repetir el papel de víctima, sin capacidad de manifestarse libremente y creyéndose merecedora del yugo de la sumisión (Liranzo-Soto y Moreno-Pérez, 2017).

¿Qué se ha hecho hasta ahora?

En algunas guías de prevención para la VG en adolescentes se suele encontrar multitud de información (p.e., datos sobre violencia en jóvenes, mitos sobre la violencia, legislación, ejemplos de cómo se debe actuar cuando se den casos o cómo prevenirla, etc.); otras, incluyen protocolos de actuación centrados en ciberviolencia y proponen multitud de actividades para practicar en el aula (Mateos-Inchaurredo et al., 2014). Sin embargo, en muchas ocasiones ocurre que no se evalúan los efectos producidos ni la eficacia del programa una vez aplicado (Canet-Benavent, 2015); o, en el caso de que la evaluación

sumativa se lleve a cabo, ésta no cubre los objetivos que se planteaban y presenta medidas imprecisas (Ayuntamiento de Mérida, 2021).

Otro inconveniente común en estas guías es que se suele trabajar sobre lo que no hay que hacer (i.e., en términos negativos), en lugar de fomentar estrategias alternativas (p.e., centrarse en los modelos de relaciones sanas). Del mismo modo, si bien en algunos centros existen programas que se dirigen tanto a familias como a alumnado y profesorado –aunque sólo una pequeña parte de este sector– (Rodríguez-Rodulfo y Potestad-Fernández, 2020), éstos no se centran específicamente en el profesorado, una población que tanta influencia tendrá posteriormente en los adolescentes pero que suele beneficiarse sólo de forma indirecta de estas guías, ya que no hay una sensibilización como tal que les lleve a un cuestionamiento real de sus ideas en cuestión de género (Marín-Suárez, 2016).

¿Qué se podría hacer?

Dada las elevadas cifras que se han referido con anterioridad, concretamente 19.086 víctimas de VG hasta la fecha (INE, 2022b), sumado al fenómeno de que las víctimas jóvenes menores de 18 años han aumentado en un 14,8% en 2017 con respecto al año anterior (INE, 2018), demuestran lo importante que es intervenir preventivamente con la población adolescente, una de las más vulnerables, por lo que si consiguen recibir la formación, atención y estrategias de afrontamiento necesarias (a través del profesorado que la educará), se dará un paso más para impedir que se conviertan en futuras víctimas y en futuros agresores.

Por tanto, una propuesta de intervención integral y novedosa destinada a formar al profesorado para trabajar la prevención en materia de VG con sus estudiantes en los centros educativos, podría contemplar, al menos, los siguientes objetivos generales y específicos:

1. Sensibilizar en la VG a través de los mitos e ideas erróneas entre el profesorado.
 - 1.1. Acercar al profesorado el fenómeno de la violencia en las relaciones de pareja y la detección de los factores de riesgo y protección.
 - 1.2. Trabajar los estereotipos sexistas y roles de género existentes en la sociedad actual.
 - 1.3. Analizar los ideales de amor romántico y relaciones que se transmiten a través de los medios culturales.
 - 1.4. Dotar de herramientas de afrontamiento específicas para actuar ante la violencia relacionada con los mitos e ideas erróneas.
2. Sensibilizar en las ciberviolencias machistas.
 - 2.1. Identificar la relación entre redes sociales, violencias machistas y VG, y cómo se reproducen.
 - 2.2. Dotar de herramientas para identificar las ciberviolencias machistas.
 - 2.3. Aprender a combatir las ciberviolencias machistas en el entorno educativo.
3. Fomentar el desarrollo de habilidades para la promoción de las relaciones afectivas saludables.
 - 3.1. Fomentar el conocimiento sobre la autoestima del alumnado con el que trabajarán.
 - 3.2. Desarrollar los conocimientos sobre comunicación asertiva y responsabilidad afectiva del alumnado con el que trabajarán.
 - 3.3. Dotar de estrategias para la gestión emocional y los celos del alumnado con el que trabajarán.

Referencias bibliográficas

- Ayuntamiento de Mérida (2021). Guía para profesorado de Secundaria en materia de prevención de Violencia de Género en Mérida. Instituto de la Mujer de Extremadura. <https://descargas.merida.es/igualdad/2021-guia-profesores.pdf>
- Canet-Benavent, E. (2015). *Programa de prevención de la violencia de género en Educación Secundaria: Materiales docentes*. Dirección General del Instituto Valenciano de las Mujeres y por la Igualdad de Género. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/educarparalaigualdad/files/2020/02/programa-prevencion-violencia-genero.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Martín-Babarro, J. y Falcón, L. (2020). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2021/pdfs/Estudio_ViolenciaEnLaAdolescencia.pdf
- Gassó, A. M., Klettke, B., Agustina, J. R. y Montiel, I. (2019). Sexting, mental health, and victimization among adolescents: A literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2364. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132364>
- Gómez-Jarabo, I. y Sánchez-Delgado, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53-68. <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>
- INE (2018). Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género. Año 2017. Instituto Nacional de Estadística. https://www.ine.es/prensa/evdvg_2017.pdf
- INE (2022a). *Asuntos incoados. Víctimas, Personas Denunciadas*. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=49104>
- INE (2022b). Víctimas (con orden de protección o medidas cautelares) según edad y lugar de nacimiento. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=49113>
- INE (2022c). Víctimas (con orden de protección o medidas cautelares) según grupo de edad por comunidades y ciudades autónomas. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=49115>
- Instituto Universitario de Análisis Económico y Social (2019). *El impacto de la violencia de género en España: Una valoración de sus costes en 2016*. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2019/pdfs/El_impacto_de_la_VG_ES.pdf
- Liranzo-Soto, P. y Moreno-Pérez, L. (2017). Asertividad e ideología de género en mujeres víctimas de abuso psicológico. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 61-78. <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp61-78>
- Marín-Suárez, M. (2016). Generando igualdad: Programa para la prevención de la violencia de género con adolescentes dentro de la educación formal. *Educación y Futuro Digital*, 12, 25-40. <https://hdl.handle.net/11162/120768>

- Mateos-Inchaurredo, A., Garrido-Gaitán, E. y Rodríguez-Vera, N. (2014). *Violencia: Tolerancia Cero. Guía práctica para la prevención de la violencia en secundaria*. Obra Social Fundación "la Caixa".
https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/68385/Guia_preencion_secundaria+1.pdf
- Rodríguez-Rodulfo, M. y Potestad-Fernández, F. J. (2020). *Programa de prevención, detección y actuación integral contra la violencia de género en adolescentes*. Fundación Márgenes y Vínculos. <https://fmyv.es/project/3759>
- Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género (2020). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019*. Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf
- Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género (2021). *XII Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer 2018*. Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/observatorio/informesAnuales/docs/XII_Informe_Obsevatorio.pdf
- Valle-Aparicio, 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*, 25, 327-342. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2861>

Transfeminicidio y su impacto mediático en los medios de información

Víctor Javier Navarro Iñiguez

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

victorja.navarro@yahoo.es

Concepto de feminicidio

El término “feminicidio” se define comúnmente como toda acción violenta ejercida sobre las mujeres por motivos de género, un neologismo que fue traducido al francés como “femicidio”.

Existe la creencia errónea de que todo lo que ocurre dentro del ámbito doméstico o familiar pertenece a la esfera privada, por lo que en algunas sociedades aún sigue siendo tabú hablar de cualquier forma de violencia contra la mujer en el contexto de una relación de pareja en pleno siglo XXI, y tal como define los autores Díaz Castillo, I., Rodríguez Vásquez, J., y Valega Chipoco, C. (2019) la violencia de género lleva impresa la discriminación estructural o sistémica en la que se encuentra la mujer, ampliando este concepto a nuevas formas de criminalidad.

Es importante destacar la conexión inequívoca entre violencia familiar y feminicidio, donde se exige para la protección de la mujer, además de modificar las leyes, un enfoque integral y multidisciplinario para una protección efectiva cuando se denuncia violencia doméstica, acentuando la necesidad de la realización de campañas, dirigidas preferiblemente a la formación en valores de los niños, complementándola con una labor formativa integral desde los primeros años en colegios públicos y privados.

Afortunadamente, las agencias gubernamentales, los trabajadores sociales y los medios de comunicación han dado un paso al frente y son cada vez más conscientes de la importancia de abordar este problema social que implica la desigualdad entre hombres y mujeres, atribuyéndoles la responsabilidad compartida entre la influencia de los medios sobre la atribución de culpa y justificación de la violencia.

Por tanto, en esta línea de actuación es fundamental que estos agentes sociales promuevan la erradicación de la violencia. Tomando un enfoque preventivo de la violencia de género, hablo por las miles de mujeres que son blanco diario de la brutalidad de sus parejas románticas.

La idea de violencia de género ha evolucionado con el tiempo y muchos conceptos se han definido en esta línea teórica. Uno de ellos es el planteado por Espinar-Ruiz, E. (2007), donde señala que afortunadamente este tipo de violencia ha evolucionado de ser un problema que afectaba única y exclusivamente al ámbito privado y personal a convertirse en la representación de desigualdad en las relaciones entre hombres y mujeres.

Sin duda, estamos hablando de una violencia dirigida específicamente a las mujeres porque son vistas como inferiores por sus agresores y carecen de los derechos, la libertad y el respeto que se establecen como una pareja inquebrantable.

Debido a la idea errónea de que todo lo que ocurre en el hogar o en el ámbito familiar es privado y sin importancia, sigue siendo tabú en nuestra sociedad del siglo XXI hablar de cualquier forma de violencia contra la mujer que se produzca en el contexto de una relación de pareja. de cualquier derecho que asegure la defensa por parte de las autoridades policiales y agencias gubernamentales.

Afortunadamente, los trabajadores sociales, las administraciones públicas y los medios de comunicación han tomado la iniciativa en este sentido y cada vez son más conscientes de la necesidad de abordar de una manera sistemática este problema de desigualdad de género en la sociedad.

Por ello, es imperativo que estos agentes sociales contribuyan al fin de la violencia. la violencia de género desde una perspectiva preventiva, hablando por miles de mujeres que sufren a diario la crueldad de sus parejas sentimentales.

La evolución legislativa y social hacia una posición de rechazo a todos los actos que conllevan este desprecio intrínseco es la responsable del avance del trabajo informativo y mediático dentro de esta concepción informativa sobre el tratamiento de las noticias. el bienestar físico y mental de las mujeres, fomentando al mismo tiempo una comprensión más amplia de la necesidad de proteger a las mujeres del maltrato y la violencia.

En esta línea cabe destacar las aportaciones realizadas en este campo por el autor Cuzcano, J. H. C. (2019), donde explica que la sociedad como la nuestra se enfrenta a un cambio de modelo estructural, que hacen renacer comportamientos violentos en el seno de la convivencia, siendo uno de estos factores es el aumento de los casos de violencia doméstica, que, a pesar de los esfuerzos de la comunidad internacional.

El transfeminicidio

Aunque estaríamos en un caso concreto de feminicidio, si bien es importante destacar creemos que el término “transfeminicidio” describe mejor estos crímenes contra las personas transgénero, dentro de un marco de odio y rechazo dentro de un contexto social.

La violencia que se perpetra contra las mujeres transgénero en un entorno misógino como resultado de la transfobia y la misoginia podría entonces definirse como dirigida contra las mujeres transgénero.

El enfoque feminista de la autora Bento, B. (2014) acuñó este término de “transfeminicidio”, donde define el feminicidio y crímenes homofóbicos/lésbicos, implícita en la visibilidad para aceptar la transfobia, la misoginia, la gravedad de los asesinatos, el fracaso de las autoridades y la crueldad hacia los cuerpos de las mujeres trans.

Se ha expresado una creciente preocupación a nivel social e institucional por el fenómeno de la violencia de género y, en menor medida, la violencia basada en la identidad de género, donde tal y como bien argumentan las autoras Avella, C. S., y Mutiz, P. L. A. (2020), Además de las campañas encaminadas a generar una profunda y amplia conciencia sobre la gravedad de este fenómeno, trabajando desde el punto de vista legislativo para combatir este tipo de manifestaciones de violencia.

Si bien tanto los términos “feminicidio” como “transfeminicidio” no son términos utilizados desde el punto de vista jurídico dentro del punto de vista legislativo de España, sería importante ir incorporándolo paulatinamente a nuestro ordenamiento jurídico, sobre todo tras la aplicación de la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI.

Como no se ha podido establecer una similitud o divergencia por lo que deben usarse por separado, es muy común en América Latina referirse al asesinato de mujeres como femicidio o feminicidio; Generalmente, el término femicidio se utiliza con mayor frecuencia en los títulos de investigaciones o trabajos científicos.

En países como Colombia y México, donde el asesinato de personas transgénero es un problema profundamente arraigado en la sociedad, las minorías sexuales se están volviendo cada vez más vulnerables debido al desempleo, la pobreza, la falta de vivienda y la necesidad del trabajo sexual para sobrevivir.

Aunque el feminicidio, como la violencia de género y el asesinato, está estrechamente relacionado con estos problemas, con frecuencia se entienden en el contexto de la discriminación transgénero.

La divulgación mediática

El desarrollo de la labor informativa y mediática dentro de esta concepción educativa sobre el tratamiento de la noticia es posible gracias a la evolución legislativa y social que pugna por una posición de rechazo a todo tipo de actos que lleven intrínsecamente este desacato. La salud física y mental de las mujeres, así como la sensibilización del público sobre la necesidad de proteger a las mujeres de conductas violentas y degradantes.

Los mensajes de los medios tienen una influencia significativa de cómo se perciben y abordan los transfeminicidios, tal y como señala la autora Estrada, E. G. R. (2021), siendo de esta manera una eficaz herramienta de análisis y la identificación de soluciones desde una perspectiva social.

Los medios de comunicación son los guardianes en cuanto a la incorporación de esta perspectiva a través de sus programas y noticieros, convirtiendo esta nueva forma de entender la violencia contra las mujeres en un hecho y no en una suposición. Esto es especialmente cierto dentro del ordenamiento jurídico español, especialmente por su carácter global hacia la protección de las mujeres en situaciones de desigualdad de género.

En esta línea cabe destacar las actuaciones llevadas en este sentido de la protección de los diferentes tipos de género presentes en nuestra sociedad, garantizando la libertad y el respeto, destacando para ello lo previsto el Artículo 27 de Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI, donde bajo el epígrafe “Igualdad de trato y no discriminación en la publicidad y en los medios de comunicación social”, fomenta la cultura del respeto y tolerancia.

En este sentido, y a tenor de lo especificado en la citada ley, cabe desarrollar el mencionado artículo 27, donde en su apartado 1º señala lo siguiente:

1. Todos los medios de comunicación social respetarán el derecho a la igualdad de trato de las personas LGTBI, evitando toda forma de discriminación por razón de

orientación sexual, identidad sexual, expresión de género y características sexuales en el tratamiento de la información, en sus contenidos y en su programación.

Asimismo, esta misma línea es importante destacar también el apartado 2º del artículo 27, donde también detalla de forma literal lo siguiente:

2. Los poderes públicos, en el ámbito de sus competencias, fomentarán, en los medios de comunicación de titularidad pública y en los que perciban subvenciones públicas, la sensibilización y el respeto a la diversidad en materia de orientación sexual, identidad sexual, expresión de género y características sexuales, y adoptarán las medidas oportunas para la eliminación de los contenidos que puedan incitar al odio, la discriminación o la violencia contra las personas LGTBI o sus familiares.

Como resultado del esfuerzo continuo de numerosos organismos públicos nacionales e internacionales, que han abordado directamente el tema de la violencia contra las mujeres con el fin de erradicarla dentro de nuestra sociedad se ha logrado desarrollar diversos estándares de desempeño.

Para lograr una verdadera igualdad, se debe establecer un eje fundamental del esfuerzo por erradicar esta ideología sexista, siendo necesario abordar este tema por una diversidad de agentes sociales, contribuyendo significativamente las administraciones públicas encargadas de velar por las políticas de igualdad de género, eliminando, tal y como bien comenta el autor Apreza (2020) el impacto de los medios de comunicación en la desigualdad social hace que el maltrato a las mujeres y la falta de oportunidades para ellas sea algo cotidiano.

Sin duda, debemos resaltar la importancia de la noción de que todos tenemos la responsabilidad de abordar el tema de la violencia desde una perspectiva de prevención, por ello es vital trabajar la cuestión de género de una forma integradora.

En consecuencia, las administraciones públicas, las familias, las instituciones educativas y los medios de comunicación, así como todos los colectivos implicados en este problema global, deben establecer de forma coordinada las pautas específicas para eliminar cualquier tipo de rescuicio que influya en la desigualdad de género.

Por ello, es imperativo que todos los agentes sociales, incluidos los medios audiovisuales, adopten una estrategia de educación para la igualdad de género que se base en los distintos acuerdos internacionales que especifican los medios a través de los cuales se pueden alcanzar estos objetivos.

Si bien, aunque las administraciones públicas trabajan a marchas forzadas para conseguir una unificación de criterios y mensajes de respeto hacia todo tipo de identidad de género, es vital afrontar tal y como menciona el autor Araujo (2019) que el aumento de difusión de las diferentes realidades de género está contribuyendo a dar normalidad a la diversidad sexual de la sociedad actual.

Conclusiones

El primer paso para combatir el sexismo es establecer una igualdad genuina en las relaciones afectivas, que debe ser abordada por una variedad de agentes sociales.

Los roles sociales tradicionales de hombres y mujeres, que frecuentemente están influenciados por la imagen que se refleja en las mujeres a través de los distintos canales de

comunicación, pueden ser una de las razones por las que existen más casos de violencia de género.

Atribuyen esta conciencia a su corresponsabilidad con la influencia de los medios de comunicación en la culpabilización de las víctimas y la racionalización de los actos de violencia, tal como la definen diferentes autores.

Sin duda es responsabilidad de todos abordar el tema de la violencia de género desde una perspectiva de prevención, es por ello que agencias gubernamentales, familias, instituciones educativas y medios de comunicación establecen lineamientos de manera coordinada para cerrar las brechas que contribuyen a la desigualdad de género.

Dado que los medios tienen una función socializadora y sirven como fuente de modelos de comportamiento, valores y normas sociales, deben ser objeto de estudio en todas las etapas de aprendizaje para proporcionar esta posición prevencionista.

Es por ello que la educación comunicativa debe de estar presente en la hoja de ruta de los diferentes medios de comunicación, contribuyendo así al respeto sobre la diversidad sexual presente en nuestra sociedad.

En esta línea, para garantizar la normalidad y la eliminación de los delitos de odio referentes al género trans, los medios de difusión deben de apartarse del sensacionalismo y perseguir un relato mediático de protección a las víctimas de violencia, con el objetivo firme de ofrecer un enfoque periodístico que trabaje más desde la prevención y menos desde el morbo.

Referencias bibliográficas

- Apreza, S. (2020). Estereotipos en los medios de comunicación, creadores de desigualdad. *Memorias del XXI Concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo e Innovación, CLIDI*, 6(1), 29-34.
- Araujo, R. O. (2019). Trans en los media: Un estudio comparativo piloto del tratamiento de la transexualidad en la prensa generalista y los medios de comunicación digitales. *Mediatika. Cuadernos de Medios de Comunicación*, (17).
- Avella, C. S., y Mutiz, P. L. A. (2020). Aproximación al abordaje jurídico de la violencia letal contra mujeres trans en Colombia: Del feminicidio al transfeminicidio. *Revista Via Iuris*, (29), 85-109.
- Bento, B. (2017). TRANSVIAD@S: gênero, sexualidade e direitos humanos. Editora da Universidade Federal da Bahia. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26037>
- Cuzcano, J. H. C. (2019). Violencia familiar, un paso al feminicidio. *Revista Oficial del Poder Judicial*, 9(11), 277-298.
- Díaz Castillo, I., Rodríguez Vásquez, J., y Valega Chipoco, C. (2019). Feminicidio: Interpretación de un delito de violencia basada en género.
- Espinar-Ruiz, E. (2007). Las raíces socioculturales de la violencia de género.
- Estrada, E. G. R. (2021). Encuadres noticiosos sobre transfeminicidio: Una mirada a la prensa digital mexicana. *Re-presentaciones. Periodismo, Comunicación y Sociedad*, 6(16), 119-133.
- Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI.

Creación de una herramienta de evaluación de materiales audiovisuales con perspectiva de género para las aulas de infantil. El caso de las “princesas Disney”

Jone Ramos Villanueva
Universidad de La Rioja (España)
jone.ramos@alum.unirioja.es

Noelia Barbed Castrejón
Universidad de La Rioja (España)
noelia.barbed@unirioja.es

“Si usas un vestido
y un animal anda contigo,
eres una princesa” (*Vaiana*, 2016)

Las maestras y los maestros de la etapa de Educación Infantil utilizan en muchas ocasiones materiales audiovisuales extraídos de las ‘películas Disney’, muchas de ellas protagonizadas por mujeres, -las conocidas como ‘Princesas Disney-’, acompañadas en la mayoría de las ocasiones de personajes secundarios influyentes y de personajes que encarnan a sus antagonistas. Como en los cuentos (Suberviola, 2023a), en las películas y otros materiales audiovisuales, podemos encontrar una herramienta fundamental de transmisión de roles, de actitudes, y de valores, que, sin embargo, no se analizan previamente por parte de las y los docentes. Es necesario realizar un análisis de los diferentes estereotipos de género representados en estas mujeres y ofrecer al profesorado de Educación Infantil una herramienta que le permita determinar dichos estereotipos para poder tomar una decisión consciente de su inclusión, o no, en los materiales del aula (Suberviola, 2023b).

La LOMLOE (2020), ya en su preámbulo, enfoca la igualdad de género a través de la coeducación y el fomento en todas las etapas de aprendizaje de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, la prevención de violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual. En concreto, en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, en el sistema educativo español, establece entre sus objetivos “Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia”. Dicho objetivo, es desarrollado en los diferentes Decretos autonómicos a través del establecimiento, entre otros, de herramientas de prevención de la violencia de género y de la igualdad de condiciones en el aprendizaje, como semilla de una sociedad futura igualitaria.

A continuación, se realiza un recorrido reflexivo sobre la evolución de las protagonistas de las películas Disney a lo largo de los años; se analizan los sesgos de género presentes en estas películas; y se presenta una herramienta de análisis para impulsar la igualdad entre hombres y mujeres dentro del aula de Educación Infantil.

Princesas Disney y estereotipos qué representan

Walt Disney fue reconocido por su influencia en la industria del entretenimiento infantil y la creación de personajes icónicos. En 1923, inauguró junto a su hermano su propia compañía, "*Disney Brothers Studio*". Desde entonces, Disney persistió produciendo cortometrajes y películas animadas exitosas. Su primera película animada de largometraje fue "*Blancanieves y los siete enanitos*" (1937) (Romero López y De Pablo Mármol, 2019). Tras su temprano fallecimiento, su legado continuó hasta el día de hoy, gracias a "*The Walt Disney Company*" (Giroux y Pollock, 2010).

Y es que cuando oímos la palabra "Disney", es posible que a las personas nos recuerde a nuestra infancia en una dimensión lúdica. Si es así, estamos adoptando y aprobando la imagen que la compañía quiere transmitir: ser un modelo de entretenimiento para todo el público, relacionada con la pureza y la inocencia (López Pérez, 2020).

Sin embargo, en las películas de Walt Disney se esconden muchos estereotipos debajo de colores llamativos, diversión y melodías pegadizas. Los niños y las niñas reciben esa información indirectamente y deciden identificarse en la persona que desearían ser: la princesa guapa y buena o el príncipe valiente y guerrero. (Ramos, 2009).

Según la investigación realizada por las autoras González, Villasuso y Rivera (2012) a través de entrevistas que realizaron a varios sujetos, pudieron confirmar que los estereotipos marcados por las películas Disney influyen en la infancia. En estos primeros años se crea la identificación de las personas y estos estereotipos afectan al pensamiento y las vidas de niños y niñas.

De igual manera, los medios de comunicación presentan una realidad caracterizada por la presencia de roles estereotipados. Estos estereotipos son asumidos de manera inconsciente por los espectadores y no reflejan la realidad tal como es, sino una versión idealizada. A través de la repetición, estos modelos pueden integrarse en los patrones de conducta y cognitivos de los niños y niñas, ya que desde temprana edad tienen a su alcance una amplia variedad de contenido mediático con fuertes representaciones sociales y conductuales (Gómez, 2005).

Como se ha mencionado anteriormente, los estereotipos de género están presentes en las películas Disney. Es por eso la necesidad de analizar e identificar los posibles sesgos de género que pueden influenciar en el público infantil. Por ello, se van a analizar las películas de las "princesas Disney", ya que estas son las más comercializadas y sexualizadas a lo largo de los años en estas películas (Casado, 2019).

Para el análisis se han elegido 15 películas, protagonizadas por 16 princesas. Se analiza desde la primera princesa llevaba al cine por Walt Disney, Blancanieves adaptada en el año 1937, hasta la más reciente, a fecha de este estudio, Raya (2021).

Para poder identificar los estereotipos de género en las películas de las princesas Disney, se analizan los aspectos que mencionan diversos estudios relacionados con la temática y realizados por diferentes investigadores e investigadoras. Los análisis realizados por diferentes autoras (Aguado y Martínez, 2015; Casado, 2019; López Pérez, 2020; Romero

López y De Pablo Mármol, 2019), coinciden en varios puntos y destacan que los siguientes ítems son necesarios para un mejor análisis de los estereotipos de género en las películas de Disney.

Figura 1. Resumen de estereotipos de género en las películas de las princesas Disney



En las cuatro primeras se pueden apreciar estereotipos de características personales como ser extremadamente delgadas, inocentes, dependientes y escondidas, o desear un amor ideal. Por otro lado, las cuatro siguientes están enfocadas en la dimensión social, es decir los roles que influyen en el rol de las protagonistas, como el rol del hombre valiente, la antagonista o la ausencia del rol de la madre, en ocasiones sustituida por hadas madrinas.

Tabla 1. Evolución de las princesas Disney a lo largo de los años

Tradicionales (Principios del siglo XX)	Innovadoras (Finales del siglo XX)	Modernas (Siglo XXI)
Blancanieves (1937)	La Sirenita (1989)	Shrek (2001)
Cenicienta (1950)	La Bella y la Bestia (1991)	Tiana y el sapo (2009)
La Bella Durmiente (1959)	Aladdin (1992)	Enredados (2010)
	Pocahontas (1995)	Brave (2012)
	Mulán (1998)	Frozen (2013)
		Vaiana (2016)
		Raya (2021)

En primer lugar, se han analizado las películas en orden cronológico, es decir, desde las más tradicionales hasta las más actuales. Como se aprecia en la tabla 1, se han categorizado las películas en 3 secciones, las más tradicionales, las innovadoras y las princesas más modernas, donde se puede apreciar la evolución de las princesas visto que desde Blancanieves hasta Raya existen 84 años de diferencia. Las películas marcadas en negrita son consideradas como las princesas rompedoras de esos estereotipos de género.

En el siguiente gráfico (véase la Figura 2) se pueden observar los porcentajes de los estereotipos de género que se aprecian en las características personales de las protagonistas. Destacando un 94,12% de las 16 princesas son jóvenes y guapas y un 82,35% extremadamente delgadas.

Figura 2. Estereotipos de género. Características personales de las princesas

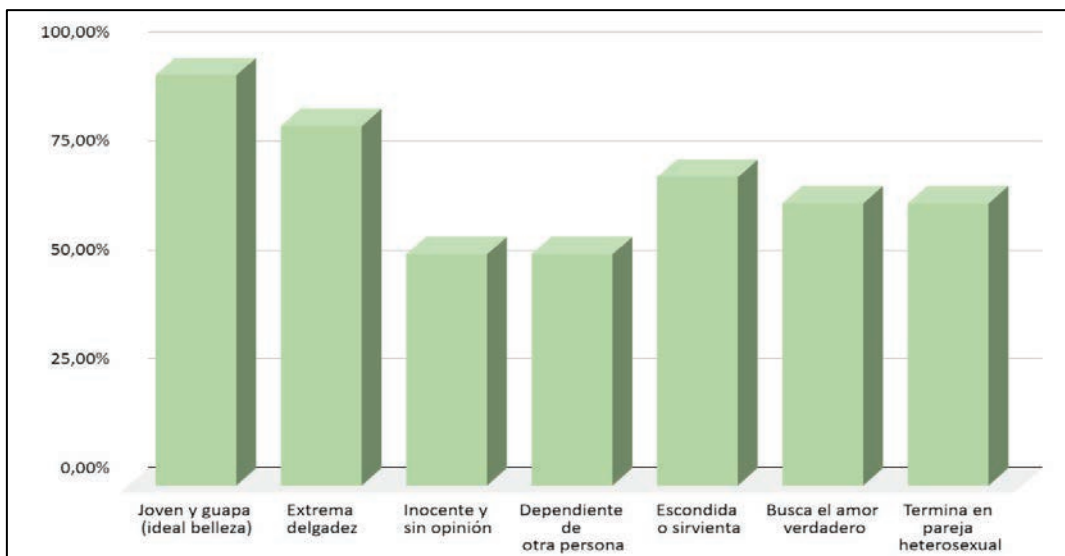
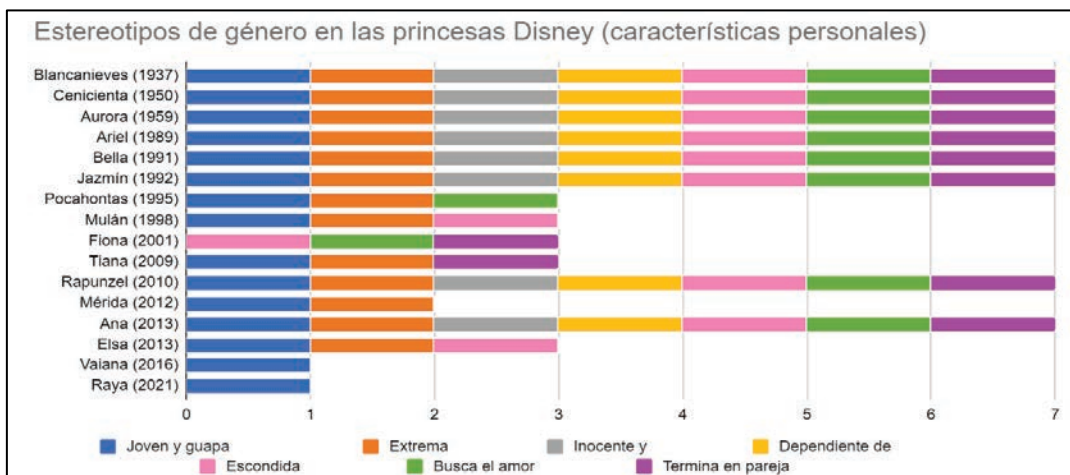


Figura 3. Estereotipos de género: Características personales de las princesas



Como se puede apreciar en la figura 3 las primeras seis princesas adaptadas por Walt Disney contemplan todos los estereotipos de género respecto a las características personales. Destacan las dos últimas películas del siglo XX, Pocahontas y Mulán, como las rompedoras de estas normas. De ahí en adelante, se aprecia una gran evolución, aunque, como se puede ver en la figura 2, ningún estereotipo se presenta en una proporción menor al 52,4%.

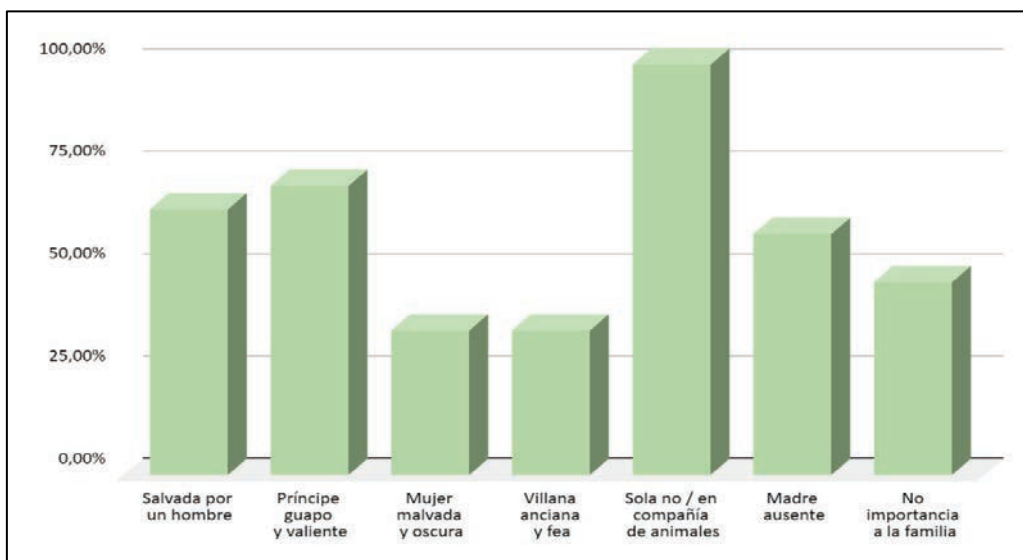
El primer ítem a mencionar es el aspecto físico o características de las protagonistas. Como se puede apreciar en la Figura 3, donde aparecen las princesas mencionadas, muchas siguen el estereotipo de belleza perfecta; una joven de tez blanca, guapa, con grandes ojos y cuerpo extremadamente delgado que se relaciona con el bien, la dulzura y la inocencia. Entre ellas

destacan las más tradicionales. A partir de finales de siglo XX se introducen nuevas culturas y etnias, pero no se abandona la extrema delgadez y la belleza. Algunas de las princesas que exceptúan esta norma son: la ogresa Fiona, Mérida (también conocida como Brave), Vaiana y Raya. Todas ellas dejan atrás el estereotipo de estar siempre perfectas y correctas. Ya que en ellas predomina la aventura antes que la belleza.

Considerando el rol de mujer como inocente, dependiente y ama de casa, se aprecia que predominan las 6 princesas más tradicionales. Por ejemplo, es destacable la comparación de las primeras princesas como Blancanieves o Cenicienta limpiando y recogiendo la casa a todas horas, con las valientes Mulán, Mérida, Vaiana, Raya... que no se rinden y luchan por su pueblo y familia a lo largo de toda la película.

De la película de Pocahontas en adelante se puede apreciar un descenso de la representación de dichos estereotipos, ya que se presentan princesas mucho más decisivas, valientes y guerreras, sin la necesidad del amor verdadero. Sin embargo, en la Figura 3 se puede apreciar un repunte con las princesas Rapunzel y Ana, volviendo a ver unas princesas inocentes, encerradas y persiguiendo el amor ideal.

Figura 4. Estereotipos de género en las princesas Disney. Dimensión social



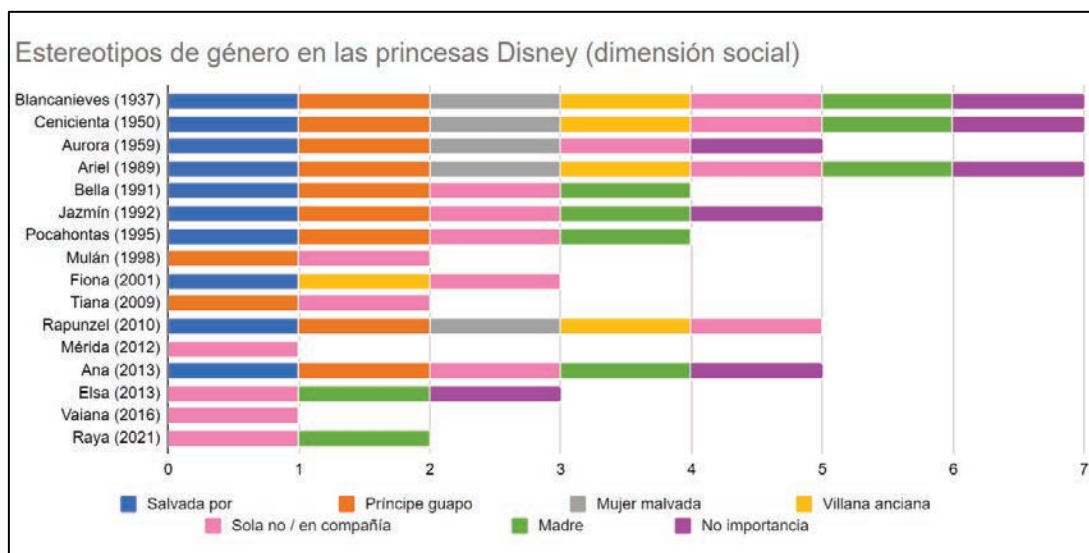
Por último, la búsqueda del amor verdadero o culminación de la película en matrimonio tradicional sigue presente con un 64,71%. La diferencia entre las tradicionales y las modernas es que predominan el conocer a la otra persona y el consentimiento y por decisión propia.

