



VI Xornada Universitaria Galega
en Xénero



— (RE)CONSTRUÍNDO O COÑECEMENTO —





XUGeX

VI Xornada Universitaria Galega
en Xénero





VI Xornada Universitaria Galega
en Xénero

Facultade de
Ciencias da Educación
Universidade da Coruña

14 de
xuño
de 2019

(RE)CONSTRUÍNDO O COÑECEMENTO

Edición a cargo de Ana Jesús López Díaz, Eva Aguayo Lorenzo e Águeda Gómez Suárez

2019
Universidade da Coruña
Universidade de Santiago de Compostela
Universidade de Vigo

Xornada Universitaria Galega en Xénero (6º.2019.A Coruña)

(Re)construíndo o coñecemento: A Coruña, 14 de xuño de 2019/ XUGeX, VI Xornada Universitaria Galega en Xénero; edición a cargo de Ana Jesús López Díaz, Eva Aguayo Lorenzo, Águeda Gómez Suárez.

[A Coruña] Universidade da Coruña, [Santiago de Compostela] Universidade de Santiago de Compostela, [Vigo] Universidade de Vigo ; |c2019

1 disco compacto (CD-ROM) ;|c12 cm

D. L.: C 2370-2019

ISBN: 978-84-9749-757-2 (CD-ROM)

ISBN electrónico: 978-84-9749-758-9

DOI: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497589>

Thema: JBSF | LNFJ2 | JBFA1

Colección: Cursos_congresos_simposios, n.º 145

© Universidade da Coruña, 2019

© Universidade de Vigo, 2019

© Universidade de Santiago de Compostela, 2019

Promove

Oficina para a Igualdade de Xénero da Universidade da Coruña

Oficina de Igualdade de Xénero da Universidade de Santiago de Compostela

Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo

Edición técnica

Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións

<https://www.udc.gal/publicacions>

Universidade da Coruña

Deseño e maquetación

Mabel Aguayo, CB



Esta obra publícase baixo unha licenza Creative Commons
Atribución-NonComercial-CompartirIgal 4.0 Internacional
(CC BY-NC-SA 4.0 Internacional)

Prólogo

Esta sexta edición da Xornada Universitaria Galega en Xénero (VI XUGeX) que se desenvolveu o 14 de xuño na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña baixo o título *(Re)construíndo o coñecemento*, reuniu a investigadoras e investigadores de distintas universidades de ámbito estatal para afondar e reflexionar colectivamente sobre a situación das mulleres na sociedade, e como se aborda desde o ámbito académico.

Si, como dicía Maruja Mallo, “O xenio é a suma de ciencia e conciencia” únense con empeño nesta VI XUGeX, a firme vontade das tres Unidades de Igualdade do Sistema Universitario Galego e o apoio da Secretaría Xeral da Igualdade para dar voz a investigadoras e investigadores que traballan desde distintos con perspectiva de xénero; pero tamén a docentes e alumnado; homes e mulleres con curiosidade e valentía; vitais e cosmopolitas que soñan e transgreden os marcos patriarcais para impregnar de destelos atlánticos e feministas o panorama sociocultural e universitario actual. O feminismo, como teoría emancipadora do ser humano, proporciona unha nova epistemoloxía para xerar coñecementos que axuden a transformar a realidade cara un mundo máis xusto, igualitario e libre de violencias de xénero.

Esta edición da XUGeX inaugurouse coa conferencia da profesora da Universitat de Barcelona, Rosa Valls Carol, “Violencia de xénero na universidade” para artellarse a continuación, a través de sesións orais e póster, en tres áreas temáticas: “Mulleres, ciencia, universidade” coordinada pola Oficina para a Igualdade de Xénero da Universidade da Coruña; “Perspectiva de xénero na docencia universitaria” coordinada pola Oficina de Igualdade de Xénero da Universidade de Santiago de Compostela e por último “Violencia(s) contra as mulleres” coordinada pola Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo.

Nestas actas reúnen os traballos científicos e académicos de gran calidade das investigadoras e investigadores das tres universidades galegas que están a traballar no ámbito dos estudos con perspectiva de xénero e feminista.