Los siguientes estereotipos de género se han analizado desde la visión de la dimensión social que influyen en las protagonistas. Como se puede ver en el gráfico, es destacable mencionar el 100% relacionado con la compañía de las protagonistas por los animales.

En la figura 5 vuelve a verse reflejada la predominancia de estereotipos de género en las princesas más tradicionales, y también un repunte en algunas princesas (Rapunzel y Ana) por la misma razón mencionada anteriormente; princesas dependientes de un príncipe guapo y valiente y acompañadas de animales. Además, en la película de Enredados, tras años desaparecida, la malvada anciana y fea reaparece.

A través del análisis, se puede apreciar la evolución respecto al papel del hombre que influye en el de la mujer. En las películas del siglo XX las princesas toman escasas decisiones y son salvadas por príncipes valientes, atractivos y encantadores. En estas predominaba el hombre sobre la mujer y sus derechos. En las nuevas películas este papel de hombre valiente y guapo sigue apareciendo, pero sin un papel tan dominante, o por lo menos dando más importancia a la fuerte personalidad de las mujeres.

Figura 5. Estereotipos de género en las princesas Disney. Dimensión social



En la película *La Bella y la Bestia*, se puede observar claramente el ejemplo de un rol dominante e incluso de violencia hacia la mujer. Como es el caso del príncipe Gastón, el cual al ser rechazado comienza a acosarla o la Bestia, que, a pesar de culminar en romance, a lo largo de la película se puede apreciar violencia tanto verbal como física.

Otro ejemplo de un rol de hombre diferente es Maui de *Vaiana*. Tras su apariencia de guerrero grande y fuerte, tiene muchas inseguridades que supera junto a *Vaiana*. A lo largo de la película se salvan mutuamente mostrando la igualdad y la interdependencia mujer-hombre.

En la figura se refleja también la compañía de animales, y es uno de los aspectos que apenas ha variado a lo largo de los años. Como se ha mencionado, en pocas ocasiones se pueden ver a las princesas solas en escena y es que su mayor compañía son los animales. En algunas películas es simplemente un amigo fiel o también con muchos animales como *Blancanieves* cuando limpia la casa o *Cenicienta* cuando confecciona los vestidos.

Respecto a las antagonistas, en las películas del siglo XX predomina la mujer villana. Con este rol, entramos en el tópico de “si no eres esa mujer buena y entrañable, tendrá que ser malvada y cruel”. Además, estas son representadas como adultas atractivas e intimidantes o ancianas feas, haciendo foco en dar miedo y la envidia. Maléfica, Úrsula y la madrastra y hermanastras de *Cenicienta* son las villanas que más anulan a las protagonistas. Además, son películas que muestran de una manera muy natural la violencia hacia otra mujer.

Por otro lado, las madrastras muestran lo contrario a la maternidad y la unión de la familia. Es por esto que, las hadas madrinas sustituyen el papel de amor y protección hacia las

princesas ya que la ausencia del rol de la madre está presente en un 58,82% de las películas de Disney. Algunas películas, indicadas como "madre ausente", sí aparece una madre, pero únicamente interactúa al inicio de la película. Cabe destacar que todas las hadas madrinas son mujeres.

En conclusión, las nuevas princesas evolucionaron positivamente, y reconocían poder defenderse por sí mismas. Pero, aun así, para lograr una mayor equidad de género todavía se deben romper con algunos sesgos y llegar a tener una visión más equitativa del rol tanto de hombres como de mujeres.

De este análisis ha surgido el desarrollo de una rúbrica que permita a las y los docentes de las aulas de infantil evaluar los estereotipos de género contenidos en el material audiovisual que van a utilizar, bien sea con un fin lúdico o didáctico. En ella, se emplearán los estereotipos de género analizados anteriormente que se consideran necesarios de eliminar para un buen uso de los recursos audiovisuales en infantil. Para poder saber si una película es apta para su reproducción en el aula infantil, será necesario rellenar en todos o la mayoría de los indicadores en la respuesta "no". En el caso de lo contrario, se estaría visualizando una película con roles sexistas e inadecuados, que habrá de hacer conscientes y analizar para utilizarlo siempre con el objetivo de hacerlos desaparecer.

Tabla 2. Herramienta de análisis de películas

Estereotipo	Indicadores	Sí	No
Prioridad a la belleza	a. La mujer tiene un cuerpo muy delgado y sexualizado		
	b. La mujer tiene el rostro perfecto		
	c. La mujer cuida mucho su cabello y aspecto físico		
	d. La mujer siempre lleva ropas bonitas, incómodas y usa colores dulces. (Ej. vestido grande e incómodo de color rosa o azul claro)		
	e. La mujer a pesar de ser una niña usa maquillaje, o lleva un ligero maquillaje para verse más guapa.		
	f. La mujer es únicamente figura de belleza y no se muestra su personalidad ni inteligencia. (Inculto)		
Predomina la inocencia y la dependencia en los papeles de mujer.	a. La mujer no muestra opinión, o no le dejan (generalmente hombres como padres o maridos)		
	b. La mujer es inocente, pasiva y sumisa, acata las normas de los demás		
	c. La mujer es dependiente de otras personas. Sin esos personajes no habría sobrevivido		
Rol de mujer como ama de casa	a. La mujer es la encargada de limpiar y ordenar la casa		
	b. La mujer se muestra como sirvienta de otra persona		
	c. La mujer es quien cuida de los hijos, familiares o personas a su cargo		
	d. La mujer no trabaja fuera de casa		
Búsqueda del amor verdadero	a. La mujer únicamente desea ser amada y encontrar al amor de su vida		
	b. Es la única o más importante trama de la historia		
	c. Culmina en un matrimonio heterosexual		
	d. No han mantenido más de una o dos conversaciones entre ellos		
	e. El amor de su vida es un príncipe guapo y valiente		
	f. La pareja se la busca su familia (padre)		

Necesidad de ser salvada por un hombre	a. La mujer es salvada por un hombre		
	b. El hombre que le ha salvado es guapo y valiente		
	c. No han mantenido más de una o dos conversaciones entre ellos		
	d. Si no es salvada por su pareja, es salvada por su padre		
La antagonista es una mujer malvada	a. La protagonista huye de una mujer malvada		
	b. La mujer malvada es fea, mayor, gorda y borde		
	c. La mujer malvada es atractiva desde un lado oscuro y siniestro		
	d. La mujer malvada muestra odio, desprecio y violencia hacia la protagonista		
Presencia de animales y necesidad de compañía	a. La protagonista en ninguna escena está sola		
	b. Siempre acompañada por alguien, persona o animal		
	c. Predominio de compañía por animales		
	d. No tiene amigas reales		
Figura materna ausente	a. La protagonista es huérfana		
	b. La protagonista solo tiene padre		
	c. La protagonista si tiene madre, pero no se le da importancia. No es importante en la trama o no existe a penas diálogo		
	d. La figura materna es sustituida por una madrastra mala o por un hada madrina que solo vive para el deseo de esa persona		
Otros estereotipos	a. A lo largo de la película se puede apreciar escenas de violencia física o verbal hacia la protagonista		
	b. En los diálogos se puede apreciar vocabulario inadecuado relacionado con alguno de estos estereotipos, predominantemente desde una visión machista		
	c. En las canciones se puede apreciar vocabulario inadecuado relacionado con alguno de estos estereotipos, predominantemente desde una visión machista		
	d. En el resto de los personajes no aparecen equitativamente mujeres y hombres. En el caso de salir cada uno realiza su rol en la sociedad. Ej. En la mayoría de los empleos aparecen hombres		

Conclusiones

En conclusión, la influencia de Walt Disney Company y sus largometrajes en la infancia es innegable. A lo largo de generaciones, estas películas han dejado una profunda huella en la mente y el corazón de niños y niñas en todo el mundo. Sin embargo, es importante reconocer que, a pesar de su indiscutible valor como entretenimiento y narrativa, estas películas también han perpetuado estereotipos y prejuicios que necesitan ser cuestionados y desafiados.

Como se ha explicado anteriormente, a lo largo de los años, Disney ha mostrado un compromiso creciente con la diversidad y la representación, presentando personajes y narrativas más inclusivas. Sin embargo, aún queda trabajo por hacer para eliminar completamente los sesgos arraigados en muchas de las películas clásicas de la compañía.

Un punto crucial es la selección consciente de medios audiovisuales en el entorno educativo. Los educadores y profesionales de la pedagogía deben considerar cuidadosamente qué películas y programas de televisión utilizan como recursos didácticos en el aula. Esto implica no solo evaluar el valor educativo de las obras, sino también analizar su contenido

en términos de estereotipos, sesgos y representación de la diversidad. Es fundamental promover la educación inclusiva y fomentar la igualdad desde una edad temprana.

En última instancia, si bien los largometrajes de Disney han dejado una profunda huella en la infancia de muchas personas, también sirven como un recordatorio de la responsabilidad que todos tenemos en la construcción de una sociedad más igualitaria y justa. Debemos aprovechar estas poderosas herramientas de narración para fomentar la empatía, la comprensión y la aceptación, y trabajar juntos para superar los sesgos y estereotipos que persisten en nuestra cultura y en los medios de comunicación.

Referencias Bibliográficas

- Aguado, D. y Martínez, P. (2015). ¿Se ha vuelto Disney Feminista? Un nuevo modelo de princesas empoderadas. *Área Abierta*, 15(2), 49-61. https://doi.org/10.5209/rev_ARAB.2015.v15.n2.46544
- Casado, L. (2019). El fantástico mundo heteropatriarcal de Disney. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 4(2). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/5403>
- Giroux, H. A. y Pollock, G. (2010). *The Mouse That Roared: Disney and the End of Innocence*. Rowman y Littlefield Publishers.
- Gómez, B. (2005). Disfunciones de la Socialización a través de los Medios de Comunicación. *Revista electrónica: Razón y Palabra*, 44. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n44/bgomez.htm>
- González, M.E., Villasuso, M. y Rivera, T. (2012). Las princesas de Disney: lo que aprenden las niñas a través de las películas, *Comunicación*, 10(1), 1505-1520. <http://hdl.handle.net/11441/36496>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 340, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López Pérez, A. (2020). La evolución de los estereotipos y roles de género en los cuentos de la factoría Disney [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/41271>
- Ramos, I. (2009). *Desmontando a Disney, Hacia el cuento coeducativo*. Consejería de Educación, Junta de Andalucía. <https://n9.cl/j6p93>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *BOE*, núm. 28.
- Romero López, A. P. y De Pablo Mármol, A. M. (2019). *Rol femenino en las películas de Walt Disney* [Trabajo fin de grado]. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/91423>
- Suberviola, I. (2023a). Lenguaje, roles y estereotipos de género en los cuentos infantiles. En M. Á. Goicoechea Gaona y M. Á. Valdemoros San Emeterio (eds.), *Convivencia positiva y coeducación: El cuento como recurso inclusivo* (pp. 47-58). Universidad de La Rioja.
- Suberviola, I. (2023b). La educación en y para la igualdad en la formación inicial de las licenciaturas de educación preescolar y primaria a través de la investigación-acción perspectiva Agenda 2030. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 18, 449-463. <https://doi.org/10.18002/cg.i18.7513>

Análisis coeducativo de los estereotipos de género en los cuentos infantiles

Lur Domblás Jurío
Universidad de La Rioja (España)
lurdomblas30@gmail.com

Iratxe Suberviola Ovejas
Universidad de La Rioja (España)
iratxe.suberviola@unirioja.es

Sin duda, la literatura se sitúa como un instrumento favorecedor en el desarrollo personal de cada individuo, suponiendo una eficaz herramienta para ampliar conocimientos, además de suponer un elemento de disfrute. La tipología textual es amplia, al igual que los géneros literarios. En el presente estudio se analiza un género literario como es la narrativa y concretamente un subtipo de esta, el cuento.

Los cuentos son unos de los recursos de mayor utilización en Educación Infantil puesto que ayudan a estimular la imaginación, transmitir valores, desarrollar el lenguaje, fomentar la lectura y desarrollar habilidades sociales y emocionales, además de ser útiles para ampliar el conocimiento del contexto y la sociedad. Este género literario pone en contacto a los niños y niñas con diferentes personajes, con características y valores concretos, influenciando en el desarrollo moral, social y ético, contribuyendo, por lo tanto, en el desarrollo de su identidad (Pérez, 2019). De ello, la importancia de que el profesorado desarrolle un análisis exhaustivo de los cuentos, de los valores que trasmite, los modelos de sociedad, los roles y los estereotipos de género.

Se debe tener en cuenta que cada cuento, se escribe en un momento histórico y refleja las características de la época en la que ha sido escrita. El principal objetivo de investigación de esta pesquisa es realizar un análisis desde la perspectiva de género de algunos cuentos tradicionales en comparación con sus homólogos coeducativos.

La presencia y la imagen de las mujeres en la sociedad ha ido cambiando, ha ido evolucionando y esto se ha visto reflejado también en la literatura. Con el objeto de conseguir una sociedad más justa e igualitaria se trabaja la coeducación en las aulas, creando nuevos materiales educativos y entre ellos cuentos libres de estereotipos de género.

En la literatura científica podemos encontrar un número importante de estudios que analizan los estereotipos de género en los cuentos tradicionales, sin embargo, son muy escasos los que abordan los cuentos coeducativos actuales, por lo que nos debemos plantear ¿cumplen verdaderamente los criterios para ser un cuento libre de estereotipos de género? Con el fin de comprobarlo, se realiza un análisis de tres cuentos tradicionales y tres coeducativos observando las diferencias que se dan entre ellos y visualizando si

verdaderamente se ha dado un cambio y si los coeducativos están libres de estereotipos de género.

El cuento como recurso educativo

Tal y como indican Rosario Padial y Pedro Sáenz-López (2013) el cuento es un instrumento educativo esencial en esta la etapa infantil, a través del cual se conocen diferentes realidades o puntos de vista, además, ayuda a desarrollarse como persona, a entender mejor la realidad en la que viven y contribuye a que creen su propia forma de ver las cosas.

Si hay un subgénero literario dirigido a los más pequeños y pequeñas este es sin duda el cuento. La literatura y, sobre todo, los cuentos infantiles son un elemento de disfrute donde se acercan a mundos desconocidos, a palacios, a castillos, a reyes y reinas, a dragones, a príncipes y princesas. Un mundo mágico en el que la imaginación y la creatividad se desarrollan, suponiendo sin duda una potente herramienta con la que acercarse a la literatura, a la lectura y al disfrute de la misma. Por ello, este género literario es utilizado tanto en las aulas como en los hogares.

Los cuentos infantiles son incorporados dentro de las rutinas de aula y de los aspectos curriculares en las tres áreas que indica la ley LOMLOE (2020) convirtiéndolo en uno de los principales recursos educativo en esta etapa.

Como anteriormente se ha mencionado, los cuentos reflejan representaciones de las realidades en las que se describen y caracterizan a los personajes que aparecen en ellos, por lo que contribuyen a construir la propia identidad de cada persona (Barranco et al., 2020). De esta manera se adquieren cualidades que se reflejan en estos, como valores, actitudes, comportamientos y se accede a un amplio abanico de emociones y vivencias en sus infinitas historietas. Esto lo convierte en un potente recurso para infantil por su adecuación a la edad, por la combinación entre lo visual y lo narrativo, por su estructura tan clara de presentación, nudo o trama y desenlace.

Debido a su alta presencia en las aulas de infantil y a su influencia en el desarrollo social y ético del alumnado, es imprescindible realizar un análisis de los mismos antes de su utilización. Por ello, es necesario tener en cuenta el cómo están escritos ya que lo que está plasmado en los cuentos, dependiendo del año en el que fue escrito, refleja la sociedad de esa época (Hägglund, 2012). De lo cual se ve una necesidad, en muchos casos, de actualizar los cuentos tradicionales a los tiempos de ahora. Este mismo proceso de adaptación o actualización a las características de la sociedad actual se ha realizado por parte de Disney con la reedición de películas clásicas como *La Sirenita* entre otras (Ramos y Saneleuterio, 2021).

En los cuentos tradicionales, especialmente en los denominados “cuentos de princesas” encontramos príncipes valerosos que se enfrentan con dragones, princesas que esperan recibir un beso para despertar. Son estos un pequeño ejemplo de los distintos estereotipos que quedan reflejados en este tipo de cuentos. Son un potente elemento de transmisión de valores, en las que los personajes están caracterizados siguiendo en muchos casos una serie de estereotipos, similares al del ejemplo, probablemente caracterizados por la época en la que se escribieron y que en muchos casos habían pasado desapercibidos, ya que se daban por bueno sin llegar a analizarse el trasfondo de los mismos.

Estereotipos de género en los cuentos

Como se ha ido mencionando, los cuentos son un instrumento que ayudan en la transmisión de valores, es recomendable, por tanto, hacer una revisión previa para determinar el modo en el que se abordan distintas cuestiones: Según afirma Jiménez (2011):

Para poder caminar hacia una coeducación donde queden desterrados estereotipos sexistas y construir una sociedad más justa, igualitaria y acorde con la igualdad de oportunidades, se hace necesario revisar, analizar y criticar los mensajes que estamos transmitiendo a nuestros niños y niñas a través de los cuentos. Y, si queremos conseguirlo, es importante estar alerta a algunos de los estereotipos sexistas más frecuentes en los cuentos, pues sólo así conseguiremos analizar y modificar uno de los modelos de socialización de género más tradicional de nuestra cultura.

En los cuentos y, de forma específica en los cuentos tradicionales, encontramos muchos ejemplos de estereotipos de género en los que, de una forma diferenciada, se transmiten una serie de valores y actitudes sexistas.

Montserrat Vintró (2008) habla sobre los roles con los que se representa a los personajes femeninos y masculinos en la literatura infantil. Hace referencia al trabajo al que se dedican cada uno de los personajes, el vocabulario que se utiliza para referirse a estos, las características personales de cada uno, además de analizar las palabras que se utilizan, haciendo también referencia a las imágenes con las que se representan. A continuación, se va a detallar la clasificación que hace Montserrat Vintró (2008) sobre los estereotipos que adoptan las mujeres y los hombres, referenciando a algunas características físicas y psicológicas de los y las protagonistas que mencionan Jiménez (2011) y Pérez (2019).

Estereotipos de género femenino

En la sociedad tradicional se pueden observar grandes diferencias en los trabajos y tareas desarrollados por hombres y mujeres. Las mujeres con desempeños asociados a los cuidados y el hombre dedicado a ganar el jornal, realizando actividades de fuerza y destreza en el ámbito público. Del mismo modo, las mujeres están reflejadas en el hogar realizando labores domésticas, ya sean labores de limpieza o cuidando de sus hijos e hijas. Están a disposición de un hombre, el cual suele ser el marido en la mayoría de los casos. Les cuidan y sirven cuando llegan a casa, dando la sensación de que la mujer no se ha cansado a lo largo del día y se sigue ocupando de todos los quehaceres domésticos. Cuando las vemos en la calle, suele ser para ir a realizar la compra o para ir al colegio en busca de los niños y niñas (Pérez, 2019).

Siguiendo con las diferencias en relación a los estereotipos que encontramos en los cuentos, en la mayoría de los casos, en los que la mujer aparece desempeñando un papel diferente al de la mujer sumisa y en casa descrita anteriormente, podemos encontrar a mujeres que hacen el papel de víctimas, y que terminan siendo salvadas por un personaje masculino el cual suele ser un héroe. Por otro lado, nos encontramos personajes en los que la mujer tiene mayor independencia, pero en estos casos, suele desempeñar el papel de mujer cruel, bruja, malvada que hace daño a otros personajes. Esto supone una importante lección de moral del patriarcado, enviando información que la mujer sumisa, dependiente y hogareña es la mujer buena y bondadosa, mientras que las mujeres independientes tienen baja moral y

ética. Es interesante analizar los personajes femeninos infantiles representados fundamentalmente por niñas miedosas e ingenuas que no tienen iniciativas (Vintró, 2008).

Estereotipos de género masculino

Siguiendo a Vintró (2008) analizamos las características asociadas al género masculino en los que suelen ocupar un mayor protagonismo frente a los personajes femeninos, teniendo actitudes de autoridad y siendo los que toman las decisiones dentro de la familia. Estos generalmente son representados trabajando, en aventuras, batallas o conflictos fuera de casa. Cuando aparecen en el hogar, están sentados en el sillón, frente al fuego, presidiendo la mesa o esperando a ser servidos. Por el contrario, las mujeres suelen estar en casa realizando labores domésticas o si pertenecen a la nobleza suelen ser princesas que esperan en el castillo a que su príncipe venga a liberarlas.

La figura del padre no siempre aparece, en ocasiones está ausente. Se hace referencia a que está trabajando, una persona responsable y respetada que se dedica a sacar adelante a su familia. Unida a esta idea, los personajes masculinos infantiles, siguen la figura del padre, son aventureros, y además tienen cualidades como que la valentía, se enfrentan a situaciones de riesgo o desconocidas sin pensárselo dos veces, suelen ser, además, rebeldes e intuitivos para buscar soluciones a los problemas que se les plantean por arriesgadas que puedan ser las situaciones que haya de vivir.

En las historias de ficción y fantasía, el género masculino aparece representado como héroes que salvan a mujeres, personajes fuertes y valerosos o, como ogros, magos, duendes y enanos con poderes por sus conocimientos y sabiduría, etc., mientras que los femeninos suelen ser hadas. Además, suelen aparecer en mayor número que los personajes femeninos.

Cuentos de princesas

En los cuentos infantiles tradicionales, en los que se cuentan historias de princesas, el personaje femenino se representa como mujeres bellas, ingenuas, atractivas y delicadas. El peligro de utilizar únicamente este tipo de cuentos o realizarlo sin un análisis previo, o un trabajo coeducativo es que corremos el riesgo de transmitir estas características de la personalidad como valores femeninos positivos, de modo que las niñas los absorban e integren influenciando en el desarrollo de su personalidad.

Por otro lado, los personajes masculinos se representan como héroes que salvan a las princesas, reflejando una figura de superioridad frente a la mujer. Suelen aparecer generalmente al final de la trama cruzando su camino con la protagonista, terminando con un amor a primera vista, únicamente teniendo en cuenta la hermosura de la princesa, salvándola con un beso, único gesto de amor es el que les hace estar juntos para siempre (Marti, 2013).

Actualmente, existe una corriente en la literatura infantil que está adaptando los cuentos tradicionales y de princesas a la sociedad de hoy en día (Torres y Palomo, 2016; Suberviola, 2023).

Método

En esta investigación se analizan diferentes cuentos infantiles tradicionales y cuentos infantiles coeducativos. Esto se realiza a través de un estudio comparativo cualitativo descriptivo con el fin de comprobar la evolución de los estereotipos de género en los cuentos infantiles (Rodríguez et al., 2005).

El análisis se realiza sobre el discurso con el fin de descubrir e interpretar la parte oculta de los textos, teniendo en cuenta que el discurso es una práctica que se crea por la interacción de las personas, refleja la visión del mundo, las interacciones o a quien va dirigido (Gil, 2009). Se hacen visibles los contenidos que de forma verbal o no verbal se expresan y se relacionan con la sociedad que se representa.

El estudio se lleva a cabo con un total de seis cuentos, siendo tres de ellos tradicionales y tres coeducativos. Los cuentos coeducativos son de la colección “Erase dos veces”, en los cuales se reflejan historias tradicionales que han sido reescritas eliminando los estereotipos de género y roles sexistas. De esta manera se compara el cuento que siempre hemos conocido con el cuento de la colección “Erase dos veces”.

Se ha creado un documento de recogida de información donde se presentan los factores de análisis desde la variable género. Una vez cumplimentada la tabla, se realiza el análisis por cada cuento, se compararán los datos del cuento tradicional con el cuento coeducativo siguiendo las diferentes categorías.

Hipótesis

Se plantean dos hipótesis:

- Hipótesis 1.- Los cuentos tradicionales por la época en la fueron escritos contienen numerosos estereotipos de género.
- Hipótesis 2.- Los cuentos coeducativos son cuentos que se han reescrito adecuándose a la sociedad actual y estando libres de estereotipos de género.

Instrumentos

Para la recogida de información se establece un guion especificando en cada apartado la información que se quiere recoger.

Guion para el análisis de la información en los cuentos:

- Personajes: qué personajes femeninos y qué personajes masculinos se encuentran en cada uno de los cuentos.
- Número de personajes: especificar el número de personajes femeninos y masculinos que hay en cada uno de los cuentos.
- Protagonismo en el cuento: cada uno de los personajes son principales o secundarios.
- Función o actividad ejercida: a qué se dedican, cuál es su trabajo.
- Vocabulario para referirse al personaje: cómo los describen, qué detalles dan sobre cada uno de los personajes.
- Características personales: cómo son personalmente, emociones con las que están relacionados, carácter, actitudes que tienen.

- Objetos estereotipados relacionados: detallar si a los personajes se les relaciona con algún objeto estereotipado.

Tabla 1. Recogida de datos

TÍTULO DEL CUENTO:		
	Personajes masculinos	Personajes femeninos
Personajes		
Número de personajes		
Protagonismo en el cuento		
Función o actividad ejercida		
Vocabulario para referirse al personaje		
Características personales		
Objetos estereotipados relacionados		

Recursos

Los cuentos que se analizan son un total de seis, tres tradicionales y tres coeducativos. Cada cuento tradicional va relacionado con un cuento coeducativo puesto que presenta el mismo argumento, pero reescrito con el fin de eliminar los estereotipos de género. Los cuentos tradicionales son de los Hermanos Grimm, de esta manera se compararán con los cuentos coeducativos de la colección “Erase dos veces” en la que han reescrito cuentos infantiles tradicionales eliminando la violencia, sexismo, desigualdades y el culto a la belleza, pero manteniendo la historia tradicional.

Los cuentos que se han elegido son *Blancanieves*, *La Bella Durmiente* y *Cenicienta*, tres historias que relatan las vidas de princesas bellas que son salvadas por un príncipe acabando en historias de amor. En los cuentos de la colección “Erase dos veces” las princesas las describen como atípicas, las salvan profesionales y para acabar en historia de amor se prioriza que se conozcan y no que solo se aprecie el físico de una mujer.

Resultados

Blancanieves

En los dos cuentos el número de personajes masculinos es mayor que el de los personajes femeninos ya que se encuentra la figura de los enanitos, siendo 7 hombres los cuales tienen un papel importante en el cuento.

En el cuento coeducativo aparece la figura de la curandera siendo ella quien salva a Blancanieves cuando es envenenada y no el príncipe.

Con respecto a la función que desempeñan los personajes en el cuento se puede apreciar un gran cambio. Las labores del hogar en la casa del bosque las realizaba Blancanieves para que cuando llegaran los enanitos de la mina tuvieran la comida hecha, la casa limpia y

podieran descansar. En la nueva versión, las labores de la casa y los trabajos fuera de casa pasan a ser compartidos por los enanitos y Blancanieves, teniendo turnos para realizarlas ya que al final del cuento se menciona que ella también empieza a trabajar en la mina.

La figura de la madrastra, una persona envidiosa y malvada, es representada por una mujer, manteniéndose esta imagen en el cuento coeducativo.

El vocabulario para referirse a los personajes y las características personales de cada uno y cada una en estos dos cuentos cambia. A la princesa se le describe como bella y linda, además como condición para quedarse en la casa de los enanitos tiene que realizar las tareas del hogar *“si te quieres ocupar de nuestra casa, cocinar, hacer las camas, lavar, coser y tejer, y tenerlo todo en orden y limpio, te puedes quedar con nosotros y no te faltará nada”*. Se ve un cambio ya que en el cuento coeducativo se describe a Blancanieves como una princesa atípica *“Blancanieves era una princesa atípica. Odiaba los tacones, las coronas y los vestidos elegantes. Le gustaba vestir cómoda, prescindir de los corsés y usa zapato ancho y plano”*.

Los enanitos cambian incluso de nombre en el cuento coeducativo llamándoles los 7 chicos para que no se haga referencia a ellos de forma despectiva. Son muy trabajadores, pero cuando llegan a casa tienen todo preparado por *Blancanieves “por la mañana, ellos se iban a las montañas y buscaban cobre y oro; por la tarde, cuando regresaban, tenía que estar preparada la comida”*. Esto cambia en el cuento coeducativo ya que las tareas del hogar son compartidas *“a pesar de pasar todo el día fuera de cada trabajando, los chicos se organizaban bien y tenían la casa limpia y ordenada”*.

La figura del príncipe aparece como salvador en el cuento tradicional para acabar en una historia de amor, mientras que en el cuento coeducativo el príncipe no es necesario, *“un príncipe se disponía a besarla creyendo que un beso de amor romántico la salvaría de todos los males”, “los chicos invitaron a su alteza real a dejarse de besos”*, teniendo de esta manera la imagen de la curandera que es la que salva a Blancanieves, como se ha explicado anteriormente.

La madrastra en las dos historias aparece como egoísta, malvada y envidiosa, la cual solo quiere hacer daño a Blancanieves. En el primer cuento quiere matarla, pero en el segundo no aparecen esos signos de violencia queriendo únicamente echarla del reino y que duerma para siempre.

Los objetos estereotipados disminuyen, manteniéndose únicamente el espejo de la madrastra ya que es una pieza importante en el cuento.

La Cenicienta

El número de personajes femeninos es superior a los masculinos en ambos cuentos, pero la diferencia no es muy grande. Los personajes son los mismos en las dos historias y, además, los protagonistas se mantienen siendo Cenicienta y el príncipe.

Las funciones que ejercen los personajes y las características personales son parecidas en ambos cuentos. El príncipe se refleja como un joven, bello, inteligente e ingenioso que tiene como objetivo buscar una mujer con la que casarse. En cambio, en el coeducativo no mencionan esas características sobre el príncipe, pero sí se visualiza que solo le importa la imagen física de las mujeres para enamorarse.

En el cuento tradicional, la madrastra y las hermanastras envidian y boicotean a Cenicienta, son crueles, egoístas y tienen mal corazón, en el coeducativo esta no les hace caso. En ambos

cuentos solo les importa su propio bienestar y su imagen física. El hada madrina viste a Cenicienta para ir al baile en los dos cuentos. En el cuento tradicional mientras llora porque no le dejan ir aparece el hada, la viste con un vestido largo y tacones de cristal porque toda la ropa que tiene está vieja y sucia. En cambio, en el coeducativo viste a Cenicienta con el fin de ir al baile a explicar al príncipe que tiene que valorar el interior de las mujeres y no únicamente el exterior, por lo que la viste con un vestido largo y unas manoleínas, ya que no le gustan los tacones.

La función desarrollada por Cenicienta no varía entre ambas historias ya que realiza las mismas tareas en ambos cuentos, sin embargo, en el coeducativo reivindica la injusticia de tener que hacer ella todo en casa y termina dejando de hacerlo. Además, al baile acude únicamente para explicar al príncipe su disconformidad.

Con respecto a las características y valores de los protagonistas se puede observar una clara evolución de los mismos. En el cuento tradicional, Cenicienta aparece como débil *“la muchacha iba todos los días a visitar la tumba de su madre a llorar, permaneciendo buena y piadosa”*. Además, tiene que realizar las tareas del hogar mientras sus hermanastras se preocupaban por estar bellas, *“entonces tuvo que trabajar duramente de la mañana a la noche, levantarse temprano, acarrear agua, encender el fuego, guisar y lavar”*, pero en el cuento coeducativo está cansada de tener que hacerlas *“en esa casa nadie más que Cenicienta se hacía cargo de las tareas... Cenicienta pensaba que el reparto de los quehaceres de la casa era bastante injusto”*.

La madrastra y las hermanastras se reflejan como malvadas en el cuento tradicional, burlándose de Cenicienta y no respetando su trabajo. Son descritas como bellas, pero con mal corazón *“eran hermosas y blancas de cutis, pero repugnantes y negras de corazón”* además, boicotean a Cenicienta no dejándole realizar su trabajo en el hogar *“además de esto, las hermanas le hacían todo el mal posible; se burlaban de ella y le tiraban los guisantes y lentejas a la ceniza, de tal manera que ella tenía que sentarse y limpiarlos en medio de los fogones”*. En cambio, en el cuento coeducativo a Cenicienta no le importa lo que opinen sobre ella, pero le asombraba cómo se preparaban para la fiesta que organizaba el príncipe *“Cenicienta contemplaba, con una mezcla de asombro e indignación, cómo se arreglaban sus hermanastras”, “eligieron sus vestidos más estrechos y entallados, estuvieron peinándose durante horas, se maquillaron la cara, se calzaron unos zapatos de tacón altísimo, que prácticamente no podían caminar, y vaciaron medio bote de perfume”*.

A Cenicienta no le gusta que el príncipe decida con quién se va a casar por su imagen física y se lo hace saber *“es del todo imposible que tan solo por su aspecto pueda enamorarse de alguien, su amor surge de conocerse, de respetarse, de ir tomándose cariño mutuo”*. En cambio, en el tradicional pasan mucho tiempo bailando juntos *“no quiso bailar con nadie más; y cuando alguien venía a sacarla a bailar el decía esta es mi pareja”*, mostrando peligrosamente el concepto de posesión de la pareja, elegida de forma unilateral por el hombre y en la que la mujer poco o nada tiene que decir al respecto.

Los objetos estereotipados son eliminados, a excepción de los vestidos, los zapatos de tacón y el perfume que utilizan la madrastra y las hermanastras.

La Bella Durmiente

En ambos cuentos los personajes femeninos están presentes en mayor número que los personajes masculinos ya que encontramos la figura de las hadas.

Los protagonistas en las dos historias son el príncipe y la princesa Aurora, pero cambian sus papeles ya que en el cuento tradicional es necesario el príncipe para salvar a la princesa y en el coeducativo es al revés.

La función del rey y de la reina es cuidar de su hija y protegerla, no quieren que le pase nada, no quieren que se pinche. Además, en ambos cuentos la reina obedece a las órdenes del rey, viendo esta frase en el coeducativo *“la reina se opuso, pero su opinión no contaba demasiado”*.

La princesa Aurora nace en un palacio en ambas ocasiones, el rey celebra una fiesta y las hadas le dan diferentes virtudes. Mientras que en el cuento tradicional las concesiones son estéticos y materiales *“la una, con virtud, la otra, con belleza, la tercera con riquezas, y, así, con todo lo que se pueda desear en este mundo*, en el cuento coeducativo le regalan inteligencia, valentía y la capacidad de decidir. Para protegerla en el cuento coeducativo la llevan a vivir con las hadas con el fin de que no se cumpla el hechizo y, viviendo en el bosque, le gustaba realizar actividades atípicas de princesas *“a Aurora le gustaba dar largos paseos, jugar con los pajarillos, coger moras y frutos rojos, leer libros gordos y, sobre todo, trepar a los árboles más altos”*. En el cuento tradicional se pincha y duerme hasta que es salvada. En cambio, en el segundo cuento, no se pincha con la rueca por las virtudes que le han otorgado y se refleja la bondad ya que quiere que el hada desterrada elimine el hechizo para que el príncipe despierte. Además, al final del cuento empieza una lucha por resolver los conflictos que se dan en el mundo y reivindica los derechos de las mujeres. Utiliza objetos como una espada para hacer frente al hada Desterrada *“tomó prestado de palacio una espada y un escudo, por lo que pudiese encontrar, y cabalgó a lomos de su caballo”*.

El príncipe aparece en ambos cuentos con el fin de salvar a Aurora, en el primero le da un beso y se despierta *“cuando la rozó con el beso”*, en cambio, en el coeducativo, hace la intención de besarla pensando que se había dormido para siempre por el hechizo y no era así *“al verla tumbada junto al huso, pensó que se había pinchado y que, si él no lo evitaba, estaría dormida durante cien años”*. Al intentar salvarla se pincha con el huso y se cumple el hechizo *“perdió el equilibrio y fue a apoyar su mano justo sobre la aguja. Preso del hechizo, el príncipe cayó sumido en un profundo sueño”*. Gracias a Aurora el príncipe despierta, hecho que da un giro a los estereotipos de género típicos de los cuentos de princesas.

Las tres hadas buenas regalan a Aurora características personales. En el caso del cuento coeducativo, expresan que podrían regalarle dulzura, belleza y una bonita voz por ser características relacionadas con las mujeres, pero ven más adecuado darle inteligencia, valentía y capacidad para decidir. Son amables y protectoras, ya que cuidan de Aurora. Las tres hadas también cambian de nombre, en el cuento coeducativo tienen nombre de tres grandes mujeres Curie, Pasaban y Campoamor.

El hada malvada hechiza a Aurora para que duerma durante 100 años al pincharse con una rueca. Quiere hacer mal a la familia real, es rencorosa, ya que hace años tuvo problemas con el rey y por eso hechiza a su hija. Al final del cuento coeducativo, cuando ya se ha solucionado el problema, se junta con Aurora para ir a solucionar el mundo, por lo que se puede ver que tiene buen corazón.

Discusión

El análisis de estos cuentos nos permite afirmar que los cuentos tradicionales contienen numerosos estereotipos de género y que los coeducativos han sido reescritos adecuándose a la sociedad actual.

La sociedad ha cambiado en estos últimos años, se ha visto una evolución positiva con respecto al papel que desempeñan las mujeres en ella. Esto también se ve reflejado en la evolución que han tenido los cuentos infantiles tradicionales, en los que las princesas no esperan a ser salvadas por un príncipe ni realizan las labores del hogar para el resto de los y las habitantes de la casa. No se refleja un prototipo de mujer bella, miedosa y obediente, sino que las mujeres son luchadoras, valientes y reivindican sus derechos. En este caso, se ha visto un gran cambio en los cuentos de Blancanieves, La Cenicienta y La Bella Durmiente en los que se les describe como princesas atípicas, que no les gustan los vestidos largos ni los tacones, montan a caballo, se suben a los árboles, juegan, se divierten y, además, no creen en el amor a primera vista. Los príncipes en los cuentos tradicionales son una figura importante ya que, si no el relato no acabaría en una historia de amor, pero en los cuentos coeducativos quedan en un segundo plano, incluso se menciona que no son necesarios.

Hipótesis 1: Los cuentos tradicionales por la época en la que fueron escritos contienen numerosos estereotipos de género.

Los resultados han puesto de manifiesto la cantidad de estereotipos de géneros que aparecían en los cuentos tradicionales:

- Todas las princesas son representadas como bellas, tienen que ir bien vestidas, con vestidos y tacones. En el caso de Cenicienta al principio del cuento como no es princesa lleva un vestido sucio por estar haciendo las tareas del hogar, pero cuando acude a palacio va arreglada.
- Las mujeres son las que realizan las tareas del hogar. Blancanieves se queda en casa de los enanitos con la condición de limpiar y cocinar para cuando ellos llegan de trabajar. Cenicienta limpia la casa para que su padre, la madrastra y sus hermanastras no tengan nada que hacer.
- El personaje malvado es representado por mujeres. En el cuento de Blancanieves y de la Cenicienta es la madrastra en cambio en el de la bella durmiente es un hada. Este personaje malvado quiere hacer daño a la protagonista, por envidiarla, por venganza o simplemente por maldad.
- Los príncipes están ausentes normalmente hasta el final del cuento. Cuando aparecen quieren buscar esposa o salvan a una mujer con un beso.
- Los personajes masculinos se les representa como trabajadores, pero fuera del hogar, puesto que dentro de él solo comen y descansan, no colaboran con las tareas y no muestran una actitud corresponsable. En el caso de los enanitos pasan todo el día en la mina trabajando hasta que llegan a casa y Blancanieves ha realizado todas las tareas relacionadas con la limpieza, el cuidado y la alimentación.
- Los objetos que se relacionan con los personajes masculinos tienen que ver con un trabajo que les requiere esfuerzo físico como es un hacha o un pico, además de relacionar también con estos objetos vinculados a la guerra, la lucha y la caza como una escopeta o una espada.
- Los objetos que se relacionan con los personajes femeninos tienen que ver con los trabajos realizados en el hogar o con la belleza. Los productos para la limpieza están presentes en relación con una escoba o utensilios utilizados para cocinar como un puchero. Además, las perlas, los zapatos de tacón, maquillajes y perfumes están relacionados con las mujeres.

Hipótesis 2.- Los cuentos coeducativos son cuentos que se han reescrito adecuándose a la sociedad actual y estando libres de estereotipos de género.

Los resultados han puesto de manifiesto que los cuentos coeducativos hablan de un reparto de tareas y de una paridad entre ambos géneros:

- Las princesas las describen como atípicas, a las cuales no les gusta vestir con vestidos largos ni zapatos de tacón. Solo se viste con un vestido Cenicienta, cuando acude al baile a mostrarle su disconformidad al príncipe.
- Las tareas del hogar son compartidas entre los hombres y las mujeres ya que ambos tienen trabajos externos. En el cuento de Blancanieves, comparten las tareas con los chicos del hogar haciendo mención a que son compañeros de piso. En el cuento de Cenicienta ella es quien se ocupa de las tareas, pero asevera que está cansada de que no se repartan de forma equitativa siendo la madrastra consciente de esto.
- Los príncipes pasan a un segundo plano ya que no son necesarios para salvar a las princesas. De esta manera aparecen nuevos personajes como la curandera en el cuento de Blancanieves especializada en curar a las personas, por lo que es lo adecuado para salvar a alguien. En el cuento de la Bella Durmiente el personaje al que acaba repercutiendo el hechizo es el príncipe, al que finalmente Aurora decide hablar con el hada Desterrada para que lo elimine.
- Los personajes masculinos, como son los chicos en el cuento de Blancanieves, trabajan en la mina, pero también se organizan para hacer las comidas y mantener la casa limpia y ordenada.

No se ven tantos objetos estereotipados. Los que se observan están relacionados con la belleza de la mujer, pero en este caso de la mujer malvada. Se observa el espejo de la madrastra de Blancanieves y las prendas con las que se visten para el baile en el cuento de Cenicienta.

En los cuentos coeducativos también se mantienen algunos roles asociados a los géneros:

- La malvada sigue siendo la mujer en los cuentos coeducativos. Además, tiene que estar bella en todo momento. Esto se ve en los tres cuentos, en el de Blancanieves la malvada es la madrastra y quiere ser más bella que la princesa por lo que quiere hacerle daño. En la Cenicienta la madrastra y las hermanastras dejan a Cenicienta que haga todas las tareas. En La Bella Durmiente, encontramos al hada desterrada que hechiza a Aurora.

Conclusiones

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, concretamente el número 5, hacen referencia a avanzar hacia una sociedad más igualitaria, en la que haya una igualdad de oportunidades real para todas las personas (Naciones Unidas, 2018). Para ello, los planteamientos coeducativos llevados a cabo en las aulas deben ir más allá de compartir espacios, desarrollando habilidades no diferenciadas por géneros que sean compartidas y favorezcan una mejor convivencia entre todos y todas en una escuela más igualitaria (Sánchez, 2021).

La inclusión de cuentos coeducativos en la educación infantil es fundamental para promover la igualdad de género y fomentar el desarrollo integral de los niños y niñas, puesto que estos desafían los estereotipos de género al presentar personajes y situaciones en los que hombres y mujeres desempeñan roles diversos y pueden colaborar de manera equitativa. Esto contribuye a la formación del alumnado de educación infantil con mentalidades

igualitarias desde una edad temprana. Además, el hecho de que se presenten protagonistas de ambos géneros en roles diversos, puede fortalecer la autoestima de los niños y niñas al mostrarles que pueden aspirar a ser lo que deseen, independientemente de su género. Esto es especialmente importante para las niñas, ya que a menudo han estado subrepresentadas en roles de liderazgo y empoderamiento en la literatura infantil.

Los cuentos coeducativos suelen abordar temas relacionados con la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos, por lo que estas historias les ayudan a comprender y respetar las diferencias entre las personas, lo que favorece el desarrollo de unas habilidades sociales sólidas.

La lectura o narración de cuentos coeducativos, además de enriquecer el vocabulario y estimular la imaginación, como ocurre en el resto de los cuentos, incide en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, al involucrarse en la discusión de los temas presentados en estas historias.

En un mundo cada vez más diverso y globalizado, es esencial que los niños comprendan y respeten las diferencias culturales, de género y de identidad. Los cuentos coeducativos pueden ser una herramienta efectiva para introducir estos conceptos de manera accesible y apropiada para su edad. La exposición temprana a cuentos coeducativos puede tener un impacto duradero en la forma en que los niños y niñas perciben el mundo y se relacionan con él. Puede influir en sus actitudes y comportamientos a medida que crecen y se convierten en adultos, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más igualitaria (Ramos y Saneleuterio, 2021).

Referencias bibliográficas

- Albor, L. I., Reales, R. J. y Valero, B. M. (2018). ¿Cómo construyen las mujeres la identidad de género? *Panorama jurídico y sociojurídico*.
- Barranco, R., Hipólito, N. y Mari, R. M. (2020). La construcción de la identidad a través de los cuentos infantiles: un estudio de caso. *Revista Diversidad e Educação, 8*, 70-85. <http://doi.org/10.14295/de.v8iEspeciam.9715>
- Castaño, A. M. (2013). *El alma de los cuentos*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- García, R. (2019). Coeducando en Educación Infantil con el cuento clásico de “La Cenicienta” y el cuento no sexista “Érase dos veces Cenicienta”. Una propuesta de innovación. *Publicaciones didácticas, 103*, 236-268. <https://core.ac.uk/download/pdf/235850743.pdf>
- Gil, E. (2009). Análisis de datos cualitativos. En *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. (pp. 301-325).
- Hägglund, H. (2012). Los estereotipos en la literatura infantil, un análisis de dos álbumes ilustrados. Departamento de lenguas modernas. Universidad de Umea. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:556626/FULLTEXT01.pdf>
- Jiménez, M. P. (2011). Educando en igualdad a través del cuento. Innovación y experiencias educativas, 45, 1-17. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_45/MARIA_DEL_PILAR_JIMENEZ_HORNERO_01.pdf

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Marti, A. (2013). Las princesas en los cuentos infantiles clásicos: ¿Mujeres-objeto o mujeres-sujeto? En *La familia en la literatura infantil y juvenil*. (pp. 227-237). Asociación Literaria Nedro. <http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/04/4.pdf>
- Marugán, B. (2020). Género. Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad, 18, pp. 199-213. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5273>
- Monforte, J. y Úbeda-Colomer, J. (2019). 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos*, 36, 74-79. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598>
- Naciones Unidas (2018). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Lois Jensen. <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-es.pdf>
- Padial, R. y Sáenz-López, P. (2013). Los cuentos populares tradicionales en educación infantil. Una propuesta a través del juego. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, 32-47. https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8068/Los_cuentos_populares.pdf?sequence=2
- Pérez, D., Pérez, A. N. y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3ciencias empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2(4), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817922>
- Pérez, M. D. (2019). Los cuentos infantiles como recurso educativo. En *Pioneras, escritoras y creadoras del siglo XX* (pp. 63-78). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-216-9/4987/3579-1>
- Ramos, M. M. y Saneleuterio E. (2021). Análisis de cuatro novelas juveniles para la coeducación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 25 (1), 1-21. <http://doi.org/1030827/profesorado.v25i1.14068>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).
- Rodríguez, G., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15, 133-154. <https://n9.cl/x5edj>
- Sánchez, M. B. (2021). Los príncipes azules destiñen nuevas masculinidades igualitarias a través de cuentos coeducativos. *Aula de Encuentro*, 23 (2), 77-93. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n2.5694>
- Suberviola, I. (2023a). Lenguaje, roles y estereotipos de género en los cuentos infantiles. En M.A Goicoechea y M.A Valdemoros en *Convivencia positiva y coeducación*, pp. 47-58.
- Suberviola, I. (2023b). La educación en y para la igualdad en la formación inicial de las licenciaturas de educación preescolar y primaria a través de la investigación-acción perspectiva Agenda 2030. Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, 18, 449-463. <https://doi.org/10.18002/cg.i18.7513>

- Torres, C. y Palomo, E. (2016). De objeto de salvación a heroínas de su propia historia. La evolución de las princesas en la literatura infantil actual. *Didáctica. Lengua y literatura*, 28, 285-306. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54082>
- Vintro, M. (2008). Sexismo en la literatura infantil. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 217, 21-27.

“Los otros”: la introducción del lenguaje de odio en el discurso social y político español

Rebeca Ruiz Martínez
Universidad de Zaragoza (España)
rebecaruizmartinez@gmail.com

Desde que el 2 de julio de 2005 fue aprobada en España la Ley de Matrimonio Igualitario, que reconocía el derecho de las personas del mismo *sexo* [sic] a contraer matrimonio y que obtuviera un 66,2% de aprobación según el CIS (2004), a la aprobación de la comúnmente conocida como *Ley Trans*, o Ley 4/2023, de 28 de febrero para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para garantía de los derechos de las personas LGTBI, que fuera fuertemente rechazada por el bloque político conservador y percibida con recelo por un sector relevante de la población; la opinión de la sociedad española respecto a los avances en derechos civiles parece haberse polarizado en extremos irreconciliables.

Este fenómeno de alejamiento político hacia los extremos ha presenciado una evolución respecto a su denominación y categorización en la literatura de ciencia política. Por un lado, encontramos el término *polarización política*, referido a las actitudes que se muestran ante partidos políticos en oposición o hacia sus candidatos; por otro lado, se encuentra la expresión *polarización ideológica*, utilizada para referirse al posicionamiento elegido ante debates morales y políticos que nos sitúan más “a la izquierda” o “a la derecha” del espectro político (Freidin et al., 2022, p. 38); por último, se encuentra la *polarización afectiva*, un término utilizado para referirse a la distancia existente entre la emocionalidad de favor y apego orientada hacia el partido político elegido, así como hacia sus representantes y votantes, y la emocionalidad de rechazo exacerbado dirigido hacia los votantes y hacia las personas percibidas como pertenecientes o benefactoras del partido político en oposición. Si bien los tres términos están relacionados entre sí, la relevancia de la dimensión afectiva de la política se ha visto exponencialmente incrementada en los últimos diez años.

Sin embargo, *el giro emocional* ya ocurriría en la literatura humanística occidental en los años cincuenta y sesenta, gracias al trabajo sobre los afectos llevado a cabo por el psicólogo Silvan Tomkins, el cual retomaría su propio testigo reincorporando la teoría afectiva en la academia a mitad de los años noventa. La teoría afectiva fue desarrollada y ampliada a lo largo de los años sesenta y setenta por académicos teóricos como Émile Durkheim, Gilles Deleuze y Emmanuel Lévinas y serviría de base para las académicas feministas de mitades de los años noventa como Ann Cvetkovich, que escribiera su destacado *An Archive of Feelings: Trauma, Sexuality, and Lesbian Public Cultures* (2003). Del mismo modo, *el giro emocional* estructuró la base de la teoría social, política y crítica de la raza que marcaría las primeras décadas de nuestro siglo por autoras como Mari J. Matsuda y Brian Massumi, tal y como se recoge en los manuales *The Affective Turn: Theorizing the Social* (2007) o *The Affect Theory Reader* (2010).

Entonces, ¿por qué la teoría emocional vuelve a gozar de relevancia?

El renovado interés en la academia y fuera de ella por las teorías de la emoción responde a la patente intensificación emocional de los procesos políticos e identitarios a nivel global, propiciada por la repetición sin precedentes de textos políticos públicos a través de las redes de comunicación instantánea de masas, entre otras causas. Para la explicación parcial y fenomenológica de este proceso, traduzco y aplico al caso español el marco teórico desarrollado por la académica feminista, queer y postcolonialista Sara Ahmed en su manual *The Cultural Politics of Emotion* (2004/2014), con ayuda de la traducción llevada a cabo por Cecilia Olivares en 2015, así como por la obra anterior de Ahmed *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality* (2000).

El marco teórico que Ahmed desarrolla en ambos trabajos permite el análisis fenomenológico de la orientación emocional encontrada en los textos políticos públicos, definida como “deconstrucciones discursivas del andamiaje emocional de un texto, o en formas de historia cultural de la emocionalidad desde el punto de vista de la producción textual”, prestando atención a sus condiciones de producción, distribución y recepción (López en Ahmed, 2015, p.13). Es importante mencionar que Ahmed se sitúa en la parte unificadora de la discusión teórica sobre la distinción entre *afectos*, intensificaciones corporales provocadas por un estímulo que no pasa por la cognición, y *emociones*, que poseerían un carácter más social, histórico y cultural. Ahmed elude esta distinción precisamente porque reifica la distinción binaria opositiva de biológico/social o de naturaleza/cultura “que ignoraría el carácter sobredeterminado de los procesos corporales” (López en Ahmed, 2015, p. 12). Del mismo modo, esta distinción permitiría el propio efecto que genera, puesto que desde una perspectiva evolutista darwiniana basada en la tradición Cartesiana, las emociones quedarían relegadas no sólo a un nivel inferior respecto al pensamiento, sino anterior:

Es significativo que la palabra *pasión* y la palabra *pasivo/a* compartan la misma raíz latina, *passio*, que significa “sufrimiento”. Ser pasiva quiere decir que se actúa en nuestro nombre, como una negación que ya se siente como un sufrimiento. El temor a la pasividad está ligado al temor de la emotividad, en donde la debilidad se define en términos de una tendencia a ser moldeada por otros. La blandura se narra como una proclividad a ser herida (López en Ahmed, 2015, p. 22).

Las bases de la argumentación de Ahmed deben su consistencia a los esfuerzos de las académicas teóricas de la literatura postcolonialista Gayatri Spivak (1985/1988), Homi Bhabha (1994) y Edward Said (1978) que introdujeran el concepto del *Otro* en la deconstrucción de las políticas coloniales y que reclamaran la agencia de la alteridad en la construcción de las historias que habían sido impuestas por Occidente; a las teóricas críticas de la raza Audre Lorde (1994) y Frantz Fanon (1952/1986) que aportaran en sus ensayos un estudio personal sobre la materialización de la opresión y otros efectos políticos en los cuerpos de las personas negras, así como disertaciones canónicas sobre la posibilidad y sentido de la identidad; al trabajo fundamental de las académicas feministas bell hooks (1989) y Judith Butler (1990, 1993, 1997a, 1997b, 1997c) que fundamentaran la teoría de género a través de la demostración del carácter social de los constructos, con énfasis en la crítica de la raza en el caso de hooks y de la teoría sexual en ambas; y a la readaptación de la teoría lacaniana y de la teoría psicoanalítica de lo abyecto llevada a cabo por Julia Kristeva (1982); que, en su conjunto, informan el marco teórico de Ahmed y este capítulo, pero que serían imposibles de resumir aquí.

Siguiendo sus trabajos, Ahmed propone dos principios fundamentales que permiten el análisis de la orientación emocional en los textos: “las diferentes palabras utilizadas para la

emoción provocan efectos distintos precisamente porque involucran orientaciones específicas hacia el objeto que son identificados como la causa de éstas” (2014, p.13) y “las emociones no deberían considerarse estados psicológicos, sino prácticas culturales y sociales” (2015, p. 32). Estas dos proposiciones permiten iluminar el proceso encubierto de asociación emocional que ocurre a través de figuras retóricas como la metonimia o la metáfora, frecuentes en el lenguaje político, y que llevan a la atribución de cualidades esenciales a individuos y colectivos que justifican tautológicamente la emoción dirigida hacia ellos: “*El odio funciona aportando evidencia del propio antagonismo que genera*” (2014, p. 52). De este modo, Ahmed ofrece un marco teórico que permite deconstruir el proceso por el cual las emociones son percibidas por los sujetos como *naturales*, en lugar de ser *efectos* de su repetición a través de los textos culturales.

Para analizar la articulación de las emociones en los textos, Ahmed desarrolla un sistema funcional basado en la teoría de la acumulación de capital de Marx y en los mecanismos del inconsciente descritos por Sigmund Freud en varias de sus obras, siendo las más relevantes para este marco los títulos ‘The Unconscious’ (1915/1964a), ‘Beyond the Pleasure Principle’ (1922/1964b) y ‘The Ego and the Id’ (1923/1964c). Lo que Ahmed plantea es que el sujeto no siempre sabe cómo se siente, el sujeto no está presente para sí mismo y no puede interpretar en el presente los impulsos afectivos conforme los está viviendo, generando una distancia, una no presencia, que media entre la recepción del impulso afectivo y la interpretación que se hace de él” (Freud, 1964b p. 177 en Ahmed, 2015, p. 80). En dicha no presencia se sitúan las emociones inconscientes, comprendidas como atribuciones erróneas de impulsos afectivos a ideas que, sin embargo, no coinciden con la causa original. Ahmed postula después que no existen objetos que alberguen en sí mismos las emociones generadas por ellos, sino que las emociones se sitúan en una economía emocional, es decir, circulan, se acumulan, y terminan por adherirse por asociación a *los objetos de sentimiento* (2014, p. 11). De este modo, algunos objetos se saturan de emoción hasta el punto de atribuírseles características intrínsecas como las causas de las emociones que generan, en lugar de ser éstas su efecto y borrándose la historia de su producción.

Este marco resulta particularmente fructífero para analizar cómo algunas expresiones enarboladas en el discurso político español han promovido la polarización afectiva de la población. En un ejemplo hiperbólico cercano a los presentados por Ahmed (2014 pp. 46, 83) y presente en los discursos de los partidos de ultraderecha en España encontramos con frecuencia la referencia al advenimiento de personas migrantes como oleada de *inmigrantes* en lugar de como llegada de personas migrantes (Cembrero, 2023). Esta elección lingüística tiene efectos en la forma en que percibimos a dichas personas migrantes: el término *oleada* implica *la amenaza de una herida en el cuerpo de la nación*, que se inunda y es incapaz de albergar los cuerpos de las personas migrantes (2014, p.46); por otro lado, el término *inmigrantes* crea una categoría que designa, por accionan metonímica, a cualquier persona que sea *sospechosa* de pertenecer a ella, reduciendo a los individuos a una cualidad, la de inmigrante, la cual lleva a su vez asociada una emocionalidad, que se traslada a los sujetos, así como unos atributos físicos definidos por el productor del discurso. De este modo, la emocionalidad asociada al término inmigrante pasará a ser dirigida a los individuos que sean inmigrantes o sospechosos de serlo, los cuales son reducidos a un único atributo y denegados de su complejidad como seres humanos, lo cual facilita su discriminación.

Si, además, se utiliza el término *inmigrantes* acompañado del adjetivo *ilegales* en lugar de *irregulares* de forma repetida en el tiempo, las emociones asociadas al término *ilegal* van deslizándose hacia el término *inmigrante* hasta modificar su significado, la imagen que surge al escuchar la palabra *inmigrante*, así como la propia palabra. El uso del término *ilegal*

favorece la discriminación de las personas migrantes a varios niveles; por un lado, realiza el trabajo de transmitir que las personas migrantes no habitan la nación de forma legítima, promoviendo una emoción de rechazo y de necesidad de expulsión, al mismo tiempo que crean los límites entre quién habita la nación de forma legítima y quien no; por otro lado, implica que habitan la nación fuera de la ley, orientando al individuo hacia una conceptualización de la persona migrante, o cualquier persona sospechosa de serlo, como una *amenaza* para el estado de derecho garantizado por el cumplimiento de la ley.

La idea de la *amenaza*, que Ahmed describe como *una espera de la herida que está por llegar* (p. 84), es recurrente en los discursos defensivos de odio por su poder. Si construimos a las personas que llegan a un país como una futura herida (dañarán las prestaciones, invadirán el espacio, impondrán su religión...) situamos al sujeto nacional en espera de una herida de la que ha de protegerse que, sin embargo, no posee un referente corpóreo, ya que el atributo de inmigrante no reside positivamente, mucho menos visiblemente, en ningún cuerpo y, por lo tanto, podría residir en *cualquier cuerpo* (p. 47). Este hecho aumenta la violencia y la hipervigilancia dirigida contra los cuerpos de las personas percibidas como no pertenecientes a los ideales de la nación, las cuales son definidas por los discursos de odio como personas no blancas, personas con *hijab* etc. Así se materializan en la superficie de la piel y de los cuerpos las políticas ejercidas desde los textos políticos. Lejos de justificar la violencia contra las personas efectivamente migrantes, se ilustra la distancia y la arbitrariedad existente entre las emociones generadas por las narrativas de defensa de la herida y su orientación y materialización en los cuerpos de los individuos. Si, por ejemplo, existiera un discurso de odio en el que la herida fuera producida por personas de cuatro dedos, entonces la construcción dialéctica permitiría dirigir el odio y la violencia hacia estas personas, sin que ellas poseyeran en sí mismas ningún atributo dañino, sólo el hecho de pertenecer a la categoría de tener cuatro dedos. Como citáramos anteriormente *“el odio funciona aportando evidencia del propio antagonismo que genera”* (2014, p. 52).

Otro ejemplo sería el de la elección de referirse a la educación en materias como la sexualidad, la homofobia o la diversidad sexual y de género, como *adoctrinamiento ideológico* en palabras del exministro en Educación, Cultura y Deporte José Ignacio Wert, tal y como recogiera el periódico digital El País en 2012 (Álvarez y Unión) en lugar de utilizar términos como *enseñanza, educación o formación* en sexualidad y diversidad. La elección de esta expresión por parte del exministro funcionó a dos niveles: por un lado, introdujo la idea de que la educación en materia sexual y de género, y sobre los derechos civiles de la población LGTBI eran un adoctrinamiento, “una enseñanza forzada por la cual se inculca a la población determinadas ideas o creencias” (Real Academia Española, s.f. definición 1); por otro lado, situó los contenidos de dicha educación dentro del término ideología, “un conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc.” (Real Academia Española, s. f. definición 1). Esta elección sitúa la formación en sexualidad, diversidad sexual y de género, y sobre los derechos de la comunidad LGTBI en el terreno de lo abstracto, lo ideológico, lo intangible, que puede ser abrazado o no, en lugar de como una decisión política que tuvo, tiene y tendrá sus efectos en los cuerpos de las personas pertenecientes y no pertenecientes al colectivo.

Del mismo modo, la propia evolución del término *adoctrinamiento ideológico* del año 2012, hasta el actual *adoctrinamiento LGTBI* enarbolado el 26 de abril de 2022 por el partido ultraderechista Vox, tal y como recogiera el periódico digital Europa Press el 26 de abril de 2022 (Pérez Meca) ilustra cómo el proceso de hipercirculación del término ha saturado lo *ideológico* hasta ser sustituido por *LGTBI*, sedimentándose la imagen mental de que todo

aquello referente al colectivo LGTBI es una ideología, que como tal, puede ser elegida o no racionalmente por el resto de la población, en lugar de ser un derecho civil garantizado por la Constitución Española y por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Si, además, atendemos a cómo la emocionalidad facilitada por el término *adoctrinamiento*, que implica una vulnerabilidad del receptor, situándole como víctima ante una obra de fuerza ejercida sobre él, se desliza a través de la hipercirculación de ambos términos juntos hacia *LGTBI*, podemos comprender cómo se orienta, acumula y construye el sentimiento de rechazo hacia algo que es ejercido contra nosotros en contra de nuestra voluntad. Lejos de promover el positivismo o la eufeminización de las narrativas, este enfoque busca ilustrar la relevancia del lenguaje en la estructuración cognitiva y emocional de la población, con el fin de proporcionar una herramienta que permita recuperar parte de su agencia en una sociedad saturada por la hipercirculación de textos políticos y por la intensificación de las emociones.

El signo lingüístico y la apertura de significado

El lingüista, semiólogo y filósofo Ferdinand de Saussure estableció en su *Curso de Lingüística General* (1916/1991) los fundamentos de la lingüística y de la semiología modernas. En esta obra se recogieron póstumamente los contenidos de sus seminarios, en los que Saussure describió el signo lingüístico como la unidad de comunicación más pequeña que existe en la comunicación humana. Además, el signo lingüístico fue descrito por Saussure como una entidad doble compuesta por el *significante* (o señal en Saussure) comprendido como el patrón de sonido o imagen acústica, y *significado* (o significación en Saussure) entendido como el concepto, la imagen mental que se construye en nuestra mente. Finalmente, Saussure teorizó sobre la mutabilidad e inmutabilidad del signo, estableciendo que el *significante* es elegido según el acuerdo lingüístico de quienes lo crean y utilizan (1916/1991); por ejemplo, nos referimos al concepto *mesa* como *mesa* y no como *mosa*; mientras que su *significado* va alterándose conforme circula en el tiempo; por ejemplo, la mesa que conjurásemos en nuestra mente ahora sería probablemente distinta a aquella en la que podría pensar una persona en el año 3000 e.c. en Egipto; quizá nuestra mesa fuera de madera, con cuatro patas y a media altura, mientras que la egipcia fuera de alabastro, con tres patas y una representación de Renenutet en su superficie.

Esta división entre *significante* y *significado* fue reescrita por el psicoanalista y psiquiatra francés Jacques Lacan, quien inscribió el funcionamiento del lenguaje en el inconsciente y cambió la concepción de *significante* y *significado* a lo largo de tres períodos, conocidos como los *tres tiempos* (Lacan en Savio, 2021). Si bien sería imposible resumir aquí la extensa teoría recogida en sus *Escritos* (1966/2009), es importante explicar que en la teoría freudiana-lacaniana el *significante* “la expresión del concepto, es *psíquico*. No es el sonido material, sino su huella psíquica” (2021, p. 36), aquí Lacan se distancia de Saussure e introduce el *significante* en el campo de lo *simbólico* mientras que sitúa el *significado* en el campo de lo *imaginario*.

Tal y como recoge Karina Savio:

El significante es definido como signo de una ausencia, como un signo que remite a otro signo y que, en este sentido, no significa nada'. De esta forma, no representa la significación, sino que completa 'las hiancias de una significación que no significa nada. Porque la significación está literalmente perdida' (Lacan en Savio, 2021, p. 39).

De este modo, Lacan expone el carácter referencial, contingente y relativo del lenguaje ya que éste funciona en referencia a otros signos y *pre-existe* al individuo como un orden simbólico. El sujeto surge mediante la inscripción en el orden simbólico, es decir, cuando el infante adquiere la habilidad de utilizar el lenguaje y de materializar su deseo mediante un discurso y con un pensar basado en símbolos (los símbolos del lenguaje). Por lo tanto, el sujeto se originará siempre *sujeto* al orden simbólico del lenguaje, el cual *media* entre él y la realidad, *atravesándolo*. Esto provoca una escisión en el sujeto, una ausencia de significación en la que el inconsciente sitúa su labor. Lacan demuestra así el fallo en la capacidad del lenguaje en representar la realidad y cómo ésta es estructurada por el sujeto mediada siempre por el lenguaje, situado en el orden de lo simbólico (1966/2009).

Esta apertura semiótica del lenguaje permite ilustrar varios conceptos clave en Ahmed: primeramente, la existencia de una distancia entre las percepciones emocionales y la forma en las que las nombramos; segundo, la posibilidad de modificación del significado y del significante de los signos lingüísticos; tercero, la inscripción del sujeto en la creación de significantes; cuarto, el efecto que la circulación de emociones provoca en los signos lingüísticos. De este modo, Ahmed expone que algunas sensaciones inmediatas, como el dolor, en verdad están mediadas siempre por las historias que les preceden, y abren el cuerpo a otros (2015, p. 43). Las implicaciones de este argumento pueden dividirse en dos partes: por un lado, la forma en que nombramos el dolor o la relación que tengamos con el dolor afectará a nuestra lectura de la experiencia de dolor; por otro lado, Ahmed plantea que el dolor abre el cuerpo a los otros en cuanto a que el dolor me hace consciente de la propia superficie de mi cuerpo, de mi piel, así como de los cuerpos de los otros (2004/2014, p. 15). Dentro de las narrativas de odio, el dolor que los otros son capaces de infligir en mí es instrumentalizado y situado directamente en los cuerpos de los otros, cuando, en realidad, la lectura que hacemos del dolor es un efecto de una asociación repetida en el tiempo y no reside positivamente en ningún cuerpo.

La construcción del objeto temible

Las emociones han sido analizadas y comprendidas desde varios campos de las ciencias humanas, como son la filosofía, la antropología, la sociología o la psicología. Si bien cada disciplina ha aportado enfoques diversos respecto a su comprensión, la divergencia principal se ha situado entre el cognitivismo y el biologismo, es decir, en si las emociones pertenecen al campo del intelecto y son siempre procesadas por él, o si se sitúan en una parte innata y libre de procesamiento lógico. Ahmed elabora una teorización que fusiona ambas vertientes de forma satisfactoria: las impresiones. Las impresiones son para Ahmed tanto la idea que nos creamos respecto a los otros, como la marca que estos dejan en nosotros tras nuestro encuentro: “hay que recordar la ‘presión’ de una impresión, que nos permite asociar la experiencia de tener una emoción con el efecto mismo de una superficie sobre otra, un efecto que deja su marca o rastro” (2015, p. 28). En una teorización que sigue la lógica lacaniana en la que el significante también era afectado por el significado, Ahmed describe que los encuentros con otros dejan impresiones en nosotros, que van acumulándose en el tiempo y conformando la idea que tenemos sobre ellos, suscitando unos sentimientos u otros en respuesta y sin determinar la relación que tenemos con dicho sentimiento (2014 p. 6).

Ahmed explica este fenómeno de una forma ilustradora, la cual traduzco de forma prácticamente literal en los dos párrafos siguientes. El ejemplo utilizado es conocido en la literatura psicológica y trata de la niña que se encuentra con un oso, siente miedo, y huye:

Dependiendo del enfoque elegido, podríamos argumentar que el oso provoca miedo en la niña, una explicación de causalidad directa conocida como la *Dumb View* o *enfoque bobo* de las emociones por el cual el oso ha dado miedo a la niña, cuyos síntomas corporales automáticos han sido el aumento del ritmo cardíaco, la sudoración etc.; por otro lado, desde un modelo funcionalista de las emociones basado en la teoría evolutiva, podría decirse que el miedo ha tenido una función, proteger a la niña del peligro y permitir su supervivencia. El miedo es en esta situación una reacción instintiva que ha demostrado la capacidad adaptativa de la niña presente en el proceso de selección natural (2014, p. 7).

Siendo posibles ambas explicaciones, Ahmed realiza las preguntas clave para su argumentación: *¿por qué teme la niña al oso?* La niña debe saber de antemano que el oso es temible. Esta decisión no es necesariamente tomada por ella, y puede que ni tan siquiera dependa de alguna experiencia pasada. Podría ser un primer encuentro y, aun así, la niña saldría corriendo igualmente. Entonces, *¿de qué huye la niña? ¿qué ve cuando ve al oso?* La respuesta de Ahmed es que poseemos una imagen del oso como un animal a ser temido, una imagen formada por las historias culturales y los recuerdos. Cuando nos encontramos a un oso, ya poseemos una impresión de los riesgos del encuentro, una impresión que es sentida en la superficie de la piel. Este conocimiento, dice Ahmed, es corporal, ciertamente: la niña quizá no piense ni por un segundo antes de salir corriendo. Sin embargo, esta inmediatez no significa que no haya habido una mediación. El oso no es temible por sí mismo, el oso es temible o fue temible para alguien. Así que el miedo no reside positivamente en la niña, mucho menos en el oso. El miedo existe a través de las historias previas de contacto, no disponibles en el presente, que han permitido que el oso sea percibido como *temible*. A pesar de esto, la historia no conduce inevitablemente al mismo final. Otra niña, otro oso, e incluso podríamos encontrarnos ante una historia distinta (2014/ p. 7).

La encarnación política del cuerpo

Ahmed elabora a lo largo de *The Cultural Politics of Emotion* que las emociones no son simplemente algo que *yo* o *nosotros* tenemos. Más bien, es a través de las emociones, o a través de la forma en que respondemos a los objetos y a los otros, que las superficies o límites son creados: el *yo* y el *nosotros* son moldeados por, e incluso toman la forma de, los contactos con los otros (2004/2014, p.11). Ahmed toma aquí un préstamo de la teoría butleriana para explicar cómo se forma el yo en necesidad de oposición a los otros y cómo lo abyecto que describiera Julia Kristeva realiza su labor en el proceso de creación de la identidad individual y nacional, ambas traducidas a continuación.

Kristeva explica que lo abyecto se refiere a aquello que es repulsivo, a aquello que amenaza los límites del pensamiento y de la identidad: lo abyecto sólo posee una cualidad del objeto – que se halla en oposición a mí (1982, p.1). Butler introduce este concepto en la creación del sujeto de la siguiente forma: el matrix excluyente a través del cual los sujetos son formados requiere, entonces, de la producción simultánea de un dominio de seres abyectos, los cuales forman el exterior constitutivo del dominio del sujeto. Es precisamente en esta delimitación en la que el sujeto es creado, por lo que el exterior constitutivo es la condición que posibilita la existencia del sujeto (Butler, 1993, p.3). Sin embargo, lo abyecto no es reducible a un cuerpo o a un objeto, lo abyecto se refiere precisamente al límite que marcamos, el cual se vuelve el objeto (Kristeva, 1982, p.4). Por lo tanto, ambas autoras consiguen demostrar cómo es el *límite* que establecemos el que genera la *frontera entre lo que somos y lo que no somos*, el cual es materializado en Ahmed en la superficie de la piel.

Si el lenguaje es un sistema simbólico, contingente y relativo que *atraviesa* al individuo desde el momento de su inscripción como *sujeto* y si el *yo* es constituido a través de la expulsión de lo abyecto, la cual crea el límite definitivo, la última y primera frontera, que se materializa en el cuerpo en la *piel*, podemos argumentar que aquello que se construya desde el lenguaje político como abyecto tendrá efectos en cómo percibimos a los demás respecto a nuestra propia piel del mismo modo en que aquellas reacciones automáticas que sentimos en nuestra piel (sudoración, erizamiento del vello...) serán interpretadas a través del sistema simbólico y negociado del lenguaje, en un proceso de mutua afectación que construye nuestra estructuración cognitiva-emocional-perceptiva-política-social-corporal.