O éxito de participación e a calidade das ponencias presentadas, tanto en forma de comunicacións orais como en pósters, confirman o papel das tres universidades públicas de Galicia como institucións que “están a tecer fíos violeta” a través do desenvolvemento dunha cultura política feminista que sirva como referente de igualdade entre mulleres e homes para toda a sociedade. Neste sentido, a Universidade como creadora e transmisora de coñecemento, pero tamén de valores e actitudes debe, en palabras da pedagoga Marian Moreno, axudar a “desaprender a desigualdade” no contexto patriarcal actual.

Isto é o que a XUGeX significa para as unidades de igualdade que a organizamos: unha vitoria na batalla cultural contra o machismo. E por iso queremos agradecervos a todas as persoas participantes, as que formaron parte do comité científico e a todas as que dalgunha maneira fixeron posible desenvolver esta VI Xornada Universitaria Galega en Xénero e dar un paso máis no camiño para acadar a igualdade efectiva entre mulleres e homes.

Finalmente debemos sinalar que o desenvolvemento da VI XUGeX e a edición destas actas financiouse con fondos do Pacto de Estado contra a Violencia de Xénero (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad) a través dos Convenios de Colaboración entre a Vicepresidencia e Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza da Xunta de Galicia e a Universidade da Coruña, a Universidade de Santiago de Compostela e a Universidade de Vigo.

O comité organizador



Área 1. Mulleres, ciencia, universidade

- A1-01** Jornadas sobre talento femenino “Diversidad de género y empresa”. Una propuesta desde el área de empleo y emprendimiento de la Uvigo. *María Reyes Fernández González (Uvigo)*..... 15
- A1-02** O lupus dende unha perspectiva social. *Sabela Calviño Amor (UDC)*..... 25
- A1-03** Estudio exploratorio sobre la presencia de sexismo en una universidad colombiana. *Pedro Vázquez-Miraz, Cielo Puello Sarabia (Universidad Tecnológica de Bolívar)* 33
- A1-04** Afrontamento da perda dun embarazo ou bebé: dende unha perspectiva de xénero. *Sara Fernández Basanta, Carmen Coronado Carvajal, María Jesús Movilla Fernández (UDC)* 41
- A1-05** Análise comparada do Sistema Universitario Galego e a presenza de mulleres no mesmo. *Olaya Queiruga Santamaría, María del Carmen Santos González (USC)* 49
- A1-06** eXXperimenta en feminino, una experiencia de visibilización de las mujeres científicas en el campus de Ourense. *Julia Carvalho Rodríguez, Alma Gómez Rodríguez, M^a de las Nieves Lorenzo González (Uvigo)*..... 61
- A1-07** La cultura financiera de mujeres y hombres en España a examen. *Sara Fernández López, Lucía Rey-Ares, Sandra Castro-González (USC, UDC)*... 71
- A1-08** Cuantificación da brecha salarial entre mulleres e homes mediante estimación non paramétrica da regresión. *Inés Barbeito Cal, Ricardo Cao Abad, Stefan Sperlich (UDC, Université de Genève)*..... 81
- A1-09** Contribuciones de la criminología feminista para el estudio de la delincuencia femenina. *Anaïs Quiroga Carrillo, Mar Lorenzo Moledo (USC)*..... 89
- A1-10** Abrindo camiños: as nosas pioneiras de ciencias. *M^a Isabel Fernández García, Ana M. González Noya, Marcelino Maneiro, Esther Gómez Fórneas, Laura Rodríguez Silva, Lara Rouco Méndez (USC)* 99