Es importante mencionar antes de proseguir que el odio no está involucrado en sí mismo en la delimitación del yo y del no yo, sino que algunas delimitaciones llegan a existir a través del odio (Ahmed, 2015, p.90). El odio, al igual que el rechazo, son efectos emocionales de las delimitaciones que establecemos. La mención de lo abyecto en Kristeva y Butler sirve para comprender por qué la existencia de los otros es necesaria para el mantenimiento del yo, y por qué el investimento de odio funciona como creador de identidad nacional puesto que en el rechazo de los otros que no son como yo construyo lo que yo sí soy, que además me alinea con otros otros que rechazan a los mismos otros que yo, lo cual les convierte en similares a mí. Sin embargo, la negación del otro para la constitución del yo no es un proceso violento u odioso, sino tan solo un mecanismo psíquico de reconocimiento de la diferencia. Es la lectura que hagamos de este reconocimiento de la diferencia la que nos acercará o nos alejará de los demás.

Por lo tanto, el lenguaje que esté disponible para nosotros como medio a través del cual haremos una lectura de los otros tiene sus efectos en nuestra percepción de los otros.

Los cuerpos extraños de la nación

Los discursos hegemónicos y normativizantes producen el efecto de delimitar la pertenencia o no a un ideal a través de la lectura de los cuerpos. A través de estos discursos, los ideales de expresión de género, sexualidad, raza, nación etc. son encarnados en un tipo de cuerpo específico que reproduce el ideal y que expulsa a aquellos que fallan en encarnarlo. Así, se producen en el discurso heteropatriarcal y blanco los cuerpos *adecuados*, aquellos que reproducen el *statu quo*, la vida como la conocemos; y aquellos que en su disidencia amenazan con no perpetuar el ideal en la siguiente generación, o directamente, con no producir una siguiente generación (Fischer, 2013).

Desde la teoría queer y de género, que analizaran la perpetuación del sistema capitalista en los estados heteropatriarcales a través de la reproducción obligatoria, se ha descrito cómo el cuerpo normativo ha sido construido en pos del mantenimiento del privilegio como un cuerpo blanco, cisgénero, funcional, heterosexual, con poder económico, neurotípico etc. expulsando a aquellos cuerpos que se alejan del canon bajo el discurso de suponer *una amenaza* para la garantía de la perpetuación de la vida tal y como la conocemos. Este movimiento dialéctico ha sido la base histórica de los discursos xenófobos, lgtbifobos, capacitistas y aporófobos que han caracterizado las narrativas de occidente desde la época colonial, tal y como presentara María Lugones en su trabajo *Heterosexuality and the Colonial / Modern Gender System* (2007).

La circulación a través de los siglos de estos discursos hegemónicos ha afianzado y naturalizado conceptualizaciones profundamente racistas, lgtbifobas, aporofóbas y capacitistas que han atravesado a la academia, la ciencia, el lenguaje y a la población,

sedimentándose en ellas y haciendo difícil su denervación. Si además, como denunciara Gayatri Spivak en su canónico ensayo ‘Can the Subaltern Speak?’ (1985/1988), prestamos atención a quién ha producido los discursos descubrimos cómo el poder se ejerce a través de ellos:

La reproducción de la fuerza de trabajo requiere no sólo de una reproducción de sus capacidades, sino también de una reproducción de la sumisión de los trabajadores a la ideología de la clase dominante, así como la reproducción de la habilidad de manipular la ideología dominante correctamente por los agentes de explotación y represión, para que ellos puedan conseguir la dominación de la clase trabajadora a través del discurso [*par la parole*] (Althusser en Spivak, 1985/1988, p. 68).

Siguiendo a las feministas de la segunda y tercera ola, la posibilidad de separar entre lo personal, lo político, lo social y lo económico queda, así, descartada.

Una vez descritos los procesos de mutua afectación existentes en todas las dimensiones de la vida humana, puede analizarse la orientación al odio en los textos políticos públicos a través de los discursos de la amenaza y de la herida. Estos discursos funcionan dotando a los ideales de una corporeidad que se asimila y se extiende en los cuerpos de los demás, así como en el propio. Por ejemplo, el ideal de la nación se establece como un cuerpo blanco, puro, virginal, feminizado (Said, 1978) cuyas fronteras se materializan en los cuerpos de los habitantes más vulnerables de la nación patriarcal, las mujeres, los niños y los ancianos, que han de ser defendidas por el sujeto nacional, masculino, heterosexual y blanco.

Volviendo al ejemplo del adoctrinamiento ideológico asociado a la comunidad LGTBI puede observarse cómo el odio hacia el colectivo es transformado en una narrativa de amor y de preocupación por los niños característica de los discursos fascistas (Ahmed, 2014, p. 123). Sin embargo, no todos los niños son considerados como vulnerables o como merecedores de la compasión nacional, puesto que en España abundan los textos políticos públicos que sitúan a los Menores Extranjeros No Acompañados como una amenaza para la nación. Así, encontramos el titular del 20 de abril de 2021 en el periódico digital *El Español* publicara el cartel electoral del partido ultraderechista Vox en el que apareciera la fotografía de una anciana enfrentada a la de un joven no blanco vestido con una capucha y sólo media cara al descubierto separados por el texto “un mena, 4700 euros al mes, tu abuela 426 euros de pensión/mes” seguido de otro texto “protege Madrid, vota seguro” (Zulet). Este texto funciona a varios niveles; por un lado, ilustra la consolidación del término *mena* para referirse a todas las personas Menores de Edad No Acompañadas, muy distintas, según esta ideología, de los niños vulnerables de ser adoctrinados que viéramos anteriormente; por otro lado, es un joven (no un niño), no blanco (trae consigo todos los miedos asociados a la amenaza de la blancura e incluso a la religión de la nación) y peligroso (¿por qué iba a tapar su cara, si no?) que se llevará las prestaciones nacionales que te corresponden a ti como sujeto nacional, quitándoselas a las ciudadanas más vulnerables, las ancianas, en concreto, a *tu* abuela. Si esto no fuera suficiente, el cartel electoral termina con una llamada a la agencia del sujeto nacional al que se le pide que “proteja” la comunidad que alberga la capital de la nación votando “seguro”, como si hubiera *una amenaza*, que fuera a arrebatarle no sólo sus prestaciones, y las de su abuela, sino su posibilidad de ejercer el derecho democrático garantizado por la nación; o que vote lo que ya conoce (lo que siempre ha existido) para asegurar la capital de la nación de la amenaza de los menas, que no sólo han sido deshumanizados, sino presentados como una amenaza para la seguridad personal y nacional. Este titular podría resultar meramente anecdótico si no fuera porque la búsqueda en internet del término *menas* arroja como primer resultado una noticia que el periódico

digital La Razón publicara tan sólo dos años después bajo el titular “¿Qué es un MENA, cuántos hay en España y por qué hay tantos problemas con ellos?” (Villalba, 2023) poniendo de manifiesto la hipercirculación del término a través de los textos públicos y la intensificación del odio y de sus efectos dirigido hacia cualquier niño o joven susceptible de pertenecer a la categoría MENA.

Ahmed plantea que este tipo de discursos son particularmente poderosos a la hora de crear una identidad que asocie al individuo con la nación:

La nación se convierte en el objeto de amor precisamente al asociar la proximidad de los otros con pérdida, herida y robo, incluso con la muerte. Convertirse en el *tú* al que se dirige la narrativa es sentir rabia en contra de aquellos que amenazan no sólo con llevarse las prestaciones sociales de la nación, sino también con destruir la nación, lo que señalaría el fin de la vida misma. Las emociones proporcionan un guion: tú te conviertes en el *tú* si aceptas la invitación a alinearte con la nación y en contra de esos otros que amenazan con llevársela (Ahmed, 2015, p. 38).

Sin embargo, no es sólo el ideal de nación el que se sitúa como amenazado en este tipo de discursos. El ideal de género y de sexualidad también son estructurados en los discursos políticos de odio como una amenaza para los conceptos hegemónicos de género y sexualidad. En varios países como Estados Unidos, Reino Unido y España, la existencia de personas transgénero ha sido instrumentalizada por parte de los sectores que abogan por el inmovilismo ideológico, político y social como una posible amenaza para los cuerpos de niñas y mujeres. Así, el avance en derechos del colectivo trans ha sido obstaculizado por discursos de odio que han situado en los cuerpos de las personas trans la amenaza de la posibilidad de violación en su compartimiento de los espacios públicos, una narrativa que ha provocado un aumento exponencial en las violencias ejercidas contra aquellas personas cuya expresión de género no sigue los cánones tradicionales. De este modo, han abundado los discursos en defensa de “la verdadera mujer” en oposición a las mujeres trans, las mujeres feministas o en contra cualquier persona que no reproduzca los patrones comportamentales y estéticos de la feminidad más tradicional, como fueran el deseo de reproducción, una estética con objeto del disfrute masculino, una vida sexual recatada etc. Como dos caras de una misma moneda, la masculinidad tradicional también ha sido defendida y enarbolada en contra de personas cuya expresión de género se aleja del canon hegemónico, aludiendo al rechazo generado por, por ejemplo, las personas que siguen la estética camp como causa de su efecto, justificando falsamente las violencias ejercidas contra ellas.

Ahmed explica el funcionamiento de estas narrativas de la siguiente forma:

No se articula de manera explícita una narrativa defensiva así, sino que funciona a través del movimiento entre las figuras. La circulación hace su trabajo: produce una distinción entre *nosotros* y *ellos*, mediante la cual se los constituye a *ellos* como la causa de *nuestro* sentimiento de odio. De hecho, podemos ver cómo la vinculación implica un deslizamiento entre el dolor y el odio: hay un daño percibido, en donde la proximidad de otros se siente como la violencia de la negación en contra tanto del cuerpo del individuo como del cuerpo de la nación (2015, p.86).

Así, se sitúa en los discursos defensivos de odio a los sujetos “legítimos”; los ciudadanos normativos, los ciudadanos de bien, las buenas mujeres, las mujeres de verdad y los hombres como Dios manda, como un *nosotros* dañado por un *ellos*, que amenaza la continuidad de la vida como la conocemos, la cual amamos y hemos de defender de la herida

(que nunca llega). Esta inversión aparente (hacemos y decimos esto porque amamos, no porque odiamos) realiza un trabajo enorme como forma de justificación y persuasión (78), puesto que las personas que odian son transformadas en personas que aman unos ideales, *lo cual no hace daño a nadie*.

De este modo, los ideales hegemónicos son presentados como un objeto amado que, sin embargo, no devuelve su amor, precisamente por su condición de ideal. Utilizando el ideal de nación como ejemplo la devolución del amor o del investimento en él podría materializarse en la consecución de una buena vida. Si, como es el caso de España, la nación se halla sumida en una crisis económica con más de dos décadas de duración, es fácil comprender el éxito de los discursos que reinterpretan el dolor de la no reciprocidad del amor profesado por la nación como un dolor por su *pérdida*, en lugar de como el dolor por un investimento fallido que nunca ha sido ni jamás será devuelto (2015, p. 204). La ausencia de devolución del amor por parte de la nación necesita de una explicación que es propiciada por los discursos de odio a través de la situación de causa en *los otros*. Esta narrativa realiza el trabajo de deslizar el dolor por la no consecución de la buena vida garantizada por la nación a sus ciudadanos legítimos hacia las figuras culpables de su pérdida, aquellas que *no quieren* reproducir el ideal de la nación, amenazando su continuidad y, con ella, la nuestra, *la mía*.

Conclusión

La orientación emocional presente en los textos políticos públicos se plantea como un tema urgente que ha de ser expuesto y combatido desde la educación, la ética periodística, la agencia personal y política y la concienciación, a fin de conquistar el derecho a la información objetiva. La dotación de la población de herramientas críticas que les permitan identificar y deconstruir los discursos que minan el estado de derecho y de bienestar, alienando a los individuos y obstaculizando los procesos democráticos es un paso necesario en la construcción de una sociedad más compasiva en la que todas las personas puedan existir de forma digna y legítima. La atención a la naturalización de las emociones propiciadas por la hipercirculación de los textos políticos públicos se plantea, así como un deber ético personal y político cuyos efectos se materializarán en los cuerpos de las personas que nos rodean así como en los nuestros. De este modo, el lenguaje disponible para estructurar nuestra percepción de la diferencia cobra una relevancia significativa que acarrea un trabajo de deconstrucción y toma de decisiones continua que nos permita recobrar la agencia personal y política.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters: Embodied others in post-coloniality*. Psychology Press.
- Ahmed, S. (2004, 2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.
- Ahmed, S. (2015). *La Política Cultural de las Emociones* (Trad. C. Olivares Mansuy). Universidad Nacional Autónoma de México. (Trabajo original publicado en 2004)
- Álvarez, P y Aunión, J. A. (19 de mayo de 2012). Wert da un giro ideológico a la Educación para la Ciudadanía. *El País*. <https://n9.cl/nmllu>
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.

- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of 'Sex'*. Routledge.
- Butler, J. (1997a). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Routledge.
- Butler, J. (1997b). *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*. Stanford University Press.
- Butler, J. (1997c). 'Critically Queer' in S. Phelan (ed.), *Playing with Fire: Queer Politics, Queer Theories*. Routledge.
- Cembrero, Ignacio. (21 de julio de 2023). Vox y la inmigración: un programa electoral radical de imposible cumplimiento. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/espana/2023-07-08/23j-vox-inmigracion-programa-radical-imposible_3692405/
- Cvetkovich, Ann (2003). *An Archive of Feelings: Trauma, Sexuality, and Lesbian Public Cultures*. Duke University Press.
- Clough, P. T. y Halley, J. (Eds.). (2007). *The Affective Turn: Theorizing the Social*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11316pw>
- De Saussure, F., Bally, C., Sechehaye, A., Riedlinger, A., Alonso, A., & Sechehaye, A. (1987). *Curso de Lingüística General*.
- Gregg, M. y Seigworth, G. J. (2010). *The affect theory reader*. Duke University Press.
- Fischer, N. L. (2013). SEEING "STRAIGHT," Contemporary Critical Heterosexuality Studies and Sociology: An Introduction. *The Sociological Quarterly*, 54(4), 501–510. <http://www.jstor.org/stable/24581871>
- Freidin, E., Moro, R. y Silenzi, M. I. (2022). El estudio de la polarización afectiva: una mirada metodológica. *Revista SAAP*, 16(1), 37-63.
- Freud, S (1964a). 'The Unconscious'. In Strachey, J. (Trad. Y Ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vol. 14). The Hogarth Press. (Trabajo original publicado en 1915)
- Freud, S (1964b) 'Beyond the Pleasure Principle'. In Strachey, J. (Trad. Y Ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vol. 18). The Hogarth Press. (Trabajo original publicado en 1922)
- Freud, S (1964c) 'The Ego and the Id'. In Strachey, J. (Trad. Y Ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vol. 19). The Hogarth Press. (Trabajo original publicado en 1923)
- Hooks, B. (1989). *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Sheba Feminist Publishers.
- Lacan, J. (2009). *Escritos 1* (Trans. Segovia, T. & Suárez, A.). Siglo XXI editores. (Trabajo original publicado en 1966).
- Lorde, A. (1984). *Sister Outsider: Essays and Speeches*. The Crossing Press.
- Lugones, M. (2007). Heterosexuality and the Colonial / Modern Gender System. *Hypatia*, 22(1), 186–209. <http://www.jstor.org/stable/4640051>
- Kristeva, J. (1982). *Powers of Horror: An Essay on Abjection*. (Trad. Roudiez, L. S.). Columbia University Press.
- Pérez, Meca, A. (26 de abril de 2022). Vox registra una iniciativa para acabar con "el adoctrinamiento LGTBI" en las aulas. *Europa Press*. <https://n9.cl/ij842>

- Real Academia Española. (s.f.). Adoctrinar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 17 de octubre de 2023, de <https://dle.rae.es/adoctrinar?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Ideología. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 17 de octubre de 2023, de <https://dle.rae.es/ideolog%C3%ADa>
- Saussure, F. D. (1991) *Curso de Lingüística General*. Alianza Eds. (Trabajo original publicado en 1916).
- Said, E. W. (1978) *Orientalism*. Routledge and Kegan Paul.
- Spivak, G. (1988). ‘Can the Subaltern Speak?’ in C. Nelson and L. Grossberg (eds), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana: University of Illinois Press. (Trabajo original publicado en 1985).
- Villalba, N. (14 de junio de 2023). ¿Qué es un “MENA” cuántos hay en España y por qué hay tantos problemas con ellos? *La Razón*. <https://n9.cl/gh1r7>
- Zulet, I. (20 de abril de 2021). Los menas y la abuela: la campaña de derecha dura de Vox para Madrid que ya investiga la Fiscalía. *El Español*. <https://acortar.link/LSHpAI>

Análisis de la educación con perspectiva de género en la niñez como instrumento de la cultura de paz en Tlaxcala (México)

Geovanny Pérez López

Universidad Autónoma de Tlaxcala (México)

abogadageo@gmail.com

Desde los marcos jurídicos internacionales (nacionales y locales) se desprende que la educación es el pilar fundamental en la vida de todas las personas; la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), señala: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

De tal manera que, en México el mandato constitucional establecido en el artículo 1º visto desde la obligaciones y deberes del estado; establece que es el Estado (Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios) a quien corresponde que la educación se base en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz, siendo los planes y programas de estudio con perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades, lo que implica, la responsabilidad de mostrar que las diferencias entre niñas y niños/ mujeres u hombres se dan, más que por su determinación biológica (sexo), por las diferencias culturales y sociales asignadas a los seres humanos (género), entendiendo que la vida de niñas y niños puede modificarse en la medida en que no está “naturalmente” determinada; de tal suerte que esta perspectiva de género en la educación ayuda a comprender las relaciones que se establecen desde la niñez (preescolar y primaria) y permiten construir la cultura de paz.

En la investigación se planteó la siguiente pregunta; ¿Por qué la ausencia de perspectiva de género y derechos humanos en la educación preescolar y primaria amplía las brechas de desigualdad entre niños y niñas impactando en su vida adulta y reduce su participación en la construcción de la cultura de paz?

Desarrollando tres capítulos correspondientes al marco conceptual y jurídico, así como, el análisis del derecho a la educación, su antecedente histórico –evolución en México- y buenas prácticas en materia de educación con perspectiva de género, derechos humanos y cultura de paz.

Es importante mencionar que Tlaxcala se compone de 60 municipios, estado que cuenta con el mecanismo activo denominado Alerta de Violencia de Género⁶. Para la investigación participaron 12 escuelas de nivel preescolar y 12 escuelas de nivel primaria en total 24 centros educativos, de los 12 municipios del estado de Tlaxcala en México, seleccionadas al azar, siendo las siguientes; Norte: Benito Juárez, Taxco, Alzayanca, Tetla de la solidaridad. Centro: Cuaxomulco, Chiautempan, Amaxac, Magdalena. Y Sur: Zacatelco, Tepeyanco, Xiloxotla, Tenancingo.

En relación con lo anterior, el objetivo general se planteó de la siguiente manera; Analizar el impacto que tiene la educación preescolar y primaria sin perspectiva de género y derechos humanos, para plantear estrategias educativas que contribuyan a la transformación de conductas y pensamientos desde la niñez para una cultura de paz.

Surgiendo como Hipótesis que; La ausencia de conocimiento y herramientas prácticas de las personas docentes sobre la incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos en las aulas de preescolares y primarias en Tlaxcala, contribuye a las desigualdades y violencias aprendidas desde la niñez, reforzándose en los diferentes niveles educativos siendo un obstáculo para la construcción de la cultura de paz.

Así las cosas, es importante tomar en cuenta que, en el ámbito educativo, la Nueva Escuela Mexicana en adelante NEM establece tres categorías para su implementación; perspectiva de género, derechos humanos y cultura de paz. Categorías que no son nuevas en la educación, pero hasta la fecha han sido difíciles de incorporar en los espacios escolares como algo cotidiano, pues, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, conocida abreviadamente como UNESCO desde sus inicios ha tomado como un elemento central en la búsqueda de una sociedad justa, la igualdad de género. Dejando claro que la participación total, equitativa de niñas y niños es vital para asegurar un futuro sostenible, en este sentido es necesario considerar que ambos pueden desarrollarse integralmente, ya que: “Los roles de género son creados por la sociedad y se aprenden de una generación a otra; Son constructos sociales y se pueden cambiar para alcanzar la equidad de género; Asegurar la equidad de género entre niños y niñas significa que ambos tienen las mismas oportunidades para acceder a la escuela, así como durante el transcurso de sus estudios” (UNESCO).

Por último, respecto de las personas participantes en la aplicación de instrumentos (encuestas, entrevistas, y observación) fueron docentes frente a grupos, familiares (madres, padres, cuidadores y tutores), así como, alumnado (niñas y niños) teniendo como resultado la sistematización de 120 encuestas a docentes, 120 entrevistas a familiares y 240 encuestas a alumnado (niñas-niños) observando a 24 escuelas (preescolares y primarias) del estado de Tlaxcala, en total aquí se presenta un esbozo de los resultados de 480 instrumentos aplicados.

Método

La NEM parte de la formación integral de niñas, niños, adolescentes y juventudes, con el objetivo de promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y

⁶ La alerta de violencia de género contra las mujeres (AVGM) es un mecanismo de protección de los derechos humanos de las mujeres único en el mundo, establecido en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y su trámite para emitirla o concederla lo describe el Reglamento de dicha Ley.

equitativo a lo largo del trayecto de la formación educativa, centrando dicha formación desde el nacimiento hasta la conclusión de los estudios, propuesta que resulta muy ambiciosa, cuando la realidad parece superar la realidad legislativa y la práctica docente. Motivo por el que docentes deben permitirse observar las desigualdades de género que socavan la capacidad de las personas de ejercer sus derechos; lo que ayuda al reconocimiento de los derechos humanos desde la niñez y su relación con la perspectiva de género para avanzar. Es así, como la igualdad como principio, misma que hace referencia a la igualdad ante la ley, igual protección ante la ley y no discriminación, pertenece al jus cogens, puesto que sobre él descansa todo el andamiaje jurídico del orden público nacional internacional y es un principio fundamental que permea todo ordenamiento jurídico, marcos jurídicos indispensables para quienes ejercen la docencia.

Aunque la NEM se caracteriza por una estructura abierta que integra a la comunidad y por priorizar la atención de poblaciones en desventaja (por condiciones económicas y sociales), con la finalidad de brindar los mismos estándares, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos, fundamentándose en varios principios, sin embargo, resaltare aquel que tiene que ver con responsabilizar y velar por el cumplimiento de los derechos humanos; desarrollar conciencia social y económica, lo que significa estar a favor del bienestar social, con empatía por quienes están en situación de vulnerabilidad y promover una cultura de paz para el fortalecimiento de una sociedad equitativa y democrática. Es necesario cuestionar quién y qué se está enseñando en las aulas, para qué, para quienes, y cómo se logrará que el anhelado pensamiento crítico desde la niñez sea una realidad, si aún no se rompen paradigmas tradicionales en la educación de México, sin embargo, es necesario el análisis, reflexión, diálogo, conciencia histórica para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político, siendo las escuelas donde puede lograrse.

Por tanto, de los instrumentos aplicados y sistematizados, resulta evidente que se necesitan capacitaciones a las personas docentes sobre la aplicación de la perspectiva de género, derechos humanos y cultura de paz, aunado a la necesidad del alumnado de obtener más conocimientos y de las familias por conocer lo que en las escuelas enseñan, sin embargo, una problemática observada es que la capacitación no solo corresponde a lo teórico, sino a la construcción de procesos de sensibilización y conciencia para el cambio en la cosmovisión sobre la educación, sin poner resistencias a los derechos humanos, perspectiva de género, cambiar la mirada al derecho de educación, como multiplicador de otros derechos.

Sin perder de vista que la cultura de paz es clave para la eliminación de la cultura patriarcal, la que se reproduce en nuestras relaciones primarias en la familia- escuela, para luego extenderse a todas las otras relaciones “ lo que constituyen una red cerrada de conversaciones caracterizada por las coordinaciones de acciones y emociones que hacen de nuestra vida cotidiana un modo de coexistencia que valora la guerra, la competencia, la lucha, las jerarquías, la autoridad, el poder, la procreación, el crecimiento, la apropiación de los recursos, y la justificación racional del control y de la dominación de los otros a través de la apropiación de la verdad” (Maturana, 2003.p. 36).

De lo anterior, la perspectiva de género al ser una herramienta que permite observar las desigualdades que genera la cultura patriarcal donde se producen las relaciones de lucha de poder y con ésta las prácticas del grito, del golpe y del enfrentamiento desde los ámbitos como la familia y la escuela hasta los otros espacios macros, se convierte en necesaria para la educación, en la esperanza para niñez y la cultura de paz.

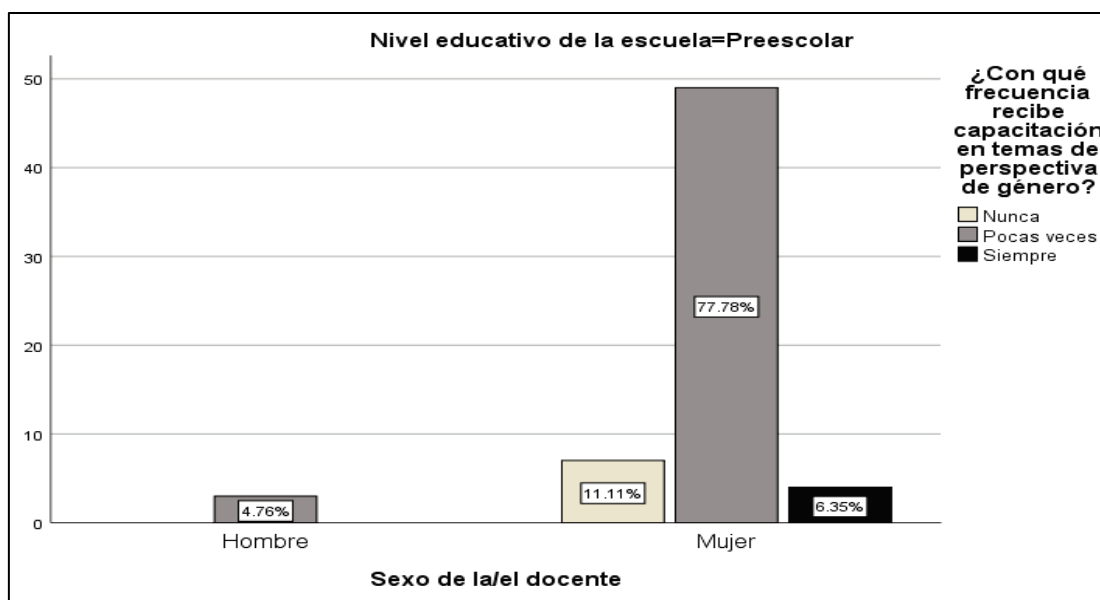
Como decía Paulo Freire, “La esperanza no es un cruzarse de brazos y esperar. Me muevo en la esperanza mientras lucho y si lucho con esperanza, espero” (1981). Sólo hay esperanza siendo sensibles con la vida de todas, todos y la naturaleza, esta sensibilidad que despierta la empatía es en esencia la ternura como proyecto político, educativo y como una forma de vivir. Por tanto, tener la esperanza de la eliminación de la cultura patriarcal nos permitirá vivirnos en dignidad (derechos humanos) desde la perspectiva de género, para la construcción de paz.

Resultados

En el presente artículo se realiza un esbozo de los resultados preliminares respecto del personal docente, en términos generales quienes respondieron cuentan con escolaridad en su mayoría de licenciatura, siendo el 83.74%, mientras que el 9.76% no dieron datos, el 4.88% maestría, 0.81% doctorado y 0.81 sin especificar. Segregado por sexo el 83.74% mujeres, 14.63% hombres y 1.63% sin especificar datos. A quienes se les realizó un cuestionario consistente en 18 preguntas, de las cuales aquí se muestran algunos resultados de las preguntas relacionadas con la perspectiva de género por nivel escolar, sexo y nivel escolar, así como, de cultura de paz.

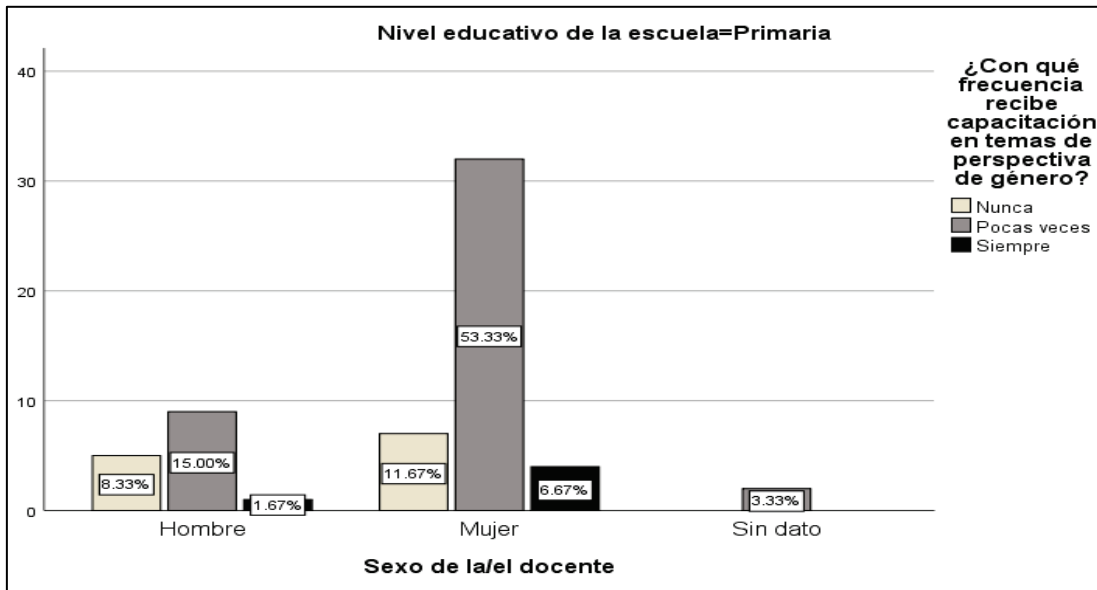
Las mujeres docentes de nivel preescolar 77.78% respondieron pocas veces, 11.11% nunca y 6.35% siempre. Mientras que los docentes hombres el 4.76% pocas veces (Figura 1).

Figura 1. ¿Con qué frecuencia recibe capacitación en temas de perspectiva de género? Preescolar



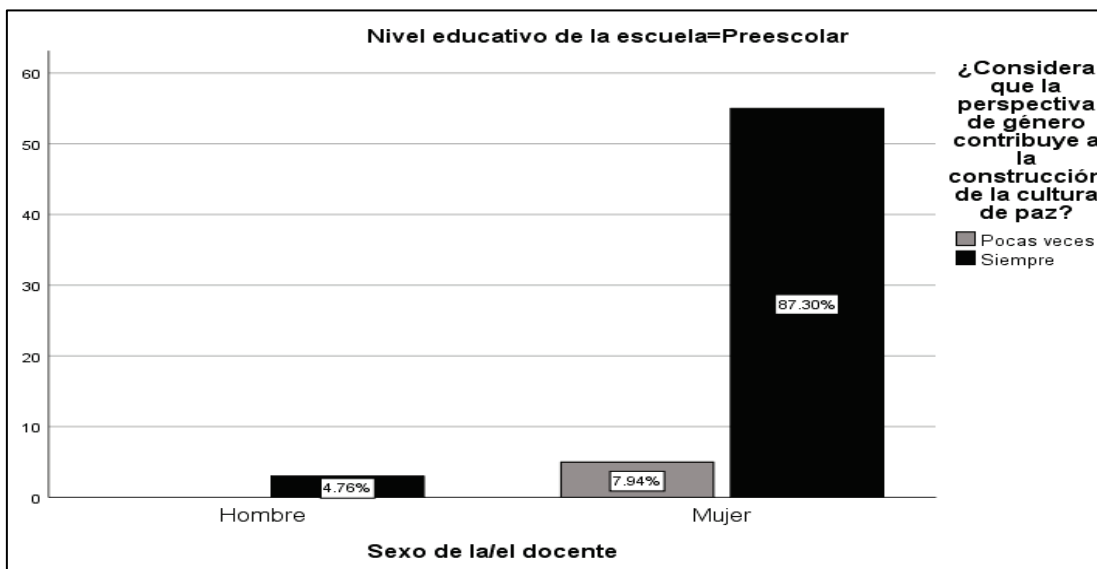
Del resultado de docentes mujeres de nivel primaria 53.33% pocas veces, 11.67% nunca, 6.67% siempre, muestras que los hombres docentes de primaria el 15.00% pocas veces, el 8.33% siempre y el 1.67% nunca. De manera general en preescolar el 82.54% pocas veces, 11.11% nunca y 6.35% siempre. Mientras que primaria el 68.33% pocas veces, 15.00% siempre, y 13.34% nunca. Resultando evidente la falta de capacitación en perspectiva de género (Figura 2).

Figura 2 ¿Con qué frecuencia recibe capacitación en temas de perspectiva de género? Primaria



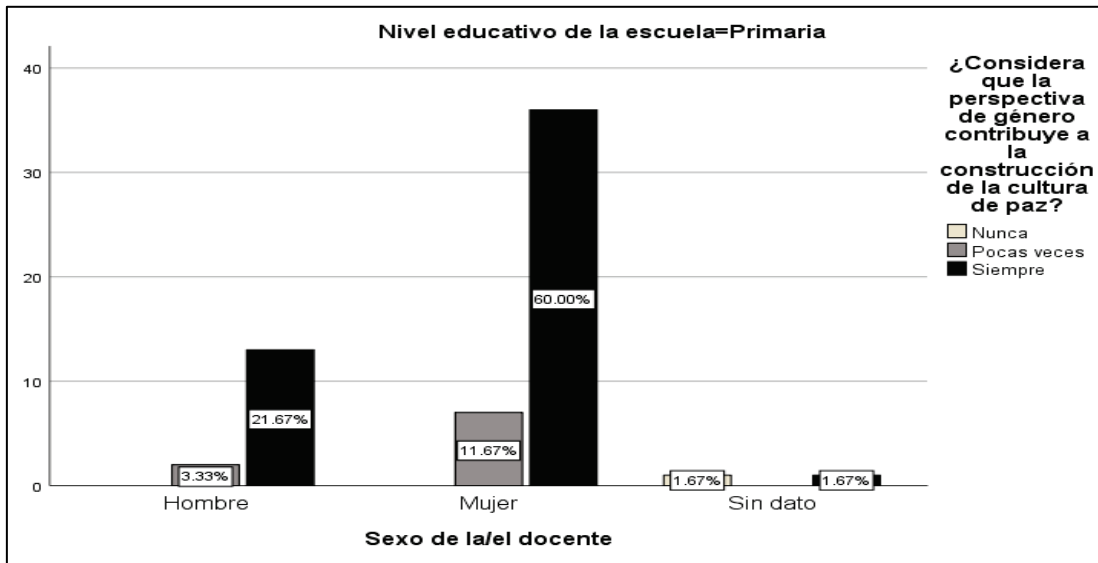
Del resultado de mujeres docentes de preescolar 87.30% siempre 7.94 % pocas veces, mientras que los hombres docentes de preescolar 4.76 % pocas veces (Figura 3).

Figura 3 ¿Considera que la perspectiva de género contribuye a la construcción de la cultura de paz? Preescolar



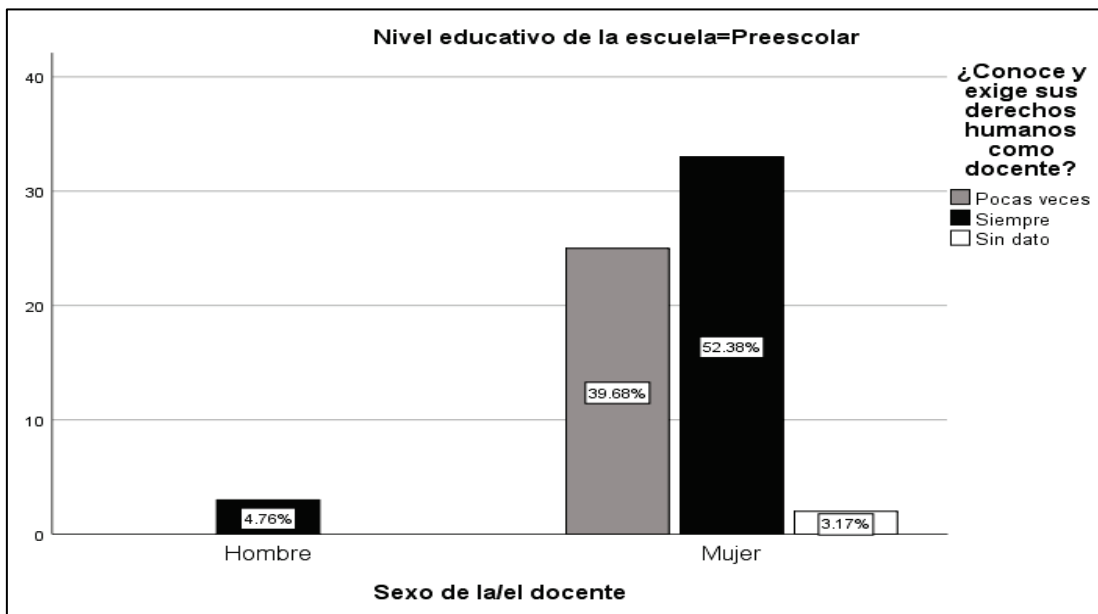
Del resultado de las mujeres docentes de primaria el 60.00% siempre, 11.67% pocas veces, y 1.67% sin dato y 1.67% nunca, mientras que los hombres docentes el 21.67% siempre y 3.33% pocas veces. De lo anterior, puede interpretarse que hay inseguridad al afirmar que la perspectiva de género contribuye a la cultura de paz, siendo resultado de la falta de capacitación (conocimiento) respecto de las categorías abordadas (Figura 4).

Figura 4 ¿Considera que la perspectiva de género contribuye a la construcción de la cultura de paz? Primaria



Los resultados de las mujeres docentes de preescolar muestran que el 52.38% siempre 39.68% pocas veces, 3.17% sin dato, mientras que los docentes hombres de preescolar el 4.76% (Figura 5).

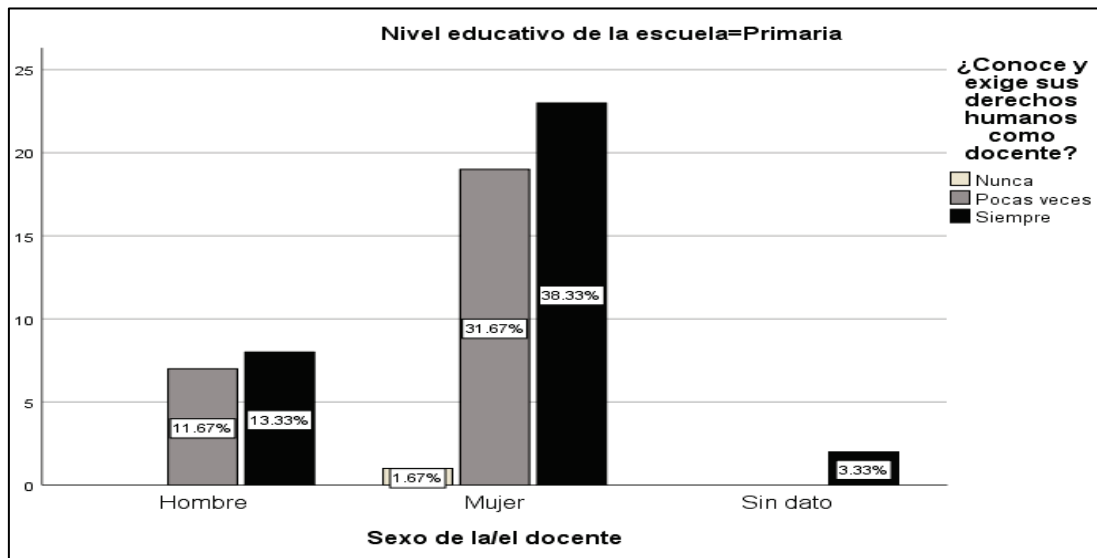
Figura 5 ¿Conoce y exige sus derechos humanos como docente? Preescolar



Los resultados de las mujeres docentes de primaria muestran que el 38.33% siempre 31.67% pocas veces 1.67% nunca y 3.33% sin dato, mientras que los docentes hombres de primaria 13.33% siempre y 11.67% pocas veces. Es fundamental conocer y reconocerse como sujetos de derechos, sin embargo, se evidencia la falta de certeza en el conocimiento

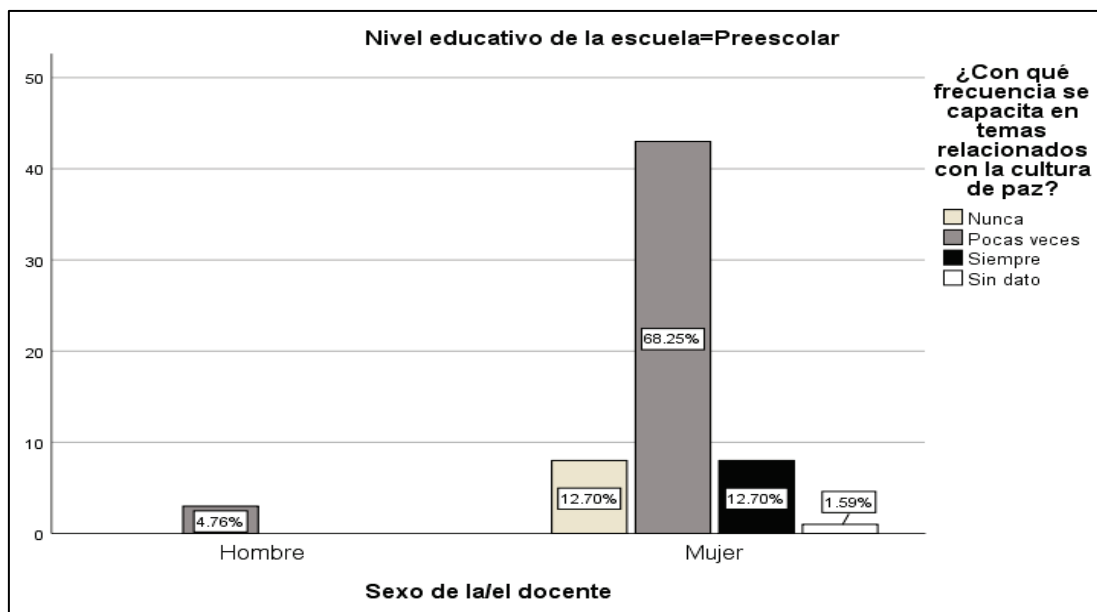
y exigencia de los derechos humanos, lo cual tiene relación con los cuestionamientos anteriores (Figura 6).

Figura 6 ¿Conoce y exige sus derechos humanos como docente? Primaria



De los resultados de las mujeres docentes de preescolar el 68.25% pocas veces 12.70% siempre y 12.70% nunca, con el 1.59% sin dato, mientras que el 4.76% pocas veces (Figura 7).

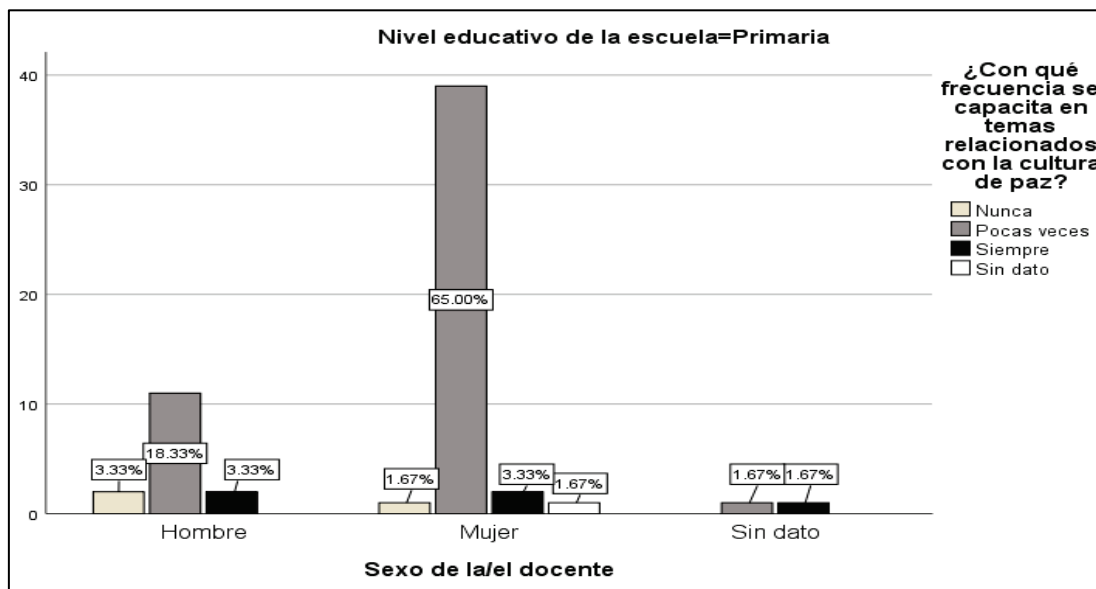
Figura 7 ¿Con qué frecuencia se capacita en temas relacionados con la cultura de paz? Preescolar



De los resultados de las mujeres docentes de primaria el 65.00% pocas veces, 3.33% siempre, 1.67% nunca, 1.67% sin dato, y los hombres docentes de primaria el 18.33% pocas veces, 3.33% siempre y 3.33% nunca. Resulta evidente que existe una falta de capacitación

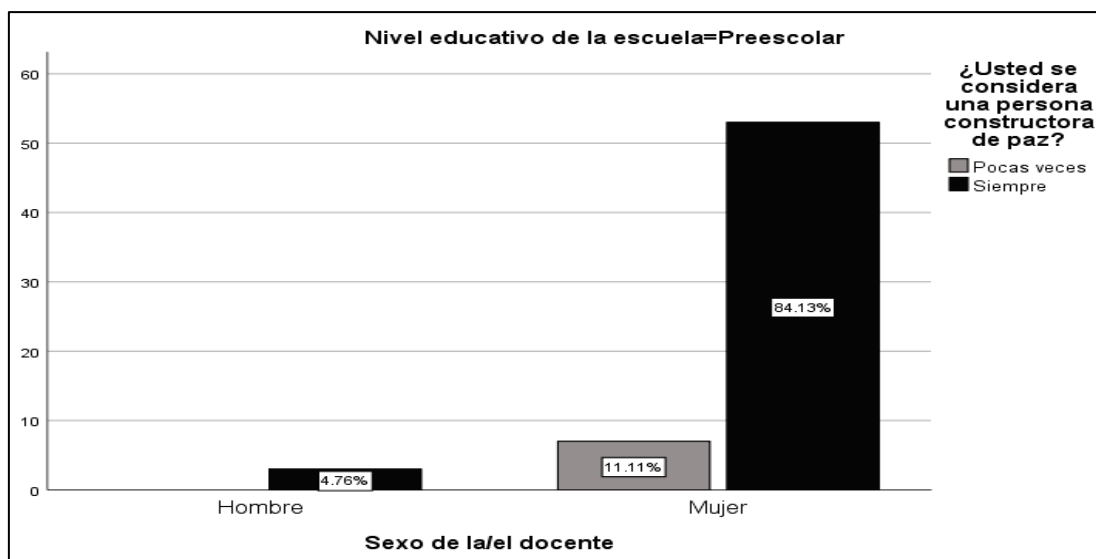
en la cultura de paz, y de acuerdo con los porcentajes es menos la capacitación en esta categoría respecto de la perspectiva de género (Figura 8).

Figura 8 ¿Con qué frecuencia se capacita en temas relacionados con la cultura de paz? Primaria



Respecto de las respuestas de las mujeres docentes de preescolar el 84.13% siempre y 11.11% pocas veces, mientras que los hombres el 4.76% siempre (Figura 9).

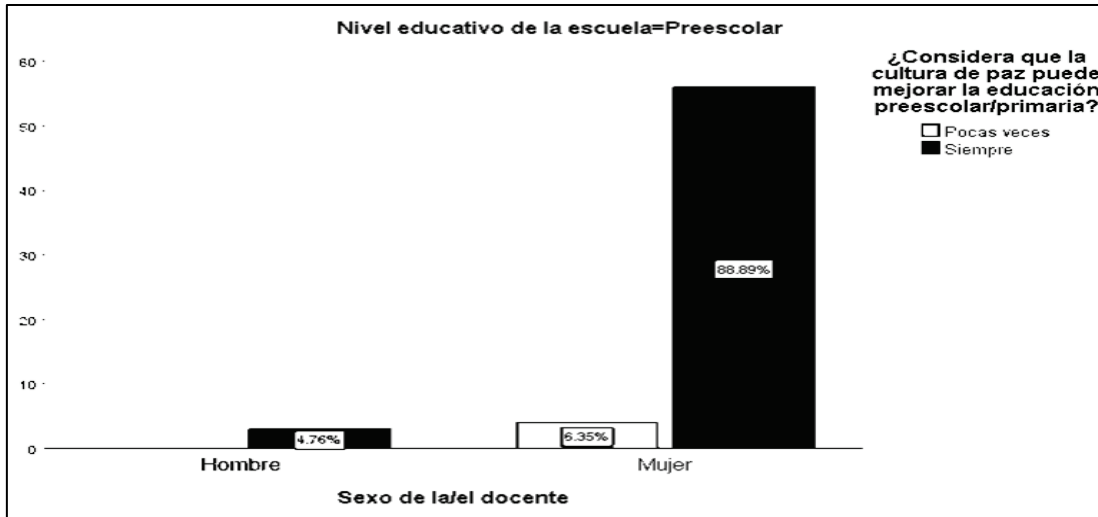
Figura 9 ¿Usted se considera una persona constructora de paz? Preescolar



Respecto de los resultados de las mujeres docentes de primaria el 61.67% siempre, 8.33% pocas veces, 1.67% sin dato y las respuestas de los docentes hombres de primaria muestran que el 23.33% siempre y 1.67% pocas veces. Resulta evidente al no considerarse en la

totalidad como personas constructoras de paz, se relaciona con los cuestionamientos anteriores, por una parte, el no tener capacitación constante y por no contar con las herramientas para su aplicación, aunado a la falta de reconocimiento de sus derechos humanos y exigibilidad de los mismos, resulta complejo tener certeza en el reconocimiento como agentes de cambio (Figura 10).

Figura 10 ¿Usted se considera una persona constructora de paz? Primaria



De los resultados de las mujeres docentes de preescolar el 88.89% siempre y 6.35% pocas veces, mientras que el 4.48% de los hombres docentes respondió siempre (Figura 11).

Figura 11 ¿Considera que la cultura de paz puede mejorar la educación preescolar/primaria? Preescolar

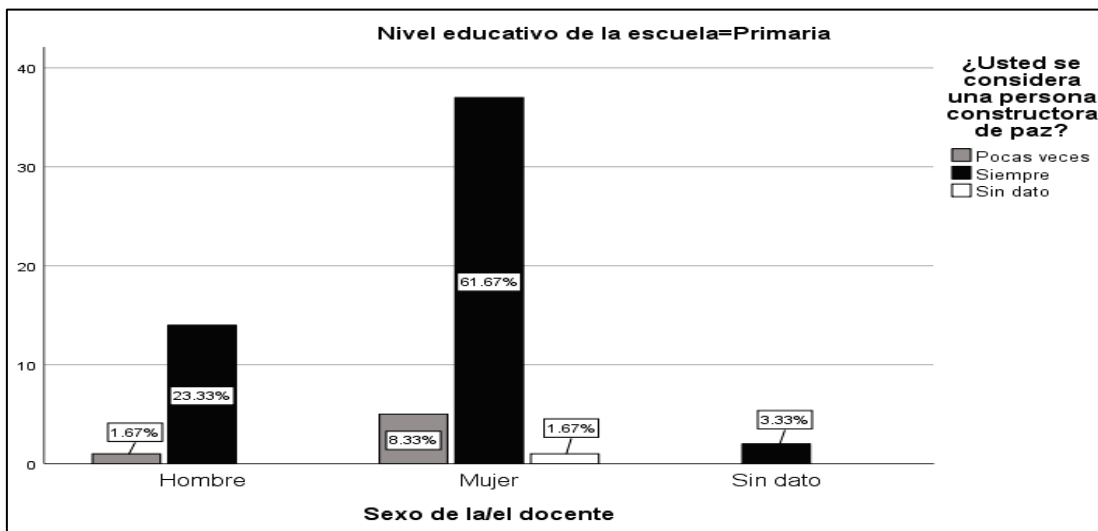
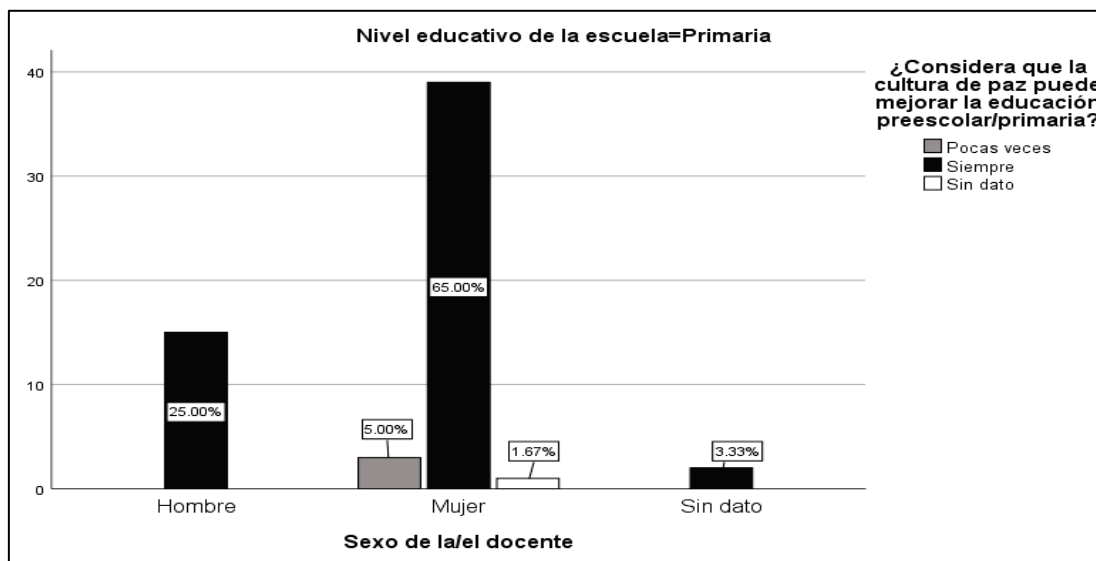


Figura 12 ¿Considera que la cultura de paz puede mejorar la educación preescolar/primaria? Primaria



Respecto de las respuestas de las mujeres docentes de primaria el 65.00% siempre, 5.00% pocas veces y 1.67% sin dato, mientras que los hombres docentes el 25.00% siempre. Lo anterior puede interpretarse, desde la comprensión de los resultados derivados en las gráficas anteriores, pues, ante la falta de conocimiento y herramientas para su aplicación, es difícil saber desde el ejercicio docentes si la cultura de paz puede mejorar la educación en ambos niveles, siendo que la cultura de paz es una categoría amplia y en Tlaxcala (México), no hay referentes o buenas prácticas que lo demuestren.

Una vez que se tiene un esbozo de las respuestas de docentes, es preciso colocar algunos comentarios para tener un contexto más amplio de interpretación; mismos que son los siguientes:

- Comentarios de docentes de nivel preescolar

“Municipio de Magdalena Se debe educar con valores desde el hogar. Nos falta capacitación para conocer y aplicar estos temas. Sin embargo, en nivel preescolar es un cimiento de la escolaridad institucionalizada por tal razón es importante dar enseñanza a los niños de esta edad, siendo importante fomentar desde una edad temprana la igualdad de género”.

“Municipio de Tenancingo: Es necesario tener en cuenta el tipo de contexto social en el que se desarrolla el niño, pero también me surge la pregunta ¿qué pasa cuando como docente intentas erradicar los conflictos a través de actividades, y los padres consideran que estas acosando o mal informando? A veces pasa que pareciera que sus derechos no son importantes y les dan poco seguimiento en casa, sus derechos dejan de ser válidos y recordar que tanto tienen derechos como también tienen obligaciones, y hay que saber cómo dirigirse con respeto y amabilidad”

“Municipio de Cuaxomulco: He tomado cursos en la UNAM respecto al tema, pero desafortunadamente es la cultura mexicana, donde hay estereotipos y roles”.

“Municipio Tetla de la solidaridad: Considero que la mejor estrategia para la cultura de la paz, es llevarla a cabo dentro de tus acciones. La evolución y manutención de los hijos e hijas debemos ocuparnos ambos padres”.

- Comentarios de docentes de nivel Primaria

“Municipio Chiautempan: Se requiere que haya más capacitaciones y nos visiten más frecuentemente, también sabemos que ya hay equidad y que debemos compartir todo. Conozco mis derechos, pero no los exijo, porque en ocasiones no los respetan las autoridades educativas”.

“Municipio Zacatelco: Actualmente se han perdido valores y por ende no hay cultura de paz, los papas no corrigen a sus hijos, ya no respetan la labor del docente, necesitamos capacitarnos más sobre nuestros derechos como docentes, ya que somos objeto de agresión y muchas veces no hay conciliación propia o apta. Los niños conocen y exigen sus derechos, pero nunca cumplen con sus responsabilidades, también en la actualidad los dos géneros son muy importantes para la organización de la familia y el sustento económico. Se debe de enseñar los derechos humanos y la igualdad de género”.

“Municipio Xiloixtla: Se debe promover materiales especializados en el tema. Por ejemplo; yo viví acoso laboral por el director de mi anterior escuela y por la supervisora escolar 010 y por no conocer que hacer tuve que cambiarme de escuela”.

“Municipio Tepeyanco: El secretario de educación en nuestro Estado, debería invertir y capacitar sobre este tema, e invitar a padres de familia en participar en talleres de este tema para crear una verdadera cultura de paz”.

“Municipio Tetla de la solidaridad: Debería de existir cuadernillos para trabajar la paz

Tenancingo: Es bueno que se den estos cursos o pláticas para el conocimiento de nuestros alumnos para retomar los valores y derechos y hacer mucho mejores ciudadanos que hoy exige nuestra sociedad”.

De lo anterior, se corrobora la necesidad de tener más herramientas teóricas y prácticas para la incorporación de la perspectiva de género, derechos humanos y cultura de paz, y considerando que no solo es responsabilidad del personal docente la labor de los procesos de enseñanza aprendizaje, también se coloca aquí un esbozo sobre las respuestas de las familias, a quienes se les pregunto: **¿Ha escuchado sobre la cultura de paz? Preescolar**

Al respecto respondieron el 41.54% sí, 33.85% no, 6.15% desconozco 1.54% sin dato, mientras que los hombres respondieron 12.31% sí, 3.08% no 1.54% desconozco. Mientras que en nivel **Primaria** los resultados fueron el 42.59% sí, 29.63% no, 12.96% desconozco y 1.85% sin dato, mientras que los hombres el 9.26% sí, 3.70% no.

De la misma manera se preguntó sobre; **¿Ha escuchado sobre la perspectiva de género? Preescolar** y respecto de los resultados el 66.15% sí 12.31% no 3.08% desconozco y 1.54% sin dato, mientras que los docentes hombres respondieron 13.56% sí y 3.08% no. Mientras que en nivel **Primaria** las respuestas de las mujeres fueron el 53.70% sí ,22.22% no, 9.26% desconozco y 1.85% sin dato, mientras que los docentes hombres respondieron 9.26% sí y 3.70% no.

De tal manera que se preguntó **¿Qué valores procura implementar en casa? Preescolar.**

Respecto de las preguntas abiertas se obtuvo que los valores que principalmente implementan en casa es el respeto con 55 coincidencias, la igualdad con 13, honestidad 12,

amor 11, tolerancia 9, seguido de solidaridad 5, responsabilidad y confianza 4, y con 2 coincidencias bondad, equidad, empatía, humildad, justicia, sinceridad y ayuda, finalizando con libertad, paz, honradez, dialogo, lealtad, fraternidad, agradecimiento, perdón, obediencia y amabilidad.

Siendo en **Primaria** que coincidieron 40 respeto, igualdad 11, honestidad 8, tolerancia y amor 6, educación 5, solidaridad 4, humildad 3, mientras que puntualidad, responsabilidad y equidad 2, y libertad, confianza, paciencia, dialogo, sinceridad.

Aunado a la pregunta ¿Cómo se resuelven los conflictos en casa? Preescolar

Respecto de los valores para implementar se obtuvo del preescolar que coincidieron 56 con comunicarse, dialogar, hablar, mientras que 1 los siguientes; preguntar, teniendo confianza, escuchando, poner límites, plantear solución y dando un ejemplo. Mientras que en **Primaria** se obtuvo como coincidencia 13 sobre comunicar, dialogar y hablar, 2 coincidencias sobre castigar y 1 sobre aclarando puntos de vista, se agregan tareas, escuchar y se pierden privilegios.

De lo anterior, se desprende que hay coincidencias de las personas integrantes de las familias en el tema de valores y forma de resolver los conflictos, sin embargo, sigue presenta la falta de conocimiento en las categorías de perspectiva de género y cultura de paz, coincidiendo con los docentes en conocer o escuchar más sobre perspectiva de género que de cultura de paz, lo que no implica saber incorporarla en la vida cotidiana o en las aulas de preescolar y primaria.

Cabe destacar que de los resultados de las niñas y niños encuestados de ambos niveles educativos de los municipios ya referidos, se obtuvo de manera generalizada de las 10 preguntas realizadas y de los dibujos recogidos sobre sus emociones en la escuela y su casa, que tienen el interés latente desde el preescolar sobre conocer sus derechos humanos, así como resolver conflictos y a diferencia de los docentes en las respuestas del alumnado se observa un porcentaje significativo para mirarse como constructoras y constructores de paz, aunado a la capacidad para reflexionar y observar las desigualdades que ocurren en su entorno escolar y de casa, inclusive reconocer a la escuela como un espacio de aprendizaje importante en su vida a diferencia de las tecnologías o programas televisivos, además de generar diálogos interesantes entorno a las categorías abordadas en este documento.

Para tener de manera general los resultados de la observación de los espacios escolares visitados se comparte una tabla que contiene los rubros de una bitácora de observación, teniendo los comentarios siguientes (Tabla 1)

Tabla 1. Rublos de bitácora

ANOTACIONES DE OBSERVACIÓN DIRECTA	ANOTACIONES INTERPRETATIVAS	ANOTACIONES TEMÁTICAS
PREESCOLAR		
En este apartado de los 12 preescolares de 3 regiones (norte, sur y centro), se observa la utilización de diversos colores en imágenes y letras, así como, números y alfabeto, láminas de cuerpos humanos (diferenciando en niño y niñas) utilización de	Los colores utilizados (rosa y azul) son utilizados para la representación de niñas o niños, además de imágenes que diferencias a niñas y niños con vestidos(niñas) o pantalón (niños), muy poco se observa materiales (con imágenes o	Es muy probable que desde el preescolar se mantenga un dialogo con la niñez ya que tiende a dialogar de inmediato, son muy reflexivos y no tienen pena al preguntar, les interesa saber más de los temas abordados en el

<p>color rosa y azul, hojas impresas con indicaciones donde se utiliza representaciones de personajes como ángeles, carros, helados, muñecas, lápices, nubes, corazones, comida (fruta y verduras, tortas y hamburguesas), también se utilizan representaciones de animales como venados, conejos, abejas, osos preponderantemente, los materiales son hojas impresas, foami, fieltro, papel china, tela, listones, marionetas o juguetes didácticos. Respecto del olor es peculiar a pinturas, crayolas.</p> <p>Nota: Los salones de clases existe una saturación de materiales diversos y las paredes pintadas con imágenes de caricaturas o cuentos infantiles.</p>	<p>listados)sobre resolución de conflicto, lo más cercano son reglas de convivencia, lo que se prioriza son las “normas de higiene personal y en el aula” también se utilizan colores rosa y azul en materiales de plástico como tinas o recipientes para que las niñas y niños coloquen material utilizado, si bien se utilizan varios colores el rosa y azul predominan para diferenciar entre niños y niñas, en el patio escolar se observa el apropiamiento de espacios como cancha de futbol o juegos (carrusel, resbaladilla, columpios) principalmente los niños, aunque en algunos preescolares es mixto.</p> <p>Se observan juegos como perseguirse (atrapadas), así como, jugar a la mamá y al papá, también se observan a las docentes vigilar (no la ocupación de los espacios o juegos) algún accidente.</p> <p>El lenguaje que se utiliza para dirigirse al alumnado es corazón, mi amor, pequeños/as, algunos espacios por su nombre y hay un sentido de protección a las niñas.</p>	<p>instrumento , incluso hubo quienes solicitaron hojas (instrumentos) regalados para jugar, ya que al contener caritas y que podían tacharse o seleccionar les gusto hacerlo, al preguntar cada reactivo su respuesta no era inmediata (pensaban y respondían o preguntaban si no comprendían).</p> <p>Una percepción constante en los preescolares es que el alumnado platica sobre su familia y situaciones que han vivido días atrás, cuando se aplicaron los instrumentos fue muy común que las niñas (principalmente) platicaran y preguntaran sobre temas de cómo es su familia, de que hicieron o comieron un día antes, así como, de padres o madres que regañan o de sus hermanos/as, de sus juegos favoritos y sus emociones.</p>
PRIMARIA		
<p>En la observación de las primarias de los diversos municipios muestra, a diferencia de los preescolares no hay colores variados, solo algunos y pocas imágenes con representación de cuerpos humanos (niñas o niño) se observan imágenes de cuerpos humanos como esqueletos, o sistema nervioso, digestivo o muscular, las imágenes encontradas son lápices de colores, mapas de México, tablas de multiplicar, signos matemáticos, letreros de “bienvenidos” del grado y grupo, estrellas, corazones, adornos de festividades pasadas(días del amor y la amistad, navidad, tricolor, reloj en la pared, hojas</p>	<p>Se nota un trato diferente al alumnado, pues se les habla de jóvenes y señoritas, repetidamente se les dice que guarden silencio y que pongan atención, se levanta la voz para llamar la atención y se amenaza con castigo, sin receso si no se realiza alguna indicación, se deja acercarse a la puerta para ingerir alimentos llevados (principalmente por mujeres, pueden ser madres o cuidadoras) así como, comprar con personas que venden fuera de la escuela y les llevan los productos por los barros de la escuela, algunas tienen cooperativa o desayunador, se hace uso del dinero y se</p>	<p>Se observó apatía y en ocasiones desconfianza al responder el instrumento, en ocasiones preguntaban y generaban dialogo al respecto de las preguntas, hubo quienes consideraron que era examen, se notaban con atención en la lectura y pensantes para la respuesta, lo respondieron en silencio y hubo quienes se cuidaba de sus respuestas no fueran copiadas por la persona de junto, hubo quienes respondieron rápido y quienes se observaban entre sí para saber que responder. Cuando se generaba dialogo era el rubro de emociones, les</p>

<p>impresas con indicaciones, decoraciones con globos o estrellas y corazones. Se siguen usando el color rosa y azul pero en materiales como hojas para hacer actividades y diferenciar a niñas de niños. Los juegos observados son futbol y basquetbol principalmente, aunque en algunas niñas jugando con los niños, perseguirse y jugar carreras (niños), sin embargo, las niñas, se observan principalmente en grupos lejanos del patio comiendo o platicado, algunas corriendo en las orillas (jugando a las atrapadas) y caminando.</p> <p>Se escuchan pláticas entre niñas sobre su familia, lo que les han comprado en su casa, o sus juguetes, las tareas o lo que les gusta.</p> <p>Las y los docentes se observan comiendo en el patio o cafetería, platicando en parejas o grupos, algunos se observan en el salón con el celular o en la computadora.</p> <p>El olor peculiar de los salones es a comida, a lápiz y algunos sucios.</p> <p>Nota: Se encuentra sin saturación de imágenes o colores. Sin embargo, la saturación es de aviso (hojas impresas con letras blanco y negro).</p>	<p>observan empujones para la compra en el receso, no hay reglas de convivencia.</p>	<p>agrado el apartado de dibujar y es donde se tomaban más tiempo para pensar como representar la emoción.</p>
---	--	--

Conclusiones

Es necesario por parte del estado mexicano conocer de cerca las necesidades de quienes son actores en la educación –docentes-familias-alumnado- si bien existe acercamiento, el mismo es global, motivo por el que la construcción del nuevo modelo educativo (NEM) ha sido un primer ejercicio, con el acierto respecto de la convocatoria a diálogos para su construcción, sin embargo, sigue quedando lagunas que no permite visibilizar las necesidades pendientes y específicas de quienes están frente aula, aunado a las resistencias observadas en el ámbito escolar para la inclusión de las categorías en algunos casos, ya sea por falta de información – capacitación- conocimiento- así como, por la falta de herramientas para su incorporación a la práctica cotidiana y docente.

La educación con perspectiva de género basa en los derechos humanos que conlleve a la cultura de paz, sigue siendo un pendiente, lo anterior, resulta complejo de solucionar pero no imposible, se requiere voluntad, por qué ser docente también implica romper con paradigmas personales y profesionales, y ahora con el reto de adoptar y adaptarse el nuevo

modelo educativo, es una área de oportunidad para generar nuevas formas de relacionarse entre sí, con las familias y el alumnado, cada quien coadyuvante desde la apertura a construir una nueva cultura libre de violencia, lo que implica un doble reto, por una parte las familias también intentar coadyuvar desde las casa, pero al no contar con conocimiento o herramientas, implementan aquellas que han aprendido y que se replican de generación en generación (algunas patriarcales), significa pensar en la falta de políticas públicas efectivas para reeducar de forma indirecta a las familias (ciudadanía).

Luego entonces el alumnado es el actor principal para desarrollar el cuestionamiento en ambos espacios, preparándole para su papel en la sociedad, ya que los resultados de la investigación también dan cuenta de la necesidad de dialogo intergeneracional donde niñas y niños sean escuchados y respetados como sujetos de derechos humanos, con poder de proponer desde sus experiencias.

Los retos pendientes para el sistema educativo en México y en específico en el estado de Tlaxcala, consta en desarrollar metodologías para la cotidianidad que permitan reivindicar la educación de forma tripartita con perspectiva de género basada en derechos humanos, ya que ante el interés latente de saber más sobre las categorías analizadas, pero, no saber cómo hacerlo, es importante construir herramientas situadas al contexto donde las voces de quienes son actores sean escuchadas para coadyuvar de forma integral.

Referencias bibliográficas

- Acker, Sandra (1989): *Genero y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres enseñanzas y feminismos*, Narcea, Madrid.
- Alba, María de los Ángeles (1998), "El programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas", en Gerardo Pérez (Coord.), Educación, paz y derechos humanos. Ensayos y experiencias, México, ITESO/UI, pp. 97-109.
- Andalucía Escuela de Paz (2001), Plan andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Bombino, Yenisei, (2005): El sexismo. Modelos femenino y masculino en el libro de texto de Español-Literatura 9no grado, en Selección de Lecturas de Sociología y Política Social de Género, editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, última reforma publicada el 28 de mayo de 2021, <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- CEAMEG (2012). "Desventajas de género que enfrentan las niñas en la educación en México".
- Cortina; Regina; Nelly P. Stromquist (2000) Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Colectivo de autores (2000) Sexismo y educación. UNICEF. Dirección nacional para la equidad de la mujer. Colombia.
- Coneval/UNICEF (2014), Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México 2014, <https://www.unicef.org/lac/informes/pobreza-y-derechos-sociales-de-ni%C3%B1as-y-adolescentes-en-m%C3%A9xico>.

- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (2017), México, Cámara de Diputados, en: *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Cámara de Diputados.
- Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, el 14 de diciembre de 1960. Adoptada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer CEDAW, año 1979. Aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas.
- Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 4 de enero de 1969. Aprobada por las Naciones Unidas.
- Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/539066/ENAPI-DOF-02-03-20-.pdf>
- García Perales, R.: "La educación desde la perspectiva de género", en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 27, 2012.
- Johan Galtung, (1990) *Violencia Cultural*, documento no. 14, traducido: Teresa toda, edita; Fundación Gernika Gogoratuz.
- Kaufman, Michael. (2001) 'Effective Education With Boys and Young Men to Help End Violence Against Women,' Un informe para el Gobierno de Ontario, Canadá.
- Lovering, D. y Sierra, G. (2005): *El currículo oculto del género*. Centro de Investigación y Estudios de Género. ITESO.
- Lamas M. (2016), *La perspectiva de género*, en *Revista de Educación y Cultura*. Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE).
- Lagarde, M. (1996) "El género", fragmento literal: 'La perspectiva de género', en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y HORAS, España.
- Loyo, Aurora (2007), "El artículo tercero constitucional: gobernabilidad y gobernanza del sistema educativo mexicano (1917-2017)", en Gerardo Esquivel, Francisco Ibarra y Pedro Salazar (coords.), *Cien ensayos para el Centenario. Estudios económicos y sociales*, vol. 3, México, UNAM -IIJ/Instituto Belisario Domínguez.
- Martínez, T. (2019), *Educación inicial. Incorporación a la educación básica y obligatoria*. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, <https://ciep.mx/educacion-inicial-incorporacion-a-la-educacion-basica-y-obligatoria/>.
- Rogers, P. (2014), *La teoría del cambio*, Florencia, UNICEF, https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Brief%20%20Theory%20of%20Change_ES.pdf.
- Simone, B. S. (1969) *El segundo sexo*. Siglo Veinte, Buenos Aires.
- Vasallo, Norma (2016) *El Género: un análisis de la "naturalización" de las desigualdades*.

La esterilización forzada como violación del consentimiento informado: un estudio sobre su uso como medio anticonceptivo en mujeres durante el parto

Paola Melissa López Rosales

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México)

1430088f@umich.mx

La perspectiva de género pretende poner sobre la mesa las relaciones de poder que existen entre hombres y mujeres en análisis contextuales y realidades. Se trata de ver el derecho desde una mirada masculina, la cual se ha asumido como universal para la elaboración de leyes y políticas públicas, y modificar el diseño y modelo insertado, para proponerlo igualitario para ambos géneros.

El sistema patriarcal justifica la dominación histórica sobre la mujer en la inferioridad biológica, teniendo su origen en la familia, sobre la cual el hombre ejerce su autoridad, misma que se refleja en la sociedad y que perpetúa el modelo en el ámbito público, político e institucional, reforzando el orden social en la cultura, la religión, la política, la economía, etc., este modelo siempre va a externar la subordinación de las mujeres hacia los hombres, porque las mujeres podrán ejercer poder, pero este es comúnmente dentro del hogar y de una madre sobre los hijos o hijas, Engels y Weber lo proponen como el sistema de dominación más antiguo, esto en su obra *Estado, Familia y Propiedad Privada*.

Es tal el dominio del hombre que “lo ejerce a través de la violencia sexual contra la mujer, institucionalizada y promovida a través de las instituciones de la familia y el Estado. Todo sistema de dominación requiere de la fuerza y el temor para mantener y reproducir los privilegios de aquellos que dominan. Dicha violencia se instala en los cuerpos de las mujeres quienes quedan sujetas al control sexual y reproductivo de los varones” (Camacho, 1997).

Del párrafo anterior nace la presente investigación, “...la violencia se instala en los cuerpos de las mujeres quienes quedan sujetas al control sexual y reproductivo...”, y es cierto, la religión a través de su dominación a lo largo de la historia de la humanidad, se ha metido en el ámbito de la reproducción y el placer sexual femenino protegiendo el honor de los hombres a través de costumbres, como lo fue y en algunas culturas sigue siendo, el cinturón de castidad, la muerte a mujeres adúlteras, el abuso y maltrato sexual, los matrimonios arreglados, la mutilación genital, la muerte de mujeres en la hoguera a causa de su independencia sexual o por viudez, el dar a luz continuamente y desde temprana edad con la idea de que son los hijos que un Dios supremo te manda, es violencia hacia los cuerpos de las mujeres y justifica el placer sexual del hombre, es una complicidad entre religión y patriarcado.

Era claro que desde la antigüedad las mujeres necesitaban tener control sobre sus cuerpos, tenían que equilibrar en su vida, los placeres del hombre, la comida, la casa, la crianza de los

hijos y trabajos para el sostenimiento de la familia y la economía familiar⁷, y para ello lo recomendable era no procrear más hijos, se requería tener placer sexual sin concebir, o al menos este era el deseo de las mujeres, porque a los hombres les bastaba con satisfacer sus necesidades sexuales sin tener conciencia de un embarazo o una enfermedad.

La anticoncepción es un control de natalidad y se tiene registro de esta práctica desde el año 1850 antes de Cristo en el Papiro de Petri y el Papiro de Ebers (Dias, 1995), en ellos se contienen remedios y recetas para evitar la preñez. El coito interrumpido o *coitus interruptus* es el método y tradición más antigua que hasta la fecha se practica, no es eficaz, pero algunas culturas y religiones lo permiten⁸, así como la abstinencia periódica. En la cultura griega, Aristóteles estaba a favor del control de natalidad al mencionar que admitía el aborto y además estaba a favor de fijar legalmente el número de hijos (Lugones, et. al. 1993). Hipócrates hacía prácticas en las que insertaba un tubo de plomo en la vagina con remedios para evitar la descendencia (Lugones, et. al. 1993). En tribus africanas se untaban ácido tánico (presente en cortezas de árboles) y remedios de origen natural en la vagina antes de tener relaciones sexuales, el empleo de plantas para la regulación de la fecundidad, así como sistemas medicinales tradicionales, la botánica, todas ellas prácticas que aún siguen vigentes. En Roma, en el siglo II después de Cristo, el médico Sorano de Éfeso escribió sobre la anticoncepción, analizó la teoría de los “días fértiles” de Hipócrates y propone en su texto: “cuidado con mantener relaciones sexuales en los periodos más propicios para la fecundación y evitar el sexo durante los días siguientes a la menstruación” (Tostado, 2016); también menciona la diferencia entre anticonceptivo y abortivo, refiriéndose a la primera como a aquella que evita la concepción, y la segunda a aquella que destruye lo concebido.

Como bien se ha presentado, todos y cada uno de los métodos utilizados para el control de la natalidad, antes de Cristo y hasta tres cuartas partes del milenio pasado, han sido invadiendo el cuerpo de las mujeres, introduciendo artefactos, remedios o ungüentos, en sus órganos íntimos, o bien con la toma de algún té o medicamento que pudiera alterar su sistema hormonal para evitar un embarazo, o en una práctica menos eficaz, interrumpir el coito a la hora del orgasmo masculino, y así seguir perpetuando la utilización de nuestros cuerpos para su satisfacción. El único método de empleo masculino del que se tiene registro en esas épocas, es el descrito por el anatomista Gabriel Falopio (Pérez, 2011), el cual propuso utilizar en el pene una vaina de lino, la cual protegía al hombre de no ser contagiado de sífilis, una enfermedad transmitida vía sexual, brote que fue muy común en la Edad Media y el Renacimiento a causa de la falta de higiene personal y la promiscuidad; este método no fue creado con la intención de llevar un control de natalidad en los hombres, sino, de evitar en él enfermedades sexuales. También solían utilizar tripas y otros órganos de animales en el pene con el mismo fin.

Si bien, hay que reconocer que existen conductas patriarcales en el control de la natalidad, el rol de las mujeres esta históricamente predeterminado y condicionado por su capacidad

⁷ En una familia de clase media a alta

⁸ En el Hadith se menciona el *coitus interruptus* sin condenarlo y en las escrituras del *Santo Profeta*, posteriores al *Corán*, esta encomiado con las siguientes palabras: “Si esta práctica hubiera sido perjudicial, habría dañado a los romanos y a los persas”. Sin embargo, el *Profeta* prohibió su uso si la mujer no consentía practicarlo y en ciertas sociedades orientales no se utiliza tanto como en las cristianas o islámicas.

En referencias bíblicas, la historia de la anticoncepción tiene su referencia en un pasaje del Génesis, capítulo 38: “Pero Onán, sabiendo que la prole no sería suya, cuando entraba a la mujer de su hermano se derramaba en la tierra para no dar prole a su hermano...”

de concebir y en consecuencia por la habilidad necesaria y primitiva de criar a aquello que ha concebido, sin considerar las posibilidades de otros roles orgánicos que pertenecen con independencia de la capacidad reproductiva.

De manera que la sujeción social radicada en su comisión biológica de reproducirse le atribuye la responsabilidad primaria de conducirse absuelta de la modificación de las reglas patriarcales nominadas de moral y amor al prójimo en los libelos de crianza y atención familiar. De lo contrario, si las intenciones en una pareja no contemplan la descendencia, la mujer debe postergar o anular la planificación familiar de la misma, e incluso acudir a la intervención de su cuerpo para aumentar, reducir o exterminar las posibilidades de reproducirse, aún sin importar las secuelas médicas que en ella repercute.

Ahora bien, la autonomía de la mujer es adoptada en las políticas de los Estados como una forma estratégica de acompañar las demandas sociales que el género ha ido aglomerando en las últimas décadas, es justamente con políticas que natalidad, que en un primer momento datan del acceso a los métodos de planificación familiar como una opción de reproducción controlada y responsable, pero sin atender el proyecto de vida, sino tan solo la viabilidad costo-beneficio de reproducción y crianza.

Estas políticas de cobertura universal a los medios de control de natalidad han ido incorporando temas de educación sexual integral en las unidades de atención médica, así como en campañas escolares y espacios públicos con el objetivo primordial de que la mujer y el hombre conozcan las opciones y formas de uso de los métodos anticonceptivos.

La discusión elemental de estas políticas públicas en materia sanitaria radica en la feminización preponderante de toda acción, es decir, la educación sexual se centra en la reproducción en el cuerpo de la mujer, el reconocimiento de los métodos anticonceptivos mayormente la intervención dentro de la mujer, aún en la toma del preservativo del condón, es el masculino al que tienen en igual medida acceso hombres y mujeres; asumiendo para este último escenario que la mujer es equitativamente responsable en el uso del condón masculino.

En estas políticas subyace la cualidad de la mujer en su posesión o carencia de ser -maternales- lo que se traduce en la capacidad de cuidar, transmitir y potenciar los idearios sociales de productividad y funcionalidad pública y privada cualesquiera que sean sus contextos culturales. Para lo cual, la idea de la funcionalidad maternal en la mujer es asunto de examinación en aquellos que no forman parte del asunto reproductivo, también lo es por parte de lxs agentes de atención médica que intervienen en el cuidado prenatal y en la labor de parto y atención poshospitalaria.

No obstante, lxs agentes sanitarixs en situaciones que comprenden la cuestión reproductiva, deben tener acceso a un protocolo que les exima de intervenir a voluntad sobre el proyecto de vida que la mujer haya determinado para sí, además claro está, de respetar la salud integral que se puede ver comprometida por parte ante una intervención médica.

Por ello, se tiene como antecedente de esta investigación, que las mujeres en su función reproductiva asumen la responsabilidad casi absoluta de las decisiones y consecuencias de reproducirse, tengan o no las herramientas de afianzamiento y el desarrollo autonómico de su cuerpo, y es por ello que las políticas sanitarias de Estado han ido permitiendo no solo al acceso sino la imposición de medidas de planificación familiar sobre los cuerpos de la mujer, mientras que la de los hombres son cuestionados e intervenidos en un rango inferior bastante diferenciado.

Contexto histórico y prevalencia de la esterilización forzada

La esterilización forzada tiene una historia larga y profundamente arraigada, con ejemplos que se remontan a principios del siglo XX en países como Canadá, Suecia y Estados Unidos. El movimiento eugenésico jugó un papel importante en la promoción de la esterilización forzada como medio para mejorar la calidad genética de la población. En los Estados Unidos de la década de 1970 se llevaron a cabo esterilizaciones financiadas con fondos federales, y las esterilizaciones se utilizaron como táctica para devaluar sistemáticamente el valor social de las mujeres negras. El uso de la esterilización permitió la explotación continua de las capacidades reproductivas de las mujeres negras. En la actualidad, en Estados Unidos se practica la esterilización coercitiva de personas transgénero. La esterilización involuntaria todavía se practica comúnmente en todo el mundo y se ha utilizado como herramienta de opresión contra grupos marginados, incluidas personas con discapacidad, pueblos indígenas y personas de color (Glober, 2021; Ottenheimer et al., 2022). En los Estados Unidos, las evaluaciones médicas forenses pueden ser útiles para documentar casos de esterilización involuntaria, y la esterilización forzada puede ser motivo de asilo (Ottenheimer et al., 2022). Un estudio analizó las declaraciones juradas personales y médicas de 14 mujeres de cuatro países latinoamericanos que reportaron haber sido esterilizadas involuntariamente, revelando que el 86% de las mujeres fueron esterilizadas al momento del parto. Además, el 64% de las mujeres informaron que su “consentimiento” fue coaccionado, mientras que el resto desconocía haber sido esterilizadas (Ottenheimer et al., 2022). Como resultado, muchos sobrevivientes de la esterilización forzada todavía hoy buscan justicia y reparaciones, y existe un movimiento creciente para abordar esta injusticia histórica (Glober, 2021).

La esterilización forzada se ha practicado en varios países del mundo. En África, la prevalencia de la esterilización involuntaria o forzada es motivo de preocupación, como lo destacaron las Naciones Unidas en 2013 (Durojaye, 2018). En Canadá, la esterilización forzada de mujeres indígenas ha sido documentada y se considera una violación de los derechos humanos (Rasmussen, 2014). De manera similar, las prácticas históricas de esterilización forzada de las mujeres negras se explican dentro del contexto de las teorías feministas marxistas con el fin de proporcionar una comprensión integral del tema (Glover, 2021). Por el contrario, los países donde no se practica la esterilización obligatoria, como en Europa, todavía han visto casos de esterilización coercitiva o involuntaria, particularmente entre mujeres de minorías (Widdows et al., 2006). En América del Norte, la esterilización forzada o coaccionada a menudo se considera una cosa del pasado, pero todavía ocurre en las comunidades indígenas debido al racismo y el estigma (Ryan et al., 2011). La prevalencia de la esterilización forzada deja claro que esta práctica es una violación de los derechos humanos y destaca la necesidad de esfuerzos continuos para abordar y prevenir tales abusos.

La esterilización forzada es el delito de esterilidad provocada a una persona que sin su consentimiento le realicen procedimientos quirúrgicos, químicos o de cualquier otra índole para hacer a una persona estéril. Este delito se encuentra tipificado por el derecho internacional en los códigos penales, esto a partir de su reconocimiento como crimen de guerra en los juicios de Núremberg en 1945, tras la Segunda Guerra Mundial. En México se imponen penas de entre cuatro a siete años de prisión, acompañado de una multa de 70 días (UMA) y la reparación del daño y perjuicio ocasionado, así como de la suspensión del empleo o profesión de manera temporal o definitiva. Dicho procedimiento viola los derechos humanos de la salud, igualdad, no discriminación y la vida privada (autonomía reproductiva), la práctica infringe pactos internacionales y constituye una violación a la

prohibición de la tortura. Al cometerse como un acto sistemático o generalizado contra la población civil, constituye un acto de lesa humanidad.

¿Qué tan común fue la esterilización forzada como método anticonceptivo en las mujeres durante el parto?

La esterilización forzada tiene una historia importante en la práctica médica, particularmente dentro de las comunidades marginadas. La prevalencia de la esterilización involuntaria o forzada en África sigue siendo una preocupación en los tiempos modernos (Durojaye, 2018). Sin embargo, esta práctica no se limita a África; históricamente también ha ocurrido en América del Norte (Ryan et al., 2021). En el pasado, se encontró que las mujeres con antecedentes de esterilización involuntaria que buscaban anticonceptivos tenían una mayor prevalencia de esterilización involuntaria (Ottenheimer et al., 2022). Esta práctica puede contextualizarse dentro de la historia de la eugenesia, que se asoció con la política nazi durante la Segunda Guerra Mundial y luego llegó a ser vista con sospecha por los estadounidenses (O'Sullivan, 2026). La esterilización forzada también se ha asociado con la violencia obstétrica a lo largo de la historia, particularmente dentro de las comunidades indígenas de Canadá, donde se utilizó como medio de control y asimilación de la población (Rasmussen, 2014). La prevalencia de faltas de respeto y abusos durante el parto en países como Ghana, Tanzania y Nigeria sugiere que esta práctica aún puede existir de alguna forma en la actualidad (O'Brien y Rich, 2022). Las teorías feministas marxistas proporcionan un contexto para comprender las prácticas históricas de esterilización forzada de las mujeres negras, destacando la naturaleza interseccional de los derechos reproductivos y la justicia social (Glover, 2021). A pesar de la creciente conciencia sobre las implicaciones de la esterilización forzada para los derechos humanos, sigue siendo una práctica que ocurre en algunas partes del mundo y tiene importantes impactos históricos y contemporáneos en las comunidades marginadas.

La historia nos muestra que existieron muchas políticas coercitivas y violentas, en materia de esterilización forzada, implementadas por los gobiernos para fines demográficos, principalmente en mujeres; como la implementada en China con la política del "Hijo Único", establecida en 1979 con una duración de 36 años, periodo en el que el gobierno liderado por Deng Xiaoping, diseñó un sistema de premios y sanciones, en donde la pareja que elegía tener un solo hijo era premiada con beneficios económicos y sociales, y quienes incumplían este decreto, enfrentaban multas elevadas y cárcel. Se fomentó la esterilización forzada en mujeres al dar a luz al primer hijo, esto cuando las mujeres daban a luz en centros de salud, además de que el primer hijo era el único que se registraba y se reconocía como ciudadano Chino; pero si una mujer daba a luz en su casa o a escondidas, si el primer hijo nacido era de sexo mujer, comúnmente era tirada en basureros de mercados aun estando vivas, o vendidas a casas hogar, creando con esto una red de trata infantil a nivel mundial; esto por ser un país con costumbres arraigadas y obsoletas en las cuales preferían tener y conservar al primer hijo si nacía varón.

Las esterilizaciones forzadas suelen llevarse a cabo durante el trabajo de parto. Un documental de la BBC realizado en Asia Central, Uzbekistán, una dictadura liderada por Islam Karimov, hizo públicas las declaraciones de mujeres que sufrieron dichas prácticas, sacando a la luz el programa que obligaba a los médicos a extirpar el útero de las mujeres, sin ser informadas de la intervención, y realizándolo mientras ellas acudían por labor de parto o a revisión rutinaria, diciendo claro que era necesaria la intervención. Todo esto por

cuotas que debían cumplir los médicos para frenar la tasa de fertilidad, pudiendo intervenir aproximadamente a 5 mujeres por mes.

En Perú, durante la época de los 90's y bajo el liderazgo de Alberto Fujimori, se creó el programa de control de natalidad basada en discriminación y racismo llamado "Anticoncepción Quirúrgica Voluntaria", en donde las cifras del Ministerio de Salud arrojan que aproximadamente más de 270 mil mujeres y 22 mil hombres fueron sometidos a esterilización, en su mayoría fue población indígena de la comunidad Quechua, la cual en su mayoría no entendía el proceso al que era sometido debido a la lengua originaria de esta comunidad; además de haber otros grupos en situación de pobreza que fueron sometidos forzosamente a esta práctica, sin consentimiento. Dicho programa fue implementado con la finalidad de reducir las tasas de natalidad en sectores de escasos recursos, así como combatir la pobreza. El gobierno peruano afirmó que el procedimiento fue voluntario, pero hombres y mujeres que alzaron la voz comentaron que los procedimientos fueron forzados, con engaños chantajes y acoso para realizarse la operación. Aquí también se solicitaban cuotas, y se habilitaron hospitales ambulantes, y cuando el material quirúrgico escaseaba las intervenciones eran hechas sin las medidas necesarias de higiene; mujeres afirman haber sido sometidas estando consientes y sintiendo dolor. Se tiene testimonio de familiares que, mujeres murieron por esta práctica, al no haber cuidados post operatorios por parte del sector salud del Estado.

Cuestiones éticas en torno a la esterilización forzada

La esterilización forzada plantea importantes cuestiones éticas relacionadas con el consentimiento, la autonomía corporal y la justicia reproductiva (Ryan et al., 2021). La historia de la eugenesia, un movimiento que tenía como objetivo eliminar rasgos indeseables entre las minorías raciales y étnicas, ha contribuido a la esterilización forzada. Si bien los programas de esterilización forzosa respaldados por el estado han terminado, las mujeres encarceladas todavía son vulnerables al abuso de la esterilización (Fofana, 2020).

Las cuestiones éticas que rodean la esterilización forzada se cruzan con cuestiones de racismo, xenofobia y encarcelamiento (Fofana, 2020). Falta acción gubernamental a pesar de que más de 100 mujeres indígenas han denunciado haber sido forzadas o coaccionadas a someterse a procedimientos de esterilización en Canadá entre 2015 y 2019 (Ryan et al., 2021). Los nazis encontraron apoyo para su ley de esterilización en Estados Unidos y otros países occidentales. Esta ley estaba destinada a esterilizar involuntariamente a personas con enfermedades genéticas. En 1934, el gobierno nazi aprobó la Ley de Esterilización para la Prevención de Descendencia Genéticamente Enferma (Artal y Rubinfeld, 2017).

La esterilización forzada es una violación de la dignidad humana y la ética profesional. Recientemente, un equipo de investigación se propuso recopilar y sintetizar recomendaciones formuladas en respuesta a casos de esterilización forzada o coaccionada de mujeres indígenas en Canadá. El análisis temático de 162 recomendaciones de cuatro fuentes seleccionadas reveló siete temas, incluida la legislación y las políticas, la criminalización y la investigación, que representan áreas donde se requiere una acción gubernamental inmediata (Ryan et al., 2021).}

¿Es la esterilización forzada una violación de los derechos humanos?

La esterilización forzada es una clara violación de los derechos humanos, pero se ha practicado en varios países, incluidos Estados Unidos, China, Perú, México y Canadá. En Estados Unidos, se promulgaron leyes de esterilización involuntaria en veintiocho estados, y la primera esterilización involuntaria se realizó en 1907 (Artal y Rubinfeld, 2017). Recientemente se ha informado sobre la cuestión de la esterilización forzada de mujeres, que plantea preocupaciones éticas y va en contra de los principios de la dignidad humana y la ética profesional (Fofana, 2020).

Aunque la esterilización forzada o coaccionada de mujeres indígenas viola la ética médica, no es explícitamente ilegal en Canadá, ya que falta legislación para prevenir tales prácticas (Ryan, 2021). La cuestión de las esterilizaciones no deseadas requiere una comprensión de las creencias éticas de muchos profesionales médicos, así como de las actitudes culturales que conducen a tales prácticas (Hernández, 1976). La Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas aborda específicamente la cuestión de la esterilización involuntaria/forzada, reconociéndola como una violación de los derechos humanos (Durojaya, 2018). Además, un estatuto de Virginia que autorizaba la esterilización involuntaria de personas “débiles mentales” fue impugnado ante los tribunales, destacando la necesidad de proteger a las personas de tales prácticas poco éticas e inconstitucionales (Berry, 1998). A la luz de estas preocupaciones, es crucial reconocer que la esterilización forzada es una grave violación de los derechos humanos que debe condenarse y prevenirse por todos los medios necesarios.

¿Cuál es el papel del consentimiento informado en la esterilización forzada?

El consentimiento informado es un componente vital de la ética médica y la práctica de la esterilización forzada plantea varias preocupaciones éticas. El contexto histórico de la esterilización forzada en los EE. UU. y otros países occidentales revela que en algún momento existieron leyes de esterilización involuntaria en 28 estados americanos (Artal y Rubinfeld, 2017). Aunque la esterilización forzada o coaccionada no es explícitamente ilegal en Canadá, viola claramente la ética médica (Ryan et al., 2021).

Los recientes casos de esterilización forzada de mujeres resaltan la necesidad de respetar la dignidad humana y la ética profesional (Fofana, 2020). Sin una comprensión de las actitudes y creencias éticas de los médicos, es difícil abordar la cuestión de las esterilizaciones no deseadas (Hernández, 1976). Además, la cuestión de la esterilización involuntaria o forzada ha sido abordada por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, lo que subraya la gravedad del asunto (Durojaya, 2018). En 1927, una joven llamada Carrie Buck impugnó un estatuto de esterilización involuntaria de Virginia que autorizaba la esterilización involuntaria de personas “débiles mentales”. Este caso destaca las cuestiones éticas que rodean la esterilización involuntaria y plantea interrogantes sobre los derechos de las personas a tomar decisiones respecto a su salud reproductiva (Berry, 1998). Estas preocupaciones éticas se ven agravadas por los factores culturales que históricamente han sancionado la práctica de esterilizaciones forzadas (Park y Radford, 2010). Es esencial reconocer la importancia del consentimiento informado en la práctica médica y garantizar que las personas tengan la capacidad de tomar decisiones sobre sus propios cuerpos y su salud reproductiva (Diekema, 2003).

Impacto de la esterilización forzada en la salud de las mujeres

La esterilización forzada es una grave violación de los derechos humanos que tiene consecuencias para la salud física y psicológica tanto a corto como a largo plazo. Las complicaciones físicas a corto plazo pueden incluir infección y hemorragia, mientras que las complicaciones a largo plazo pueden provocar dolor crónico, irregularidades menstruales y menopausia precoz (Clarke, 2021). Sin embargo, los impactos psicológicos de la esterilización forzada son igualmente significativos, particularmente para las mujeres indígenas. La esterilización forzada puede provocar sentimientos de violación, pérdida de control y trauma, que pueden tener efectos duraderos en la salud mental (Clarke, 2021).

Las mujeres indígenas han informado que sus proveedores de atención médica las obligaron a someterse a procedimientos de ligadura de trompas, lo que es una clara violación de su derecho a la autonomía reproductiva. Además, la esterilización forzada es considerada una forma de tortura y genocidio por el Código Penal de Canadá y las Naciones Unidas. El impacto de las políticas guiadas por la eugenesia en la atención sanitaria reproductiva de las mujeres indígenas puede ser duradero y afectar a las generaciones venideras (Clarke, 2021). Las chicanas también han sido sometidas a esterilización forzada, lo que las ha privado de su derecho a procrear. Los valores culturales de las chicanas otorgan gran importancia al matrimonio como medio para tener y criar hijos, lo que hace que la esterilización forzada sea un problema grave que merece atención (Hernández, 1976). Por lo tanto, es crucial reconocer el importante daño físico y psicológico causado por la esterilización forzada y tomar medidas para prevenir esta violación de los derechos humanos.

La esterilización forzada puede tener un profundo impacto en la salud física y mental de una mujer, así como en su capacidad de tener hijos en el futuro (Cepko, 1993). Las víctimas de esterilización forzada o coaccionada a menudo quedan vulnerables, sin poder, oportunidad o capacidad para tomar decisiones autónomas sobre sus propios cuerpos (Essack y Strode, 2012). Las investigaciones han documentado el impacto a largo plazo del abuso de la esterilización, incluidas las esterilizaciones involuntarias que obligan a las mujeres a someterse a esterilización sin su consentimiento (Strode et al., 2012). Esto es particularmente cierto en el caso de las mujeres con discapacidad intelectual, a quienes a menudo se las consideraba incapaces de tomar sus propias decisiones reproductivas. En algunos casos, la esterilización forzada incluso se justificó como un medio para liberar a las mujeres de las instituciones y permitirles vivir de forma independiente sin temor al embarazo (Reilly, 2015).

Las mujeres que viven con el VIH también tienen más probabilidades de sufrir esterilizaciones forzadas y coaccionadas, en comparación con aquellas que no tienen el virus. Un estudio que examinó los efectos físicos de la esterilización encontró que, si bien el procedimiento puede no tener efectos secundarios físicos significativos, puede tener efectos psicológicos a largo plazo en la paciente (Bakare y Gentz, 2020). Las mujeres indígenas también se han visto afectadas de manera desproporcionada por la esterilización forzada, y hay un historial de políticas de este tipo que tienen un impacto continuo en sus derechos reproductivos (Cepko, 1993).

La campaña de esterilización forzada de 1975-76 llevada a cabo por el gobierno de Indira Gandhi en la India tuvo un impacto significativo en las mujeres, y la exposición a la campaña provocó efectos psicológicos negativos a nivel de distrito (Prasad, 2022). Las organizaciones de salud de las mujeres enfatizan la importancia del consentimiento informado y el asesoramiento para quienes consideran la esterilización, debido a los

posibles efectos psicológicos a largo plazo del procedimiento (Nair, 2017). Desafortunadamente, las mujeres pobres a menudo fueron clasificadas para la esterilización sin consulta, lo que llevó a una falta de autonomía para tomar sus propias decisiones reproductivas (Artal y Rubinfeld, 2017).

La esterilización forzada tiene importantes implicaciones sociales y psicológicas para el individuo y la sociedad en general. El procedimiento afecta negativamente a la salud de la mujer, su capacidad de procrear, su bienestar físico y sus perspectivas futuras de matrimonio y planificación familiar (Cepko, 1993). El impacto de la esterilización forzada o coaccionada puede enmarcarse en términos de vulnerabilidad, el poder, la oportunidad o la capacidad, o la falta de ella, para tomar decisiones autónomas con respecto a la salud reproductiva (Essack y Strode, 2012).

Los estudios muestran que el impacto a largo plazo del abuso de la esterilización en las mujeres ha sido devastador, documentado en casos en los que las mujeres fueron obligadas a someterse a esterilización contra su voluntad o sin su consentimiento informado (Strode et al., 2012).

La historia de las políticas de esterilización forzada y cómo continúan afectando a las mujeres indígenas es un tema que aún se sigue investigando, debido a que mujeres han muerto alrededor del mundo por estas prácticas. Las organizaciones de salud de mujeres enfatizan los efectos físicos y psicológicos de la esterilización forzada en las pacientes. La práctica médica moderna asigna un límite a la esterilización en la tercera cesárea para evitar procedimientos innecesarios y violaciones de los derechos reproductivos, si bien, es lo que se debería de hacer, la praxis testimonial indica que mujeres menores de edad, que solo han tenido un hijo, o que van por otras cuestiones de salud, han sido víctimas de esterilización sin su consentimiento, o bien sea con una operación practicando la salpingo o la OTB, o bien implantándoles el DIU si su consentimiento (Hernández 1976; Nair, 2017).

Respuestas legales y políticas a la esterilización forzada

Se han establecido leyes y políticas internacionales y nacionales para prohibir la esterilización forzada; el Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales prohíbe la esterilización forzada según el derecho internacional (Albert y Szilvasi, 2017). El Convenio Europeo de Derechos Humanos también reconoce la esterilización forzada como una violación del derecho al respeto de la vida privada y familiar (Albert y Szilvasi, 2017). A pesar de la prohibición explícita de la esterilización forzada en la República Checa desde 1991, todavía se han informado casos de este tipo de esterilizaciones (Albert y Szilvasi, 2017).

Las obligaciones éticas y los corolarios legales también prohíben la esterilización forzada. La esterilización forzada implica inducir el consentimiento a la esterilización mediante beneficio o amenaza, mientras que la esterilización involuntaria se realiza sin el conocimiento o contra la voluntad de la persona afectada (Albert y Szilvasi, 2017). Se han implementado políticas de esterilización forzada en varios países, incluidos Europa y Estados Unidos, sin embargo, la promoción nacional e internacional ha creado una plataforma para que las mujeres perjudicadas por la esterilización y la sociedad civil unan fuerzas y presionen a los estados. Austria, Alemania, Suecia, Noruega y Suiza han asumido la responsabilidad de estas políticas y han promulgado remedios especiales para las víctimas.

Los estados americanos de Carolina del Norte y Virginia también han promulgado leyes para las víctimas de esterilización forzada, los trabajadores sociales han obligado a firmar mediante incentivos o amenazas, lo que constituye una violación de la ley y de las políticas relacionadas con la esterilización (Albert y Szilvasi, 2017). Se prescribieron los derechos de las personas que buscaban la esterilización y se requirió el consentimiento explícito por escrito.

En los casos de esterilización coercitiva o forzada de mujeres romaníes en la República Checa y Eslovaquia, el TEDH los ha considerado violaciones graves de derechos humanos. Sin embargo, la respuesta del gobierno eslovaco sólo ha reconocido “fracasos individuales” y se ha negado a introducir medidas de compensación directa. Hasta el momento, las sentencias del TEDH no han encontrado discriminación étnica o injusticia interseccional contra estas mujeres (Albert y Szilvasi, 2017). En Eslovaquia, en 2003 se publicó el informe *Cuerpo y alma* elaborado por el Centro de Derechos Civiles y Humanos Poradna y el Centro de Derechos Reproductivos (CRR) sobre la esterilización involuntaria de mujeres romaníes (Albert y Szilvasi, 2017).

Si bien el texto proporciona amplia información sobre las leyes y políticas que rodean el consentimiento informado en medicina y la esterilización anticonceptiva, falta información sobre cómo se hacen cumplir estas políticas. La política de consentimiento informado se ha fortalecido a nivel mundial debido a la defensa de los derechos humanos, con contribuciones del Código de Nuremberg, la Declaración de la UNESCO sobre Bioética y Derechos Humanos y las Directrices de la FIGO; sin embargo, cuando se trata de hacer cumplir la ley, las instalaciones locales serían las entidades a las que se demandaría. No está claro a quién demandar en caso de que las instalaciones ya no existan, lo que plantea un desafío importante a la hora de buscar reparación legal para las víctimas de esterilización forzada.

La República Checa, por ejemplo, se ha mostrado renuente a tomar medidas para reparar a las personas que sufrieron daños, aunque un tribunal concedió una indemnización a una demandante romaní que fue esterilizada por la fuerza, la sentencia fue anulada debido al plazo de prescripción. Además, las investigaciones policiales se vieron obstaculizadas por el plazo de prescripción y el gobierno ha rechazado proyectos de ley que proponían asistencia jurídica gratuita e indemnización para las víctimas de esterilización forzada sin explicación (Albert y Szilvasi, 2017).

Es preocupante la insensibilidad del Estado checo ante el hecho de que la protección jurídica sigue siendo inaccesible para los miembros de grupos vulnerables, incluidas las víctimas de abusos contra los derechos humanos. Las leyes y políticas se redactaron de manera que ocultaran cualquier intención discriminatoria; sin embargo, atacar activamente a las mujeres romaníes fue parte de la política demográfica impulsada por la preocupación eugenésica del estado por la salud pública. La lista de indicaciones médicas para la esterilización incluía un indicador “social” y en ocasiones incluía el “origen gitano” como indicación de esterilización (Albert y Szilvasi, 2017). En un caso, se ordenó a un hospital que se disculpara en un caso de esterilización, mientras que en otro, una demandante llegó a un acuerdo con el hospital por daños y costas judiciales.

Existen importantes lagunas en el marco legal y político en materia de restitución para las víctimas de esterilización involuntaria, particularmente en el caso de las mujeres romaníes. Los litigios han resultado poco satisfactorios para ofrecer restitución a un gran número de víctimas. En 2015, la cuestión de la esterilización forzada y coercitiva de las mujeres romaníes se debatió en una conferencia celebrada por la OSCE/OIDDH en Praga. El proyecto de ley sobre reparaciones por la esterilización involuntaria de mujeres romaníes fue una

preocupación para el Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa (Albert y Szilvasi, 2017). Sin embargo, el texto no proporciona ninguna información sobre las lagunas en el marco legal y político relacionado con el tema.

La República Checa enfrentó críticas de varias organizaciones e individuos internacionales por la cuestión de la esterilización involuntaria de las mujeres romaníes. El gobierno afirma que se pueden condonar las tasas judiciales, se puede proporcionar representación legal y las ONG pueden soportar la carga financiera de los demandantes. El primer ministro recomendó que las mujeres que habían sido perjudicadas demandaran a los centros de salud, pero el gobierno checo rechazó el proyecto de ley de compensación para las mujeres romaníes que fueron esterilizadas sin consentimiento. El gobierno no estableció un mecanismo de compensación debido a dificultades para evaluar casos individuales y falta de documentación médica. Sin embargo, el Estado supuestamente está a punto de proporcionar un sistema de asistencia jurídica gratuita para abordar posibles obstáculos (Albert y Szilvasi, 2017). Está claro que falta el marco legal y político actual en materia de restitución por esterilización involuntaria en la República Checa, y es necesario establecer políticas más integrales para garantizar justicia para las víctimas.

Recomendaciones para prevenir la esterilización forzada

La esterilización forzada y coaccionada de mujeres y otras poblaciones marginadas es un problema importante y de larga data en todo el mundo, los litigantes, las organizaciones no gubernamentales y los funcionarios judiciales deben tener en cuenta las reclamaciones que presentan y las soluciones que ofrecen, lo que conducirá a una mejor erradicación de la práctica. Es esencial reconocer la esterilización forzada y coaccionada de las mujeres como una violación de la prohibición de la discriminación.

Desafortunadamente, varios países han aprobado leyes que autorizan la esterilización forzada o coaccionada de aquellos que consideran no aptos para procrear. En Estados Unidos, más de la mitad de los 50 estados han aprobado leyes que permiten la esterilización de poblaciones específicas, como aquellas diagnosticadas con una enfermedad mental, personas discapacitadas, delincuentes, nativos americanos, afroamericanos y personas con enfermedades específicas como la epilepsia.

Para prevenir la esterilización forzada, se pueden tomar varias medidas, en primer lugar, países como la República Eslovaca deberían establecer mecanismos independientes para investigar las denuncias de esterilización forzada y proporcionar reparación a las víctimas; en segundo lugar, se debe proporcionar al personal médico una formación eficaz sobre los procedimientos de consentimiento informado y las consecuencias de la esterilización; en tercer lugar, se deben adoptar medidas legales para tipificar como delito la esterilización forzada y garantizar la rendición de cuentas de quienes perpetran tales actos; en cuarto lugar, las mujeres analfabetas o que no hablan el idioma local deben recibir servicios de interpretación y asistencia jurídica para comprender plenamente el proceso de consentimiento informado; y por último, se deben llevar a cabo campañas de sensibilización para informar al público sobre las implicaciones de la esterilización forzada para los derechos humanos y la importancia del consentimiento informado.

También se pueden utilizar estrategias de promoción para prevenir la esterilización forzada y bajo coerción, involucrar a los medios de comunicación también puede ser una medida eficaz para prevenir la esterilización forzada. Siempre se debe obtener el consentimiento adecuado antes de realizar procedimientos de esterilización, y los pacientes que han

rechazado los tratamientos médicos recomendados no deben ser obligados a someterse a dichos procedimientos. Los tribunales de derechos humanos han condenado las esterilizaciones médicamente dirigidas de personas incapaces de dar su libre consentimiento (Zampas y Lamačková, 2011).

Los proveedores de atención médica tienen la responsabilidad de garantizar que se obtenga el consentimiento informado antes de realizar procedimientos de esterilización. El consentimiento informado para la esterilización requiere que los proveedores de atención médica proporcionen información completa y precisa sobre el procedimiento y su potencial. consecuencias para las mujeres antes de obtener el consentimiento. Obtener el consentimiento sin proporcionar información completa y precisa invalida el consentimiento. Además, los proveedores de atención médica deben garantizar que las mujeres realmente consientan en la esterilización y que no se haga por medios contundentes o coerción (Zampas y Lamačková, 2011).

Es importante señalar que las mujeres que son miembros de minorías étnicas, discapacitadas o adolescentes a menudo son sometidas a esterilización injusta, en algunos casos, a las mujeres no se les pregunta si quieren ser esterilizadas y se les informa del procedimiento después de someterse a una cesárea. El consentimiento para el tratamiento de pacientes que no comprenden puede provenir de jueces o sustitutos legalmente reconocidos, sin embargo, se requiere consentimiento informado para la esterilización, y los proveedores de atención médica deben asegurarse de obtenerlo antes de realizar el procedimiento. Los formularios de consentimiento no deben firmarse mientras la mujer está en trabajo de parto o de camino al quirófano, y los proveedores de atención médica no deben decir ni dar la impresión de que, para obtener otro procedimiento médico, como un aborto o una cesárea, la mujer tiene que consentir a la esterilización.

Los proveedores de atención médica no deben obtener el consentimiento bajo coacción, se han informado violaciones recientes de este principio en todo el mundo, lo que ha resultado en la esterilización forzada y coaccionada de minorías étnicas, incluidas mujeres romaníes, seropositivas y discapacitadas. Es importante señalar que la elección informada es un principio fundamental de los servicios médicos de buena calidad y está reconocido como un derecho humano, por lo tanto, los proveedores de atención médica deben asegurarse de obtener el consentimiento informado antes de realizar procedimientos de esterilización. A pesar de décadas de esfuerzos para definir y hacer realidad el concepto de elección informada, persisten obstáculos (Zampas y Lamačková, 2011).

¿Cómo se puede crear conciencia sobre los daños de la esterilización forzada entre los formuladores de políticas, los proveedores de atención médica y el público en general?

Para crear conciencia sobre los daños de la esterilización forzada, es esencial educar a los formuladores de políticas, a los proveedores de atención médica y al público en general sobre el tema. Las experiencias y voces de las mujeres indígenas deben centrarse en los debates sobre la atención sanitaria reproductiva y el control de la población, y es necesario reconocer y abordar la historia de esterilización forzada y genocidio contra las mujeres indígenas para prevenir daños futuros (Clarke, 2021).

Se deben implementar políticas y leyes para proteger los derechos reproductivos de las mujeres indígenas y garantizar el consentimiento informado para todos los procedimientos médicos. Los proveedores de atención médica deben estar capacitados para reconocer y abordar la coerción reproductiva y el abuso de esterilización; además, los esfuerzos de

promoción deben centrarse en recomendaciones multinivel para abordar los daños de la esterilización forzada. La comunidad indígena ya ha tomado medidas utilizando el activismo, la narración de historias y una demanda colectiva para luchar contra las políticas y prácticas racistas dentro del gobierno y la atención médica (Clarke, 2021). Es vital que todas las partes interesadas colaboren para crear conciencia sobre el tema y tomar las medidas necesarias para prevenir la esterilización forzada. En Canadá, la esterilización forzada de mujeres indígenas se considera una forma de genocidio y tortura, por lo tanto, es imperativo que los formuladores de políticas, los proveedores de atención médica y el público en general reconozcan la gravedad de este problema y trabajen para poner fin a esta práctica.

Se debe destacar la naturaleza interseccional de los derechos reproductivos y la justicia social al mostrar que la esterilización forzada se ha utilizado como una herramienta de opresión contra grupos marginados, incluidas las personas con discapacidades, los pueblos indígenas, las personas de color y las personas transgénero, las mujeres. El movimiento eugenésico jugó un papel importante en la promoción de la esterilización forzada como medio para mejorar la calidad genética de la población. A pesar de que los programas de esterilización forzada respaldados por el estado han terminado, las mujeres encarceladas todavía son vulnerables al abuso de esterilización. Si bien se requiere el consentimiento informado para la esterilización, muchas mujeres han informado que su “consentimiento” fue coaccionado. Esta discusión contribuye al avance continuo del conocimiento en el campo al resaltar las cuestiones éticas que rodean la esterilización forzada y la necesidad de realizar esfuerzos integrales para abordar esta injusticia histórica.

Referencias bibliográficas

- Albert, G., Szilvasi, M. (2017). Intersectional Discrimination of Romani Women Forcibly Sterilized in the Former Czechoslovakia and Czech Republic. *Health Hum Rights*, 19(2): 23-34. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5739354/>
- Artal, R. y Rubinfeld, S. (2017). Ethical issues in research. *Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology*, 43,107-114. <https://doi.org/10.1016/j.bpobgyn.2016.12.006>
- Bakare, K., Gentz, S. (2020). Experiences of forced sterilisation and coercion to sterilise among women living with HIV (WLHIV) in Namibia: an analysis of the psychological and socio-cultural effects. *Sexual and Reproductive Health Matters*, 28(1). <https://doi.org/10.1080/26410397.2020.1758439>
- Berry, R. (1998). From Involuntary Sterilization to Genetic Enhancement: The Unsettled Legacy of Buck v. Bell, *Notre Dame, journal of law, ethic and public policy*, 12(401). <https://scholarship.law.nd.edu/ndjlepp/vol12/iss2/3>
- Camacho Rosalía. *La maternidad como institución del patriarcado*. Tesis de Maestría en Estudios de la Mujer, Heredia, Universidad Nacional, 1997, pág. 41.
- Cepko, R. (1993). Involuntary Sterilization of Mentally Disabled Women. *Berkeley Womens Law Journal*, 8, 122-65. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11659702/>
- Clarke, E. (2021) Indigenous Women and the Risk of Reproductive Healthcare: Forced Sterilization, Genocide, and Contemporary Population Control. *Journal of Human Rights and Social Work*, 6, 144–147. <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00139-9>

- Días Alonso G. (1995). Historia de la anticoncepción. *Rev. Cubana Med. Gen Integral*, 11 (2): 192-194.
- Diekema, D. (2003). Involuntary sterilization of persons with mental retardation: An ethical analysis. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10053>
- Durojaye, E. (2018). Involuntary Sterilisation as a Form of Violence against Women in Africa. *Journal of Asian and African Studies*, 53(5), 721-732. <https://doi.org/10.1177/0021909617714637>
- Essack, Z., Strode, A. (2012). I feel like half a woman all the time: The impacts of coerced and forced sterilisations on HIV-positive women in South Africa. *Empowering women for gender equity*, 26(2). <https://doi.org/10.1080/10130950.2012.708583>
- Glover, L. (2021). Social Reproduction Theory: On regulating reproduction, understanding oppression and as a lens on forced sterilisation. *Journals and Campus Publications*, 22(2) (2021). <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol22/iss2/4/>
- Fofana, M. (2020). Time and time again: the reincarnations of coerced sterilisation. *Journal of medical ethic*, 48(11). <http://dx.doi.org/10.1136/medethics-2020-106924>
- Nair, P. (2017). Litigating against the Forced Sterilization of HIV-Positive Women: Recent Developments in Chile and Namibia. *Forced Sterilization and Human Rights*. <https://n9.cl/awynw6>
- Litigio contra la esterilización forzada de mujeres VIH positivas: acontecimientos recientes en Chile y Namibia. (sin fecha) Recuperado el 28 de agosto de 2023, de heinonline.org
- Lugones Botell, Miguel, & Quintana Riverón, Tania Yamilé. (1996). Orígenes de la anticoncepción. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 12(4), 399-402. Recuperado en 19 de julio de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251996000400012&lng=es&tlng=es
- Hernández, A. (1976). Chicanas and the Issue of Involuntary Sterilization: Reforms Needed to Protect Informed Consent. *Journal Chicana/o Latina/o Law Review*, 3(0). <https://escholarship.org/uc/item/35v8r48h>
- O'Brien, E., Rich, M. (2022). Obstetric violence in historical perspective. *Lancet*. 11(399), 2183-2185. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(22\)01022-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(22)01022-4)
- O'Sullivan, M. (2016). Informing Red Power and Transforming the Second Wave: Native American women and the struggle against coerced sterilization in the 1970s. *Women's History Review*, 25(6). <https://doi.org/10.1080/09612025.2015.1083229>
- Ottenheimer, D., Huda, Z., Yim, E., Atkinson, H. (2022). Physician complicity in human rights violations: Involuntary sterilization among women from Mexico and Central America seek. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.jflm.2022.102358>
- Park, D., Radford, J. (2010). From the Case Files: Reconstructing a history of involuntary sterilization. *Disability & Society*, 13(3), 317-342. <https://doi.org/10.1080/09687599826669>
- Patel, P. (2017). Forced sterilization of women as discrimination. *Public Health Reviews*, 38(15). <https://doi.org/10.1186/s40985-017-0060-9>

- Pérez, O. De los albores a los albores: un recorrido por la historia de la medicina. La Habana: ed. Editorial Ciencias Médicas, 2011: p. 128.
- Prasad, N. (2022). *Impact of Forced Sterilization on Female Labor Market Outcomes: Evidence from India*. Université catholique de Louvain, Center for Operations Research and Econometrics <https://ideas.repec.org/p/cor/louvco/2022023.html>
- Rasmussen, P. (2014). Colonizing Racialized Bodies: Examining the Forced Sterilization of Indigenous Women and the Shameful History of Eugenics in Canada. *On Politics*, 13(1), 18-29. <https://journals.uvic.ca/index.php/onpolitics/article/view/19415>
- Reilly, P. (2015). Eugenics and Involuntary Sterilization: 1907-2015. *Annual Review Genomics Human Genetic* 16(3), 51-68. <https://doi.org/10.1146/annurev-genom-090314-024930>.
- Ryan, C., Ali, A., Shawana, C. (2021). Forced or Coerced Sterilization in Canada: An Overview of Recommendations for Moving Forward. *International Journal of Indigenous Health*, 16(1). <https://doi.org/10.32799/ijih.v16i1.33369>
- Strode, A., Mthembu, S., Essack, Z. (2012). She made up a choice for me: 22 HIV-positive women's experiences of involuntary sterilization in two South African provinces. *Reproductive Health Matters*, 20(39). [https://doi.org/10.1016/S0968-8080\(12\)39643-2](https://doi.org/10.1016/S0968-8080(12)39643-2)
- Tostado, F. (2016, 16 mayo). *Sorano de Éfeso, el gran ginecólogo de la Antigüedad*. <https://franciscojaviertostado.com/>.
<https://franciscojaviertostado.com/2016/05/16/sorano-de-efeso-el-gran-ginecologo-de-la-antigüedad/>
- Widdows, H., Idiákez, I., Cirión, A., Trehan, N. (2006). *Minority Groups and Reproductive Rights*. Women's Reproductive Rights. Women's Rights in Europe Series. Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1057/9780230554993_6
- Zampas, C. y Lamačková, A. (2011). Forced and coerced sterilization of women in Europe. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 114(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijgo.2011.05.002>.

Desafiando las masculinidades sexistas; el papel de la vasectomía en las responsabilidades de los hombres en la planificación familiar

Miguel Regalado Chávez

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México)

mike.chavez1021@gmail.com

Las masculinidades sexistas perpetúan la desigualdad de género en la planificación familiar al imponer la carga de la anticoncepción a las mujeres. La participación y responsabilidad de los hombres en la planificación familiar son cruciales para lograr la igualdad de género. La vasectomía ha surgido como una solución potencial para desafiar las masculinidades sexistas y empoderar a los hombres para que asuman la responsabilidad de la planificación familiar. El presente artículo tiene como objetivo explorar el papel de la vasectomía en el desafío a las masculinidades sexistas. El artículo definirá primero las masculinidades sexistas y examinará cómo contribuyen a la desigualdad de género en la planificación familiar. Luego introducirá la vasectomía como un medio para desafiar las masculinidades sexistas y explorar las percepciones y actitudes de los hombres hacia ella. Finalmente, el artículo examinará diferentes enfoques para promover la vasectomía como medio para desafiar las masculinidades sexistas y discutirá las implicaciones de promover la igualdad de género en la planificación familiar. Al abordar estas preguntas, este artículo pretende contribuir a una mejor comprensión del papel de la vasectomía a la hora de desafiar las masculinidades sexistas y promover la igualdad de género en la planificación familiar.

Introducción a las masculinidades sexistas

Las masculinidades sexistas contribuyen de manera clave al problema de la violencia de los hombres contra las mujeres. Las normas masculinas tradicionales equiparan la fuerza con el dominio sobre el sexo opuesto, lo que lleva a una construcción sociocultural de la masculinidad que es central en el tema (Katz, 1995). El Proyecto Mentores en Prevención de la Violencia (MVP) se esfuerza por reducir la violencia de los hombres contra las mujeres desafiando y reconstruyendo las normas masculinas predominantes (Katz, 1995), sin embargo, aún no está claro si existe una visión de la masculinidad que no se base en la subordinación femenina.

La teoría feminista históricamente ha pasado por alto la comprensión de las masculinidades negras, al examinar las formas en que las masculinidades sexistas contribuyen a la violencia contra las mujeres y tratar de comprender cómo estas normas se cruzan con la raza, podemos comenzar a abordar y dismantelar los sistemas opresivos que dañan a las comunidades marginadas.

Las masculinidades sexistas contribuyen a la desigualdad de género en la planificación familiar al perpetuar la noción de dominio masculino sobre las mujeres. La construcción social de la masculinidad es un problema importante cuando se trata de violencia de los

hombres contra las mujeres. Las normas predominantes de la masculinidad tradicional equiparan la fuerza con el dominio sobre las mujeres, lo que conduce al sexismo y la misoginia (Kahn, 2009). El despliegue de masculinidades en contextos de educación superior es un área clave de preocupación, ya que los niños dominantes a menudo introducen un discurso misógino que refuerza la desigualdad de género (Connell, 1996). Este problema se ve agravado por el hecho de que las construcciones discursivas de la masculinidad a menudo están profundamente arraigadas en la sociedad, lo que dificulta desafiar estas normas y lograr la igualdad de género. Además, la cuestión de las masculinidades sexistas es compleja, ya que se cruza con otras formas de desigualdad como el racismo y el heterosexismo (Mutua, 2006). Esta complejidad es particularmente evidente en los medios deportivos, donde la cosificación de las mujeres está normalizada y otras formas de desigualdad tienden a ignorarse.

Para abordar estas cuestiones, es importante desafiar las nociones tradicionales de masculinidad y promover formas alternativas de masculinidad que no dependan de la dominación o la violencia. Esto se puede lograr mediante campañas de educación y sensibilización que enfatizan los aspectos positivos de la masculinidad, como la empatía y la compasión, en lugar de la agresión o el control. En última instancia, se necesita una comprensión más matizada de las masculinidades si queremos lograr la igualdad de género en la planificación familiar.

Si bien el campo de las masculinidades es amplio y multifacético, es esencial reconocer el papel de los hombres en la planificación familiar. El despliegue de masculinidades dentro de los contextos de la educación superior, el activismo y el discurso social puede variar desde la masculinidad de protesta hasta el antisexismo (Connell, 1996). La atención educativa a las cuestiones relativas a los niños y la masculinidad es crucial para promover actitudes saludables hacia las relaciones de género y la planificación familiar; es importante reconocer que algunos chicos dominantes pueden introducir un discurso misógino, lo que puede obstaculizar el progreso hacia la igualdad de género.

El sexismo sigue siendo una cuestión fundamental en la dinámica de las relaciones de género, es necesario un examen crítico de los constructos discursivos de la masculinidad para identificar y cuestionar las actitudes y comportamientos sexistas. La masculinidad de los hombres afroamericanos, en particular, ha sido el foco de descripciones teóricas y basadas en investigaciones que describen la masculinidad tradicional (Wade, 2013). Al introducir el tema del papel de los hombres en la planificación familiar dentro del contexto de las masculinidades, podemos contribuir a una crítica feminista de las actitudes y comportamientos sexistas; involucrar a los hombres como aliados en la promoción de la planificación familiar puede ayudar a cambiar las actitudes culturales hacia la equidad de género y promover relaciones más saludables entre hombres y mujeres.

La vasectomía como solución al desafío de las masculinidades sexistas

La vasectomía es un procedimiento quirúrgico que consiste en cortar los conductos deferentes para evitar que los espermatozoides lleguen al semen, es un método anticonceptivo permanente para hombres y se considera más seguro, menos invasivo y más fácil de realizar que la ligadura de trompas bilateral, que es el método equivalente para las mujeres (Hernández-Aguilera y Marván, 2016). La vasectomía es una forma de anticoncepción muy eficaz, sin embargo, se utiliza con menos frecuencia en países en desarrollo como México, donde la decisión de las parejas masculinas de someterse al

procedimiento a menudo se atribuye a su lugar en una jerarquía racial/étnica y de género (Lleyser-Whalen . y Berenson, 2019). La decisión de las parejas masculinas de someterse a vasectomía a menudo se toma sin la participación de sus parejas femeninas, lo que deja a las mujeres con poco control sobre el proceso de toma de decisiones. La vasectomía es un método quirúrgico de anticoncepción masculina que, aunque permanente, puede ser reversible con otro procedimiento quirúrgico en algunos casos. Es importante señalar que la vasectomía no protege contra las infecciones de transmisión sexual (ITS) y no debe considerarse un sustituto de otras formas de protección contra las ITS.

La vasectomía es una práctica de masculinidad (no) reproductiva basada en el género, que tiene un impacto en la percepción de masculinidad en los hombres que no se han sometido al procedimiento (Hernández-Aguilera y Marván, 2016). Existe la preocupación de que quienes optan por someterse a la vasectomía puedan reforzar la idea de que los hombres están “haciendo menos” al evitar la responsabilidad de la reproducción (Terry et al., 2011). Si bien algunos pueden ver esto como un cambio positivo en la masculinidad, también podría verse como una perpetuación de ideologías y sistemas sexistas, lo que lleva a masculinidades híbridas que no desafían ideologías sexistas más amplias. Según la teoría feminista postestructuralista y la teoría de las masculinidades críticas, la vasectomía es un objeto de estudio importante porque puede arrojar luz sobre las formas en que se construye y mantiene la masculinidad (Terry, 2010).

Si bien las masculinidades subordinadas pueden cambiar la apariencia de las masculinidades, hacen poco para desafiar las ideologías sexistas subyacentes (Phillips y Rogers, 2021). Para desafiar estas ideologías, también debemos considerar la importancia de la identidad de género y la resistencia de la clase trabajadora (Collinson, 1988). A medida que el privilegio masculino continúa siendo glorificado en nuestra sociedad, es importante reconocer el impacto potencial de prácticas como la vasectomía para desafiar las nociones tradicionales de masculinidad y promover la igualdad de género. Por lo tanto, los estudiosos de la masculinidad deberían volver sus miradas analíticas a las descripciones de la masculinidad y reconsiderar cómo teorizan las desigualdades, la misoginia y el sexismo.

Las investigaciones han demostrado que las actitudes hacia la vasectomía se pueden clasificar en tres grupos: valoración positiva, valoración negativa y emoción positiva. El grupo de valoración negativa tiene opiniones desfavorables sobre la vasectomía, asociándola con la castración o la pérdida de la virilidad (Marván et al., 2017). Por el contrario, los miembros del grupo de emociones positivas tienen sentimientos positivos acerca de la vasectomía, incluidos sentimientos de alivio o empoderamiento. En general, la vasectomía tiene el potencial de desafiar las nociones tradicionales de masculinidad y al mismo tiempo promover la libertad reproductiva, pero es importante considerar las implicaciones de género subyacentes de esta práctica (Marván et al., 2017).

La vasectomía es una forma de anticoncepción masculina que permite a los hombres asumir la responsabilidad de la planificación familiar. Sin embargo, las investigaciones sugieren que las cuestiones relacionadas con la percepción de la masculinidad pueden afectar las actitudes y creencias hacia la vasectomía. La masculinidad híbrida es un concepto que describe a los hombres que participan en prácticas más tradicionalmente femeninas sin desafiar ideologías o sistemas sexistas más amplios (Lleyser-Whalen y Berenson, 2019). La vasectomía se ha explorado como una práctica de género de la masculinidad (no) reproductiva, y es importante considerar cómo teorizamos las masculinidades en el contexto de las desigualdades, la misoginia y el sexismo (Terry, 2010).

La decisión de someterse a una vasectomía desafía la glorificación social de la masculinidad y permite a los hombres asumir un papel activo en la planificación familiar. Es crucial que los hombres y los estudiosos de la masculinidad examinen sus descripciones de la masculinidad en relación con la vasectomía y consideren cómo las masculinidades subordinadas pueden cambiar la apariencia de las masculinidades sin cuestionar ideologías o sistemas sexistas más amplios (Waling, 2019). En última instancia, la vasectomía puede empoderar a los hombres para que tomen el control de su salud reproductiva y contribuyan a una distribución más equitativa de la responsabilidad de la planificación familiar.

Percepciones y actitudes de los hombres hacia la vasectomía

Las percepciones de los hombres sobre la vasectomía como método de planificación familiar están influenciadas por una variedad de temores y conceptos erróneos. Muchos hombres no consideran la vasectomía como una opción anticonceptiva viable para ellos mismos, y son comunes las preocupaciones sobre los cambios en la libido después del procedimiento (Shongwe et al., 2019). Muchos hombres perciben que la vasectomía tiene ventajas sobre la esterilización femenina, pero todavía la ven como un método de planificación familiar desfavorable (Hubert et al., 2016). La reversibilidad es un tema muy arraigado en las percepciones de los hombres sobre la vasectomía, lo que genera nerviosismo al someterse al procedimiento. Los hombres también expresan inquietud sobre el efecto potencial de la vasectomía sobre la fidelidad sexual de sus parejas y la posibilidad de inestabilidad matrimonial (Adongo et al., 2014). Las actitudes negativas en torno a la vasectomía dificultan que los hombres hablen abiertamente de haberse sometido al procedimiento, y los hombres que se han sometido a la vasectomía enfrentan percepciones negativas en su comunidad.

La aceptación de la vasectomía por parte de los hombres suele estar condicionada al acuerdo de sus cónyuges, y las mujeres desempeñan un papel esencial en la esfera de la toma de decisiones sobre la vasectomía, incluso en una sociedad patriarcal. El repensar que tendrán un rendimiento sexual deficiente después de la vasectomía, puede dar lugar a que las cónyuges de los hombres busquen a otros hombres para satisfacer sus necesidades sexuales, lo que genera temores de perder el respeto en sus hogares. Los hombres temen que la vasectomía pueda reducir su libido y afectar su masculinidad, lo que lleva a la estigmatización y marginación de quienes se han sometido al procedimiento (Hubert et al., 2016). Por lo tanto, es necesario reducir el estigma asociado a la vasectomía para aumentar su aceptación entre los hombres. Maneras innovadoras, como el uso de parejas modelo, pueden ser más efectivas para promover la vasectomía, y los proveedores de servicios pueden fortalecer la capacidad de las mujeres para apoyar la decisión de los hombres brindándoles más información y sugiriendo formas de iniciar debates sobre salud reproductiva (Adongo et al., 2014). Se necesitan estudios futuros que evalúen directamente el interés de los hombres para tener una evaluación precisa de la demanda insatisfecha de los hombres por el procedimiento (Hubert et al., 2016).

Los estudios han demostrado que las actitudes de los hombres hacia las vasectomías pueden variar significativamente entre diferentes culturas y comunidades, por ejemplo, un estudio realizado en barrios marginales urbanos de Chennai, Tamil Nadu, encontró una actitud negativa hacia la vasectomía entre los hombres casados (Madhukumar, 2015), aunque estos hombres tenían conocimientos moderados sobre la vasectomía, todavía mantenían actitudes negativas hacia ella. El estudio sugiere que estas actitudes negativas eran

específicas del contexto cultural y comunitario de los barrios marginales urbanos de Chennai, Tamil Nadu (Madhukumar, 2015).

En diferentes culturas y comunidades, las percepciones de la vasectomía impactan negativamente en la fuerza física, la capacidad para trabajar y el desempeño sexual, la pérdida percibida de masculinidad, el orgullo o el estatus social. Estas percepciones están asociadas con actitudes negativas hacia las vasectomías, por ejemplo, en la cultura ghanesa, las vasectomías se perciben como una forma fácil para que las parejas masculinas se vuelvan promiscuas y engañen a las mujeres, lo que provoca infecciones de transmisión sexual (Ohn Mar et al., 2019). De manera similar, la promiscuidad masculina se asocia con actitudes negativas hacia las vasectomías, sin embargo, las investigaciones también muestran que las actitudes negativas hacia las vasectomías están presentes en diferentes culturas y comunidades. Otro ejemplo son los estudiantes chinos que siguen el cristianismo, tienen más probabilidades de estar en desacuerdo con la noción de que los hombres vasectomizados son propensos a ser promiscuos (Ohn Mar et al., 2019). En general, estos estudios resaltan la necesidad de enfoques culturalmente sensibles para promover la vasectomía como método de planificación familiar.

Varias barreras impiden que los hombres se realicen vasectomías, que pueden clasificarse en términos generales como barreras físicas, de información, financieras, culturales y religiosas. Una de las barreras físicas es la necesidad de tiempo de recuperación, que puede entrar en conflicto con los horarios de trabajo y limitar la cantidad de tiempo que los hombres pueden ausentarse del trabajo para recuperarse. Otra barrera física es la posibilidad de reversibilidad; los hombres pueden dudar en realizarse el procedimiento porque creen que querrán revertirlo en el futuro (Adongo et al., 2014). Otra barrera cultural importante es la creencia de que, si un hombre decide volver a casarse después de la vasectomía, puede resultar difícil tener uno o varios hijos con la nueva esposa.

Si bien el costo es una barrera financiera importante, algunos hombres también enfrentan la oposición de sus parejas femeninas cuando se trata de la vasectomía (Adongo et al., 2014). Los profesionales de la salud también tienen más probabilidades de priorizar otros servicios sobre la vasectomía debido a sus actitudes y prejuicios culturales contra la vasectomía (Shongwe et al., 2019). Además, las creencias y prácticas religiosas pueden ser una barrera importante para la aceptación y adopción de la vasectomía, especialmente entre aquellos que creen que la vasectomía es un pecado y está prohibida por la religión (Adongo et al., 2014). Finalmente, la falta de acceso a servicios de salud reproductiva subsidiados para hombres y el conocimiento limitado sobre la vasectomía entre los hombres latinos en los EE. UU. son barreras adicionales que impiden que los hombres se realicen vasectomías. Se debe abordar estas barreras a través de la educación, un mejor acceso a la información y los servicios, y abordar las creencias culturales y religiosas puede aumentar la aceptación de la vasectomía entre los hombres.

Enfoques para promover las vasectomías como medio para desafiar las masculinidades sexistas

Los estudios han demostrado que diferentes grupos demográficos exhiben actitudes variables hacia la vasectomía; las mujeres que tienen educación superior y no respaldan la infidelidad masculina en el matrimonio tenían más probabilidades de reconocer las ventajas de la vasectomía. Por el contrario, los hombres y aquellos con educación limitada tenían una actitud más negativa hacia la vasectomía (Hernández-Aguilera y Marván, 2016). Aquellos

que están de acuerdo con la subordinación femenina en el matrimonio también tenían menos probabilidades de ver la vasectomía de manera positiva.

Es crucial que los profesionales de la salud y los investigadores reconozcan las actitudes negativas hacia la vasectomía entre estos grupos, y diseñen intervenciones específicas para promover la vasectomía como una forma de desafiar las masculinidades sexistas. Al promover la vasectomía, podemos abordar las desigualdades de género y desafiar los roles de género tradicionales que perpetúan las actitudes sexistas. Educar a los hombres sobre los beneficios de la vasectomía puede ayudarlos a comprender que es un método responsable de planificación familiar y una forma de compartir la responsabilidad de la anticoncepción con sus parejas. Los profesionales de la salud también pueden proporcionar información precisa sobre la seguridad y eficacia de la vasectomía para disipar mitos y conceptos erróneos que rodean el procedimiento. En general, promover la vasectomía puede desafiar las masculinidades sexistas y contribuir a una sociedad más equitativa.

Un enfoque para desafiar las masculinidades sexistas es a través de intervenciones comunitarias que promuevan las vasectomías. La teoría de la masculinidad inclusiva se ha discutido como una forma de examinar críticamente las variaciones situacionales en lo que significa ser un hombre (O'Neill, 2015), sin embargo, a pesar del atractivo de la teoría de la masculinidad inclusiva, existen limitaciones. El enfoque de Anderson sobre la masculinidad es sorprendentemente pasivo, y la visión de Connell sugiere que los hombres que no son abiertamente sexistas u homofóbicos aún perpetúan el patriarcado (Boise, 2015). Para desafiar esto, se necesita un enfoque más activo, que encuentre maneras de atraer a algunos de los mismos hombres que se oponen a tales cambios institucionales (Ruxton, 2004). Se puede adoptar un enfoque psicológico discursivo para examinar las formas en que se construye el género en una comunidad particular y desafiar las actitudes dañinas hacia las mujeres (Wetherell y Edley 2014).

Terry y col. estudiaron a hombres que se habían sometido a vasectomía y descubrieron que puede verse como una remodelación positiva de la masculinidad hacia fines más igualitarios (Hernández-Aguilera y Marván, 2016). Las investigaciones han demostrado que los deportes pueden suponer un desafío a las prácticas exclusivas de la masculinidad hegemónica y pueden utilizarse para promover masculinidades más inclusivas. Por lo tanto, las intervenciones comunitarias que promueven las vasectomías pueden desempeñar un papel positivo a la hora de desafiar el sexismo y el patriarcado.

Para desafiar las masculinidades sexistas, los cambios de políticas podrían promover las vasectomías como una forma alternativa de control de la natalidad. Sin embargo, este enfoque requiere un examen crítico de las variaciones situacionales de lo que significa ser hombre, así como de la construcción discursiva del género (Cragun y Sumerau, 2017). La construcción de la vasectomía como una forma viable de anticoncepción requiere un cambio en las normas tradicionales de masculinidad, donde la fuerza se equipará con el dominio sobre las mujeres. El estudio de Terry et al. sobre hombres que se han sometido a vasectomía muestra que los hombres pueden ver la vasectomía como una forma de masculinidad responsable, desafiando la visión tradicional de la masculinidad vinculada a la procreación (Hernández-Aguilera y Marván, 2016).

En Nicaragua, donde los roles tradicionales de género se ven reforzados por las normas sociales, el discurso sobre la necesidad de familias numerosas perpetúa el sexismo y refuerza la idea de que las mujeres son responsables de la reproducción (Sternberg et al., 2008). Un enfoque político que promueva las vasectomías como una forma alternativa de control de la natalidad podría desafiar este discurso y cambiar el enfoque hacia una

masculinidad responsable y equitativa. Es importante señalar, sin embargo, que los cambios de políticas por sí solos pueden no ser suficientes para promover este cambio. Los enfoques también deben encontrar formas de atraer a los hombres que puedan oponerse a los cambios institucionales que desafíen las normas tradicionales de masculinidad (Ruxton, 2004). Por lo tanto, se requiere un enfoque más activo de las cuestiones relativas a los hombres y la masculinidad para desempeñar un papel positivo en el desafío al sexismo y el patriarcado.

Conclusión y direcciones futuras

Como medio para desafiar las masculinidades sexistas, la promoción de las vasectomías plantea varias implicaciones. Si bien este enfoque podría verse como una forma de promover la igualdad de género, también tiene el potencial de perpetuar estereotipos dañinos. Además, la eficacia de este método para desafiar actitudes y comportamientos sexistas es discutible. Es importante considerar las posibles consecuencias no deseadas de promover las vasectomías, incluido el refuerzo de la noción de que los hombres deben tener el control de las decisiones reproductivas. Además, existen preocupaciones sobre el impacto en la salud mental y el bienestar de los hombres, así como la posibilidad de coerción o presión para someterse al procedimiento. Se necesitan más investigaciones para explorar la efectividad y las implicaciones éticas de este enfoque, así como posibles alternativas que pueden ser más efectivas para promover la igualdad de género y desafiar las actitudes sexistas (Websdale y Ferrell 2000).

La investigación futura y las direcciones políticas son cruciales para promover la vasectomía como un medio para desafiar las masculinidades sexistas. Para profundizar nuestra comprensión de la construcción social de la masculinidad y su impacto en la violencia de los hombres contra las mujeres, la investigación debería centrarse en la eficacia de la promoción de la vasectomía como herramienta para desafiar las masculinidades sexistas (Chrispeels y Harris, 2009). Investigaciones anteriores han demostrado que las normas masculinas tradicionales equiparan la fuerza con el dominio sobre las mujeres, lo que conduce a la violencia contra las mujeres. Sin embargo, se han realizado pocas investigaciones sobre el potencial de la promoción de la vasectomía como medio para desafiar estas normas.

Se necesitan más investigaciones para la eficacia de la promoción de la vasectomía para reducir la violencia de los hombres contra las mujeres (McLeman, 2016). Se deben abordar los problemas metodológicos en la investigación, y las investigaciones futuras deben considerar áreas prometedoras para la investigación, como la efectividad de la promoción de la vasectomía para desafiar las masculinidades sexistas entre diferentes grupos de hombres (Davison et al., 2008). Las direcciones políticas deben centrarse en el desarrollo y la implementación de programas que promuevan la vasectomía como un medio para desafiar y reconstruir las normas masculinas predominantes. Estos programas deben estar dirigidos a hombres de todas las edades y orígenes y apuntar a promover formas de masculinidad saludables y no violentas. El impacto potencial de tales programas es enorme y futuras investigaciones deberían investigar su eficacia para reducir la violencia de los hombres contra las mujeres y promover la igualdad de género dentro de las comunidades.

Uno de los desafíos clave para promover la igualdad de género en la planificación familiar es superar las normas culturales y sociales que promueven la dominación y el control masculino sobre las decisiones reproductivas. Las investigaciones han demostrado que

empoderar a las mujeres para que tomen decisiones informadas sobre su salud reproductiva puede conducir a mejores resultados de salud tanto para las mujeres como para sus familias. La Organización Mundial de la Salud ha identificado varias estrategias para promover la igualdad de género en la planificación familiar, incluida la mejora del acceso a la anticoncepción, abordar la violencia de género e involucrar a hombres y niños en la promoción de la igualdad de género (Websdale y Ferrell 2000). Para lograr estos objetivos, es importante tener en cuenta los complejos factores culturales y sociales que moldean las actitudes hacia el género y la salud reproductiva. Esto requerirá un enfoque multidisciplinario que aproveche la experiencia de investigadores, proveedores de atención médica y líderes comunitarios. Como tal, las investigaciones futuras sobre este tema deberían centrarse en identificar intervenciones efectivas para promover la igualdad de género en la planificación familiar, así como en explorar nuevas direcciones para involucrar a hombres y niños en este proceso (McLeman, 2016). En última instancia, el éxito de estos esfuerzos dependerá de la capacidad de los formuladores de políticas y las partes interesadas para trabajar juntos para crear una sociedad más equitativa y justa para todos los individuos, independientemente de su género o condición reproductiva.

Se ha demostrado que las masculinidades sexistas contribuyen a la desigualdad de género y la violencia de los hombres contra las mujeres al perpetuar las normas masculinas tradicionales que equiparan la fuerza con el dominio sobre las mujeres. El Proyecto Mentores en Prevención de la Violencia (MVP) ha intentado abordar esta cuestión cuestionando y reconstruyendo Normas masculinas predominantes, sin embargo, la cuestión de las masculinidades sexistas es compleja, ya que se cruza con otras formas de desigualdad como el racismo y el heterosexismo.

La investigación ha demostrado que las actitudes hacia la vasectomía se pueden clasificar en tres grupos: valoración positiva, valoración negativa y emoción positiva. Sin embargo, se han realizado pocas investigaciones sobre el potencial de la promoción de la vasectomía como medio para desafiar estas normas. Por lo tanto, las investigaciones futuras deberían centrarse en identificar intervenciones efectivas para promover la igualdad de género en la planificación familiar, así como en explorar nuevas direcciones para involucrar a hombres y niños en este proceso. La atención educativa a las cuestiones relativas a los niños y la masculinidad es crucial para promover actitudes saludables hacia las relaciones de género y la planificación familiar. La sección de discusión también reconoce las limitaciones del estudio, incluidos los problemas metodológicos en la investigación y la necesidad de una comprensión más matizada de las masculinidades. En general, los hallazgos de este trabajo de investigación resaltan la importancia de desafiar las nociones tradicionales de masculinidad y promover formas alternativas de masculinidad que no dependan de la dominación o la violencia para lograr la igualdad de género en la planificación familiar.

Referencias bibliográficas

- Adongo, P., Tapsoba, P y Phillips J. F (2014). If you do vasectomy and come back here weak, I will divorce you: A qualitative study of community perceptions about vasectomy in Southern Ghana. *BMC International Health y Human Rights*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/1472-698X-14-16>
- Boise, S. (2015). I'm Not Homophobic, "I've Got Gay Friends": Evaluating the Validity of Inclusive Masculinity. *Men and Masculinities*, 18(3), 318-339. <https://doi.org/10.1177/1097184X14554951>

- Chrispeels, J. y Harris, A. (2009). *Future Directions for the Field*. Routledge
- Collinson, D. (1988). "Engineering Humour": Masculinity, Joking and Conflict in Shop-floor Relations. *Organization Studies*, 9(2), 181-199. <https://doi.org/10.1177/017084068800900203>
- Connell, R. (1996). Enseñar a los niños: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. <https://doi.org/10.1177/016146819609800203>
- Cragun, R. T., y Sumerau, J. E. (2017). Losing Manhood Like a Man: A Collaborative Autoethnographic Examination of Masculinities and the Experience of a Vasectomy. *Men and Masculinities*, 20(1), 98-116. <https://doi.org/10.1177/1097184X15612516>
- Hernández-Aguilera, D. y Marván, M. L. (2016). Beliefs about and attitudes toward vasectomy in Mexico: Relationships with gender roles, ambivalent sexism, and demographic variables. *Psychology of Men y Masculinity*, 17(2), 189-196. <https://doi.org/10.1037/men0000014>
- Hubert, C., White, K., Hopkins, K. (2016). Perceived Interest in Vasectomy among Latina Women and their Partners in a Community with Limited Access to Female Sterilization. Published in final edited form as. *J Health Care Poor Underserved*. 27(2), 762-777. <https://doi.org/10.1353/hpu.2016.0083>
- Kahn, J. (2009). Una introducción a los estudios sobre masculinidades: recorridos históricos y teóricos de la investigación social sobre los hombres. National university of San Marcos. <https://n9.cl/ajv0g>
- Katz, J. (1995). Reconstruyendo la masculinidad en el vestuario: El Proyecto Mentores en la Prevención de la Violencia. <https://doi.org/10.17763/haer.65.2.55533188520136u1>
- Lleyser-Whalen, O. y Berenson, A.B. (2019). Situating Oneself in the Intersectional Hierarchy: Racially Diverse, Low-Income Women Discuss Having Little Agency in Vasectomy Decisions. *Sex Roles* 81, 748-764 <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01027-x>
- Madhukumar, S. (2015). A study about perceptions, attitude, and knowledge among men toward vasectomy in Bangalore rural population. *International Journal of Medical Science and Public Health*, 4(8). <https://doi.org/10.5455/ijmsph.2015.15022015223>
- Marván, M., Ehrenzweig, Y y Hernández-Aguilera D. (2017). Mexican Men's View of Vasectomy. *American Journal of Men's Health*, 11(3), 610-617. <https://doi.org/doi:10.1177/1557988316655743>
- McLeman, R. (2016). Conclusion: Migration as Adaptation: Conceptual Origins, Recent Developments, and Future Directions. In: Milan, A., Schraven, B., Warner, K., Cascone, N. (eds) *Migration, Risk Management and Climate Change: Evidence and Policy Responses*. Global Migration Issues, vol 6. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42922-9_11
- Mutua, A. (2006). Introduction: Mapping the Contours of Progressive Masculinities. Progressive black masculinities. Mutua, A.D. <https://ssrn.com/abstract=2109935>
- Ohn Mar S., Ali O., Sandheep S., Husayni Z. y Zuhri M. (2019). Attitudes towards vasectomy and its acceptance as a method of contraception among clinical-year medical students in

- a Malaysian private medical college. *Singapore Medical Journal*, 60(2), 97-103. <https://doi.org/10.11622/smedj.2018065>.
- O'Neill, R. (2015). Whither Critical Masculinity Studies? Notes on Inclusive Masculinity Theory, Postfeminism, and Sexual Politics. *Men and Masculinities*, 18(1), 100–120. <https://doi.org/10.1177/1097184X14553056>
- Phillips, M. y Rogers, B. (2021). Brotherhood and sexism as manhood acts for trans men in the Southeastern United States, *Sociological Spectrum*, 41(4), 322-337. <https://doi.org/10.1080/02732173.2021.1919578>
- Ruxton, S. (2004). *Gender Equality and Men: Learning from Practice*. Oxfam
- Shongwe, P., Ntuli, B., Madiba, S. (2019). Assessing the Acceptability of Vasectomy as a Family Planning Option: A Qualitative Study with Men in the Kingdom of Eswatin. *International journal environmental research and public health*, 16(24). <https://doi.org/10.3390/ijerph16245158>
- Sternberg, P., White, A. y Hubley, J. H. (2008). Damned If They Do, Damned If They Don't: Tensions in Nicaraguan Masculinities as Barriers to Sexual and Reproductive Health Promotion. *Men and Masculinities*, 10(5), 538–556. <https://doi.org/10.1177/1097184X06291920>
- Terry, G. (2010). *It's such a pathetic little operation": men, masculinities and vasectomy in New Zealand*. The University of Auckland. <https://researchspace.auckland.ac.nz/docs/uoa-docs/rights.htm>
- Terry, G., Braun, V. Terry, G. y Braun, V. (2011). 'It's kind of me taking responsibility for these things': Men, vasectomy and 'contraceptive economies.' *Feminism y Psychology*, 21(4), 477–495. <https://doi.org/10.1177/0959353511419814>
- Wade, J. y Rochlen, A. (2013). Introduction: Masculinity, identity, and the health and well-being of African American men. *Psychology of Men y Masculinity*, 14(1), 1-6. <https://doi.org/10.1037/a0029612>
- Waling, A. (2019). Rethinking Masculinity Studies: Feminism, Masculinity, and Poststructural Accounts of Agency and Emotional Reflexivity. *The Journal of Men's Studies*, 27(1), 89–107. <https://doi.org/10.1177/1060826518782980>
- Websdale, N. y Ferrell, J. (2000). Making Trouble: Cultural Constructions of Crime, Deviance, and Control. *Sociology A Journal of Reviews* 29(5). <https://doi.org/10.2307/2655269>
- Wetherell, M. y Edley, N. (2014). A discursive psychological framework for analyzing men and masculinities. *Psychology of Men y Masculinity*, 15(4), 355–364. <https://doi.org/10.1037/a0037148>

Un análisis comparativo de las tendencias legislativas y partidistas en la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género: explorando el impacto en los derechos reproductivos y la salud de las mujeres

Susana Madrigal Guerrero

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México)

susana.madrigal@umich.mx

El acceso a servicios de planificación familiar con perspectiva de género es un aspecto fundamental de la salud y los derechos reproductivos de las mujeres. En los últimos años se han observado importantes tendencias legislativas y partidistas en la regulación de los servicios de planificación familiar con perspectiva de género. Este trabajo de investigación busca analizar estas tendencias y explorar su impacto en los derechos y la salud reproductiva de las mujeres. El artículo examinará las tendencias legislativas y partidistas en diferentes países y evaluará sus similitudes y diferencias. Además, el documento investigará el impacto de la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género en el acceso a los servicios y los resultados de salud reproductiva. Finalmente, el documento discutirá las direcciones futuras para una regulación de la planificación familiar con perspectiva de género, incluyendo cómo la legislación puede abordar mejor las necesidades de las poblaciones marginadas y minimizar el impacto de la política partidista en los derechos reproductivos y la salud de las mujeres. Al abordar estos temas, este trabajo de investigación pretende contribuir a una mejor comprensión de la regulación de los servicios de planificación familiar con una perspectiva de género y su impacto en los derechos y la salud reproductiva de las mujeres.

Tendencias legislativas en la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género

La regulación de la planificación familiar con una perspectiva de género es un área crítica de preocupación para los legisladores de todo el mundo, a la vanguardia de esta cuestión está la cuestión del acceso a interrupciones seguras del embarazo, sin respaldar la salud reproductiva como una alternativa preferible a los programas de planificación familiar que se centran estrictamente en la anticoncepción. La salud reproductiva coloca a las mujeres en el centro del proceso, ofreciendo un enfoque integral e integrado a las necesidades de salud relacionadas con la reproducción (Berro-Pizzarossa, 2018). Uno de los objetivos principales de la legislación sobre planificación familiar es mejorar la condición de la mujer en la sociedad, lo que puede conducir a familias más pequeñas.

Según la WPPA, el papel de las mujeres en las políticas de población es fundamental y la igualdad de estatus entre hombres y mujeres debe lograrse plenamente en la planificación

familiar (Berro-Pizzarossa, 2018). Los Estados partes no pueden regular el embarazo o el aborto de una manera que vaya en contra de su obligación de garantizar que las mujeres no tengan que someterse a abortos inseguros, en situaciones en las que llevar un embarazo a término causaría dolor o sufrimiento sustancial, como en casos de violación o incesto, o cuando el feto tiene una discapacidad fatal, no es obligatorio que las mujeres lo hagan, como tal, la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género debe garantizar el acceso seguro al aborto, priorizando la salud reproductiva y mejorando el estatus de las mujeres en la sociedad.

Las tendencias hacia la política conservadora y el conservadurismo religioso han tenido un impacto negativo significativo en los derechos y la salud reproductiva de las mujeres, así como en su acceso a ciertos servicios de salud reproductiva. Por ejemplo, hay cada vez menos espacio para el diálogo sobre todas las cuestiones relacionadas con el aborto, tanto a nivel nacional como internacional, lo que dificulta que las mujeres tomen decisiones informadas sobre su salud reproductiva. La Santa Sede se ha resistido a los proyectos de texto sobre el aborto, los derechos sexuales y reproductivos de las personas, la esterilización y el uso de preservativos (Berro-Pizzarossa, 2018). La Santa Sede se considera el representante moral de todos los católicos y ha desempeñado un papel muy activo en los debates, lo que ha tenido un impacto duradero, teniendo una tendencia hacia el estigma y la discriminación relacionados con la salud sexual y reproductiva puede tener impactos negativos en la salud mental de las mujeres.

Las leyes, políticas y prácticas discriminatorias, así como los estereotipos de género y las prácticas nocivas, también pueden afectar la salud reproductiva de las mujeres, barreras como la falta de acceso a anticonceptivos, abortos seguros y atención prenatal contribuyen a la mortalidad y morbilidad materna. La falta de acceso a servicios de aborto legales y seguros ha resultado en un aumento de las tasas de mortalidad y morbilidad materna, siendo fundamental reconocer el derecho de todas las mujeres a controlar todos los aspectos de su salud, incluida la fertilidad, que es fundamental para su empoderamiento. Es indispensable enfatizar la necesidad de relaciones igualitarias entre mujeres y hombres en materia sexual y reproductiva con respeto a la integridad de la persona, respeto mutuo, consentimiento y responsabilidad compartida por el comportamiento sexual y sus consecuencias. Una defensa inquebrantable de los logros alcanzados hasta ahora debería ser la piedra de toque de la respuesta en materia de derechos humanos (Berro-Pizzarossa, 2018).

Si bien el derecho a la salud sexual y reproductiva es un derecho humano universalmente reconocido, las tendencias legislativas en los diferentes países no han sido uniformes. Las tendencias legislativas en países como Estados Unidos y la Santa Sede han adoptado una postura firme en contra de considerar el aborto como un método de planificación familiar. El movimiento “pro-vida” se ha expandido e influido en la política internacional, dando como resultado políticas como la “política de la Ciudad de México”, que restringe los fondos federales para planificación familiar a ONG’s extranjeras que no practican ni promueven el aborto (Berro-Pizzarossa, 2018).

Tendencias partidistas en la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género

La planificación familiar es un tema apremiante que ha estado politizado durante mucho tiempo, y muchos políticos partidistas trabajan para implementar su agenda con respecto

al control de la fertilidad (Paxson, 2004). En Estados Unidos, el aborto ha sido a menudo un tema polémico, y la administración Trump promulgó regulaciones que efectivamente limitaron el acceso a los servicios de aborto y otros programas de planificación familiar (Waterhouse, 2022). Sin embargo, cabe señalar que la tendencia en la mayoría de las naciones industrializadas ha sido hacia una sociedad más secularizada que presenta menos control y más discreción individual en lo que respecta a la planificación familiar. A pesar de esto, la política partidista a menudo desempeña un papel importante a la hora de dictar políticas sobre planificación familiar, y los políticos utilizan cuestiones como la anticoncepción y el aborto como temas de cuña para ganar apoyo político (Brooke, 2013). En particular, las diferencias de género también son un factor que determina el partidismo en las políticas de planificación familiar, y las mujeres suelen apoyar más las políticas que amplían el acceso a los servicios de anticoncepción y aborto. Si bien las tendencias sociales y demográficas pueden influir en el panorama político de las políticas de planificación familiar, está claro que la política partidista sigue siendo una fuente constante de conflicto y debate en esta área. A pesar de esto, hay lugar para el optimismo, ya que el enfoque de Género y Desarrollo ofrece un marco útil para comprender cómo las tendencias a largo plazo y las decisiones individuales pueden dar forma a los resultados de las políticas en esta área. En última instancia, es importante considerar el papel tanto de la política partidista como de las tendencias sociales más amplias al analizar la regulación de la planificación familiar con una perspectiva de género.

Las investigaciones muestran que las tendencias partidistas varían mucho entre diferentes países y están influenciadas por factores sociales, demográficos y políticos. En la mayoría de las naciones industrializadas occidentales, existe una tendencia hacia la secularización y la discreción individual, lo que hace que cuestiones como el aborto se vuelvan menos partidistas (Rossi y Sitaraman, 1988). En Estados Unidos, el aborto se ha convertido en un tema altamente partidista, especialmente bajo la administración Trump, donde se promulgaron regulaciones para limitar los programas de planificación familiar y restringir el acceso a los servicios de aborto (Waterhouse, 2022).

En Europa, la disminución de las tasas de fertilidad y la tendencia hacia familias más pequeñas han llevado a los políticos partidistas a trabajar para controlar la fertilidad, incluidos la anticoncepción y el aborto, además de brindar apoyo a las familias (Paxson, 2004). Históricamente, la planificación familiar ha estado vinculada a la política partidista, y algunos sugieren que debería vincularse a los salarios masculinos (Brooke, 2013). Las diferencias de género también desempeñan un papel en las tendencias partidistas, y los estudios muestran que las diferencias de género en el partidismo han cambiado con el tiempo en respuesta a tendencias sociales y demográficas (Box-Steffensmeier et al., 2004). En general, la relación entre las tendencias partidistas y los derechos reproductivos varía ampliamente entre países y está influenciada por una variedad de factores.

En los últimos años, los derechos y la salud reproductiva de las mujeres se han convertido en una cuestión partidista, y el clima político ha llevado a un retroceso de los derechos a la salud reproductiva. La falta de acceso a la atención de salud reproductiva afecta desproporcionadamente a las comunidades marginadas, lo que enfatiza la necesidad de invertir en planificación familiar para garantizar el acceso a la atención de salud reproductiva (Waterhouse, 2022). A pesar de que el derecho internacional reconoce la importancia de promover los derechos de salud reproductiva, Estados Unidos se ha quedado atrás en este sentido. La salud de las mujeres y el derecho a la autonomía reproductiva son derechos humanos que no deberían depender de una agenda política, ya que son cruciales para promover la igualdad de género y defender derechos básicos.

derechos humanos, sin embargo, las políticas antiaborto han sido regresivas y perjudiciales para los derechos y la salud reproductiva de las mujeres, oscureciendo los conceptos de planificación familiar y derechos de salud reproductiva con la controversia en torno al aborto, teniendo un impacto sustancial en la perspectiva de Estados Unidos sobre los derechos de salud reproductiva y su apoyo a las organizaciones de planificación familiar (Waterhouse, 2022). Para abordar este problema, se necesita un esfuerzo bipartidista para poner fin a estas políticas dañinas y dirigir la ayuda hacia resultados de salud positivos para las mujeres.

Impacto de la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género en el acceso a los servicios

La introducción de políticas y marcos con perspectiva de género ha influido en el acceso a los servicios de planificación familiar. La elaboración de presupuestos con perspectiva de género, por ejemplo, se ha convertido en una herramienta vital en la lucha actual para hacer que las políticas y los presupuestos sean más sensibles al género (Dey y Dutta, 2014). Ha llevado al desarrollo de políticas que se centran en las necesidades y riesgos de las mujeres. La implementación de tales políticas requiere el desarrollo de estrategias efectivas, incluido el refinamiento y la validación de los riesgos y necesidades con perspectiva de género (Wright y Van Voorhis, 2012). El acceso a los servicios de planificación familiar, incluidos los anticonceptivos modernos y de emergencia, los servicios de infertilidad y los servicios de salud sexual y reproductiva, se ha visto afectado por un acceso reducido a los servicios; para abordar este problema, los formuladores de políticas podrían utilizar programas de transferencias monetarias condicionadas para niñas a fin de incentivar su regreso a la escuela, lo que podría proporcionar un lugar seguro para programas de salud, planificación familiar y protección social (Kalbarczyk et al., 2022).

El acceso a servicios de planificación familiar, incluidos anticonceptivos modernos y de emergencia y tratamientos de infertilidad, es crucial para la salud reproductiva. Es probable que el acceso reducido a dichos servicios aumente la carga para las mujeres, especialmente aquellas que viven en áreas rurales y desatendidas, que ya enfrentan importantes barreras para acceder a los servicios de atención médica. Para abordar esto, las políticas deben tener en cuenta las cuestiones de género y garantizar que tengan en cuenta las necesidades y los desafíos únicos que enfrentan las mujeres. Se ha descubierto que la introducción de presupuestos con perspectiva de género (PRG) como marco para la incorporación de la perspectiva de género es eficaz en el diseño e implementación de dichas políticas (Nwoye, 2007). También se pueden implementar políticas con perspectiva de género en las cárceles, donde se necesitan instalaciones más sensibles al género que proporcionen lugares seguros para los programas de planificación familiar y protección social (Wright y Van Voorhis, 2012).

Es esencial que los centros de planificación familiar sean fácilmente accesibles en todas las regiones, especialmente en las comunidades desatendidas, para garantizar que las mujeres tengan acceso a una variedad de servicios de salud sexual y reproductiva (Ryan y El Ayadi, 2020). En general, implementar políticas con perspectiva de género es clave para derribar las barreras que impiden que las mujeres accedan a servicios de planificación familiar y otros servicios de salud críticos.

La capacidad de acceder a servicios de planificación familiar, incluidos anticonceptivos modernos y de emergencia, servicios de infertilidad y otros servicios de salud sexual y

reproductiva, es crucial para la salud y el bienestar de las mujeres, el acceso reducido a estos servicios de salud sexual y reproductiva aumentará el riesgo de embarazos no deseados, abortos inseguros y muertes maternas. Las políticas con perspectiva de género son esenciales para garantizar el acceso equitativo a estos servicios. Una forma de lograrlo es brindar a las mujeres acceso a servicios de extensión y asesoramiento rural, que tengan en cuenta su enfoque de género (Quaye et al., 2019).

La presupuestación con perspectiva de género es otro marco que puede promover la incorporación de la perspectiva de género garantizando que las políticas se diseñen e implementen de manera efectiva. Este enfoque es fundamental para desarrollar políticas que aborden las necesidades únicas de las mujeres y las niñas. Para promover un sistema de transporte público con perspectiva de género, los formuladores de políticas deben considerar cuatro parámetros: accesibilidad, asequibilidad, seguridad y comodidad (Al-Rashid et al., 2020).

A nivel mundial, la elaboración de presupuestos con perspectiva de género se ha convertido en una herramienta esencial para hacer que los presupuestos y las políticas sean más sensibles al género (Dey y Dutta, 2014). En conclusión, el derecho a la salud sexual y reproductiva es una parte integral del derecho a la salud, y los formuladores de políticas deben priorizar políticas con perspectiva de género para garantizar el acceso equitativo a los servicios de planificación familiar para todas las personas.

Impacto de la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género en la salud reproductiva

La regulación de la planificación familiar con perspectiva de género ha logrado avances significativos en la mejora de los resultados de salud reproductiva de las mujeres. La legislación con perspectiva de género proporciona responsabilidad y apoyo legislativo y político para los servicios e información de planificación familiar, lo cual es crucial para la salud y el bienestar reproductivo de las mujeres (Vijayarasa, 2021).

La pandemia de COVID-19 ha exacerbado la necesidad de acceso a información y servicios de planificación familiar. Los expertos predicen que la pandemia tendrá un grave impacto en la salud de las mujeres, especialmente en su acceso a los servicios de salud sexual y reproductiva, que son fundamentales para el bienestar de las personas (Garnier, 2020), tales como: recopilar información sobre la salud reproductiva de las mujeres y difundir mensajes sobre planificación familiar a través de diversos canales de medios como periódicos, revistas, radio y televisión es esencial para promover la salud reproductiva de las mujeres.

Se necesitan acciones con perspectiva de género para mejorar la adaptación y mitigación para asegurar el bienestar y los medios de vida de las mujeres. La salud sexual y reproductiva es una de las áreas críticas en las que las mujeres se han visto afectadas de manera desproporcionada, especialmente durante la pandemia de COVID-19 (Awiti, 2022). El enfoque sensible al género en la planificación y la concientización comunitaria sobre los efectos del género en la salud puede ampliar el alcance programático y colocar la salud de las mujeres al frente de las decisiones políticas (Burke et al., 2017). También es necesario contar con normas de atención y medidas de calidad que tengan en cuenta las cuestiones de género en la prestación de atención de salud sexual y reproductiva y atención del VIH (Forbes, 2011). En general, la regulación de la planificación familiar con perspectiva de género desempeña un papel esencial a la hora de mejorar los resultados de la salud

reproductiva de las mujeres, aumentar el acceso a servicios cruciales y promover la equidad en la atención sanitaria.

Se ha demostrado que la legislación y las políticas con perspectiva de género tienen un impacto significativo en la salud reproductiva, ya que facilitan la rendición de cuentas en las acciones legislativas y políticas relacionadas con los servicios e información de planificación familiar (Vijayarasa, 2021). Desafortunadamente, la pandemia de COVID-19 ya ha tenido graves efectos en la salud de mujeres y niñas, incluido un acceso limitado a servicios e información de planificación familiar. Para abordar estas preocupaciones, es esencial recopilar datos precisos sobre la salud reproductiva de las mujeres y garantizar que los mensajes sobre planificación familiar sean accesibles a través de diversos medios, como periódicos, revistas, radio y televisión (Dutta et al., 2021). La pandemia también ha puesto de relieve el impacto desproporcionado en la salud de las mujeres, particularmente en la salud materna y reproductiva, a medida que más trabajadoras de la salud están expuestas a la infección (Viswanath, 2021). En general, es fundamental dar prioridad a la legislación y las políticas de salud reproductiva con perspectiva de género para garantizar el acceso equitativo a la atención y la información para todas las personas.

Los países han abordado los desafíos de la salud reproductiva a través de la legislación, centrándose en acciones con perspectiva de género. Una legislación con perspectiva de género es crucial para promulgar leyes que garanticen la rendición de cuentas y la implementación de políticas, particularmente en los servicios de planificación familiar y la difusión de información (Vijayarasa, 2021). Es necesario contar con estándares de atención y medidas de calidad que tengan en cuenta las cuestiones de género para la prestación de servicios de salud sexual y reproductiva (Forbes, 2011). Una legislación eficaz y medidas con perspectiva de género son cruciales para garantizar el bienestar y los medios de vida de las mujeres y mejorar el acceso a los servicios de salud sexual y reproductiva.

Direcciones futuras para una regulación de la planificación familiar con perspectiva de género

Las regulaciones de planificación familiar con perspectiva de género son un área vital para futuras investigaciones y desarrollo de políticas, es importante que las leyes y reglamentos reflejen las creencias y normas culturales, así como las necesidades reales de las personas a las que sirven, por ejemplo, en Israel, a pesar de la creencia cultural de que las mujeres deben ser responsables de la planificación familiar, las leyes no reflejan esta creencia y, como resultado, las mujeres son encarceladas (Wattanaporn y Holtfreter, 2014). Los trabajos de investigación sobre desarrollo regional sobre políticas con sensibilidad de género pueden proporcionar datos valiosos sobre el tema, y el gobierno puede utilizar estos datos para tomar decisiones informadas (Ardhanariswari et al., 2021). Para entrelazar la formulación de políticas, la planificación financiera y una mejor gobernanza, se deben considerar e implementar leyes y regulaciones de protección relevantes, lo que ofrece la promesa de una nueva dirección para la legislación con perspectiva de género.

Es necesario ofrecer servicios que tengan en cuenta las cuestiones de género y avanzar en la investigación para mejorar la educación sobre este tema para redactar leyes y reglamentos que tengan en cuenta las cuestiones de género. El análisis presupuestario con perspectiva de género es otro aspecto importante que debe considerarse para determinar si las leyes con perspectiva de género cuentan con suficiente apoyo (Vijayarasa, 2019). Finalmente, emitir regulaciones detalladas y específicas sobre la implementación de

directrices presupuestarias con perspectiva de género e incorporarlas en planes financieros a más largo plazo puede promover y apoyar aún más una legislación con perspectiva de género. En resumen, hay varias direcciones futuras para una regulación de la planificación familiar con perspectiva de género que pueden explorarse a través de la investigación y el desarrollo de políticas.

La legislación tiene un papel crucial que desempeñar para garantizar que las poblaciones marginadas, especialmente las mujeres y las niñas, reciban el apoyo y los servicios que necesitan, la legislación debería considerar la opresión interseccional, ya que las experiencias de las mujeres están determinadas por su raza, clase, género e identidad sexual.

Abordar las desigualdades de género en las comunidades y los sistemas sociales que consumen drogas es otro aspecto importante que la legislación debe abordar, incluido garantizar el acceso igualitario al tratamiento del trastorno por uso de sustancias para las mujeres que consumen drogas (Laks et al., 2023), es por esto que el Estado se debe ocupar de la dominación masculina dentro de las comunidades de consumidores de drogas y en los entornos de tratamiento para prevenir la violencia y la coerción contra las mujeres. Al reconocer estos problemas y tomar medidas para abordarlos, la legislación puede apoyar mejor a las poblaciones marginadas y garantizar que reciban los servicios y el apoyo que necesitan. necesidad.

La política partidista tiene un impacto significativo en los derechos reproductivos y la salud de las mujeres. Para minimizar la influencia de dichas políticas, es necesario adoptar leyes y regulaciones con perspectiva de género que reconozcan el derecho a la salud sexual y reproductiva. Esto requiere realizar un análisis presupuestario con perspectiva de género para determinar si las leyes cuentan con el apoyo adecuado de los recursos y evaluar las implicaciones de género de leyes específicas (Vijayarasa, 2019). La implementación de políticas con perspectiva de género requiere que el gobierno emita regulaciones y directrices detalladas y específicas, realizando investigaciones para promover servicios con perspectiva de género, incluida la capacitación en redacción de leyes y reglamentos con perspectiva de género (Laks et al., 2023).

La formulación de políticas, la planificación financiera y una mejor gobernanza deberían entrelazarse en una nueva dirección para respaldar las leyes y regulaciones protectoras pertinentes, que garantizarían que las mujeres no sean encarceladas por buscar derechos reproductivos básicos (Wattanaporn y Holtfreter, 2014). Al adoptar estas medidas, se pueden minimizar las políticas partidistas y mejorar los derechos reproductivos y la salud de las mujeres.

La regulación de la planificación familiar con perspectiva de género es un área esencial de preocupación para los formuladores de políticas en todo el mundo, ya que tiene el potencial de mejorar los resultados de salud reproductiva de las mujeres, reducir la mortalidad y morbilidad maternas y promover la igualdad de género en la atención médica. Las tendencias legislativas y partidistas en la regulación de la planificación familiar tienen un impacto significativo en la salud y los derechos reproductivos de las mujeres, y la política conservadora y el conservadurismo religioso tienen un efecto regresivo en el acceso a los servicios de salud reproductiva. Si bien el derecho a la salud sexual y reproductiva es un derecho humano universalmente reconocido, las tendencias legislativas en diferentes países no han sido uniformes, lo que destaca la necesidad de políticas y marcos sensibles al género que prioricen la salud reproductiva y el estatus de las mujeres en la sociedad.

El clima político actual ha provocado un retroceso de los derechos de salud reproductiva, y los formuladores de políticas deben reconocer el derecho de todas las mujeres a controlar todos los aspectos de su salud, incluida la fertilidad, que es esencial para su empoderamiento. Las investigaciones futuras deberían centrarse en promover servicios con perspectiva de género, como la educación sobre la capacitación en redacción de leyes y reglamentos con perspectiva de género, para aumentar el acceso a los servicios de planificación familiar y al mismo tiempo promover la igualdad de género. Además, los formuladores de políticas deberían proporcionar un lugar seguro para programas de salud, planificación familiar y protección social que incentiven a las niñas a regresar a la escuela, enfatizando la importancia de la salud reproductiva para promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.

Referencias bibliográficas

- Al-Rashid, M., Nahiduzzaman, K., Ahmed, S. (2020). Gender-Responsive Public Transportation in the Dammam Metropolitan Region, Saudi Arabia. *Sustainability*, 12(21). <https://doi.org/10.3390/su12219068>
- Anderson, V. R., Walerych, B. M., Campbell, N. A., Barnes, A. R., Davidson, W. S., Campbell, C. A., Onifade, E. y Petersen, J. L. (2019). Gender-Responsive Intervention for Female Juvenile Offenders: A Quasi-Experimental Outcome Evaluation. *Feminist Criminology*, 14(1), 24-44. <https://doi.org/10.1177/1557085116677749>
- Ardhanariswari, R., Haryanto, T. y Manunggal, K. (2021). Local Government Efforts in Realizing Gender Responsive Regional Policies in Banyumas District. *Jambe Law Journal*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.22437/jlj.4.1.1-19>
- Awiti, A. (2022). Climate Change and Gender in Africa: A Review of Impact and Gender-Responsive Solutions. *Frontiers Climate*, 4. <https://doi.org/10.3389/fclim.2022.895950>
- Berro-Pizzarossa, L. (2018). Here to Stay: The Evolution of Sexual and Reproductive Health and Rights in International Human Rights Law. *Laws* 7(3), 29. <https://doi.org/10.3390/laws7030029>
- Box-Steffensmeier, J., De Boef, S. y Lin, L. (2004). The Dynamics of the Partisan Gender Gap. *The American Political Science Review*, 98(3), 515-528. <https://www.jstor.org/stable/4145344>
- Brooke, S. (2013). *Sexual Politics: Sexuality, Family Planning, and the British Left from the 1880s to the Present Day*. Oxford University Press.
- Burke, J., Lombard, W. y Lachance, L. (2017). Using a Gender-Responsive Approach to Generate Policy, Systems, and Environmental Changes to Improve Women's Health. *World medical y health policy*, 9(3). <https://doi.org/10.1002/wmh3.236>
- Caughey, D., Xu, Y. y Warshaw, C. (2017). Incremental Democracy: The Policy Effects of Partisan Control of State Government. *The Journal of Politics*, 79(4). www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/692669
- Dey, J. y Dutta, S. (2014). Gender Responsive Budgeting in India: Trends and Analysis. *International Journal of Social Science* 3(4): 495-509. <https://n9.cl/w93dm>
- Dutta, T., Agle, J., Lin, H. y Xiao, Y. (2021). Gender-responsive language in the National Policy Guidelines for Immunization in Kenya and changes in prevalence of tetanus

- vaccination among women, 2008–09 to 2014: A mixed methods study. *Women's Studies International Forum*, 86, <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2021.102476>.
- Forbes, A. (2011). Recommendations from “Bringing Gender Home: Implementing Gender-Responsive HIV/AIDS Programming for U.S. Women and Girls”. *Women's Health Issues*, 21(6), 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.whi.2011.07.009>.
- Garnier, J., Savic, S. y Boriani, E. (2020). Helping to heal nature and ourselves through human-rights-based and gender-responsive One Health. *One Health Outlook* 2(22). <https://doi.org/10.1186/s42522-020-00029-0>
- Kalbarczyk, A., Aberman, N. y van Asperen, B. (2022). COVID-19, nutrition, and gender: An evidence-informed approach to gender-responsive policies and programs. *Social Science y Medicine*, 312, <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.115364>
- Laks, J., Walley, A.Y., Bagley, S.M. y Barber, C. (2023). Developing a Women's Health track within addiction medicine fellowship: reflections and inspirations. *Addiction Sciences and Clinical Practice* 18(3). <https://doi.org/10.1186/s13722-022-00357-8>
- Nwoye, M. (2007). Gender Responsive Entrepreneurial Economy of Nigeria: Enabling Women in a Disabling Environment. *Journal of International Women's Studies*, 9(1). <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol9/iss1/10>
- Paxson, H. (2004). *Making Modern Mothers Ethics and Family Planning in Urban Greece*. University of California press.
- Quaye, W., Fuseini, M. y Boadu, P. (2019). Bridging the gender gap in agricultural development through gender responsive extension and rural advisory services delivery in Ghana. *Journal of gender studies*, 28(2). <https://doi.org/10.1080/09589236.2017.1419941>
- Rossi, A. y Sitaraman, B. (1988). Abortion in Context: Historical Trends and Future Changes *Family Planning Perspectives*, 20(6), 273-301. <https://www.jstor.org/stable/2135483>
- Ryan, N., El Ayadi, A. (2020). A call for a gender-responsive, intersectional approach to address COVID-19. *An International Journal for Research, Policy and Practice* (15)9, 1404-1412 <https://doi.org/10.1080/17441692.2020.1791214>
- Tu, N. (2022). Promotion and implementation of the Gender Responsive Budgeting in Law on State budget in Vietnam. *Journal of Economics, Business and Law*, 5(S12), 133-143.
- Vijayarasa, R. (2019). Does law matter. Defending the value of gender responsive legislation to advance gender equality. *Alternative Law Journal* 44(4), 275-280.
- Vijayarasa, R. (2021). What is gender-responsive legislation? Using international law to establish benchmarks for labour, reproductive health and tax laws that work for women. *Griffith Law Review*, 29(3), 334-350. <https://doi.org/10.1080/10383441.2020.1853900>
- Viswanath, S., Mullins, L. (2021). Gender responsive budgeting and the COVID-19 pandemic response: a feminist standpoint, *Administrative Theory y Praxis*, 43(2), 230-244. <https://doi.org/10.1080/10841806.2020.1814080>
- Waterhouse, S. (2022). Why Reproductive Health Rights Should No Longer Be A Partisan Issue: A Call To Invest in Family Planning, *University of Miami Inter-American Law Review*, 53(2). <https://repository.law.miami.edu/umialr/vol53/iss2/6>

- Wattapanorn, K. y Holtfreter, K. (2014). The Impact of Feminist Pathways Research on Gender-Responsive Policy and Practice. *Feminist Criminology*, 9(3), 191-207. <https://doi.org/10.1177/1557085113519491>
- Wright, E. y Van Voorhis, P. (2012). Gender-Responsive Lessons Learned and Policy Implications for Women in Prison: A Review. *Sage journal* 39(12). <https://doi.org/10.1177/0093854812451088>
- Ziegler, M. (2015). *After Roe: The Lost History of the Abortion*. Harvard University Press



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

Vicerrectorado de Investigación e Internacionalización
Departamento de Ciencias de la Educación
Grupo de Investigación Igualdad y Género