Índice

- A1-11 A situación da muller na universidade pública española (2013 – 2018):
teito de cristal, precariedade e invisibilización. *Laura Camino Plaza, Al-
dara Cidrás (USC)*..... 113
- A1-12 El asbestos, un problema de salud pública para personas trabajadoras
y familiares. *Asunción López Arranz , Carolina López Maiztegui (UDC)*.... 123
- A1-13 Estudo comparativo das Blue Careers na Universidade da Coruña:
unha perspectiva de xénero. *Lucía Santiago Caamaño, Vicente Díaz
Casás (UDC)*..... 133
- A1-14 Masculino singular, femenino plural, diferencias de género en la con-
ducta de conflicto. *Carlos Montes Piñeiro, Mercedes Cobo Carrasco,
Dámaso Rodríguez Fernández, Lourdes Mirón Redondo, Gonzalo Se-
rrano Martínez (USC)*..... 139
- A1-15 Algunas consideraciones sobre la distribución por género en los es-
tudios de ingeniería industrial en la Universidad de Vigo. *María Asun-
ción Longo González, Francisco Javier Deive Herva, Ana Rodríguez
Rodríguez(Uvigo)* 149
- A1-16 La vocación docente en el acceso a los grados de maestro/a: ¿una
cuestión de género?. *Rocío Díez Ros, Andrea Dominguez García (Uni-
versidad de Alicante)*..... 159
- A1-17 El podcast feminista. *Lidia Rodríguez López, M^a Alicia Arias Rodríguez
(UDC)* 169
- A1-18 Avaliación subxectiva de palabras emocionais: resultados dun estu-
do exploratorio sobre os efectos da identidade de xénero e o xénero
gramatical das palabras, ou que desacouga máis a homes e mulleres,
“violento” ou “violenta”? *Isabel Fraga Carou, Paula Rodríguez Beltrán,
Isabel Padrón Rodríguez (USC)* 179
- A1-19 Adolescencias trans. *Andrea Sanmartín, M^a Alicia Arias Rodríguez (UDC)*.... 189
- A1-20 La institucionalización de la igualdad de género en la universidad: las
unidades de igualdad. *Ángela Fernández da Silva, Isabel Diz Otero (USC)*... 199

Área 2. Perspectiva de xénero na docencia universitaria

- A2-01** Cine e Perspectiva de Xénero en Física e Matemáticas. *Encina Calvo Iglesias; Amelia Verdejo Rodríguez (USC; UVigo)*..... 209
- A2-02** Perspectiva de género en las exposiciones del alumnado. Experiencias en la materia Política Económica I. *Nélida Lamelas Castellanos (USC)*..... 219
- A2-03** O TFG como expresión da historia de xénero: a experiencia no Grao de Historia da USC. *Ana María Suárez Piñeiro; Helena López Gómez (USC)*..... 229
- A2-04** Contrarrestando a invisibilidade histórica das mulleres no Electromagnetismo. *Verónica Salgueiriño Maceira; Beatriz Rivas Murias (UVigo)* 239
- A2-05** Perspectiva de género en docencia STEM. *Elisabet Mas de les Valls Ortiz; Amaia Lusa García; Noelia Olmedo-Torre; Marta Peña Carrera; Sílvia Gómez Castán; Dídac Ferrer Balas (Universitat Politècnica de Catalunya-UPC)*..... 249
- A2-06** Introducción de la perspectiva de género en la asignatura de Derecho de Sucesiones. *Mónica García Goldar (USC)* 261
- A2-07** La formación con perspectiva de género en los estudios de magisterio y profesorado de educación secundaria: percepciones del alumnado de la Universidad de Alicante. *Cristina Miralles Cardona; María C. Cardona Moltó; Esther Chiner Sanz (Universitat d'Alacant-UA)* 271
- A2-08** Incorporando a perspectiva de xénero nunha materia de Grao en Enfermería mediante unha ferramenta de traballo cooperativo. *Carla Freijomil Vázquez; María Jesús Movilla Fernández; Carmen Coronado Carvajal (UDC)*..... 285
- A2-09** Guías para una Docencia con Perspectiva de Género. *María José Rodríguez Jaume; Encina Calvo Iglesias (Universitat d'Alacant-UA; USC)*.... 297
- A2-10** Historias vikingas: implementando proxectos interdisciplinares dende a perspectiva de xénero na formación inicial de mestras e mestres. *María José Caamaño Rojo; Carol Gillanders; Sara Domínguez Lloria (USC)* 303

Índice

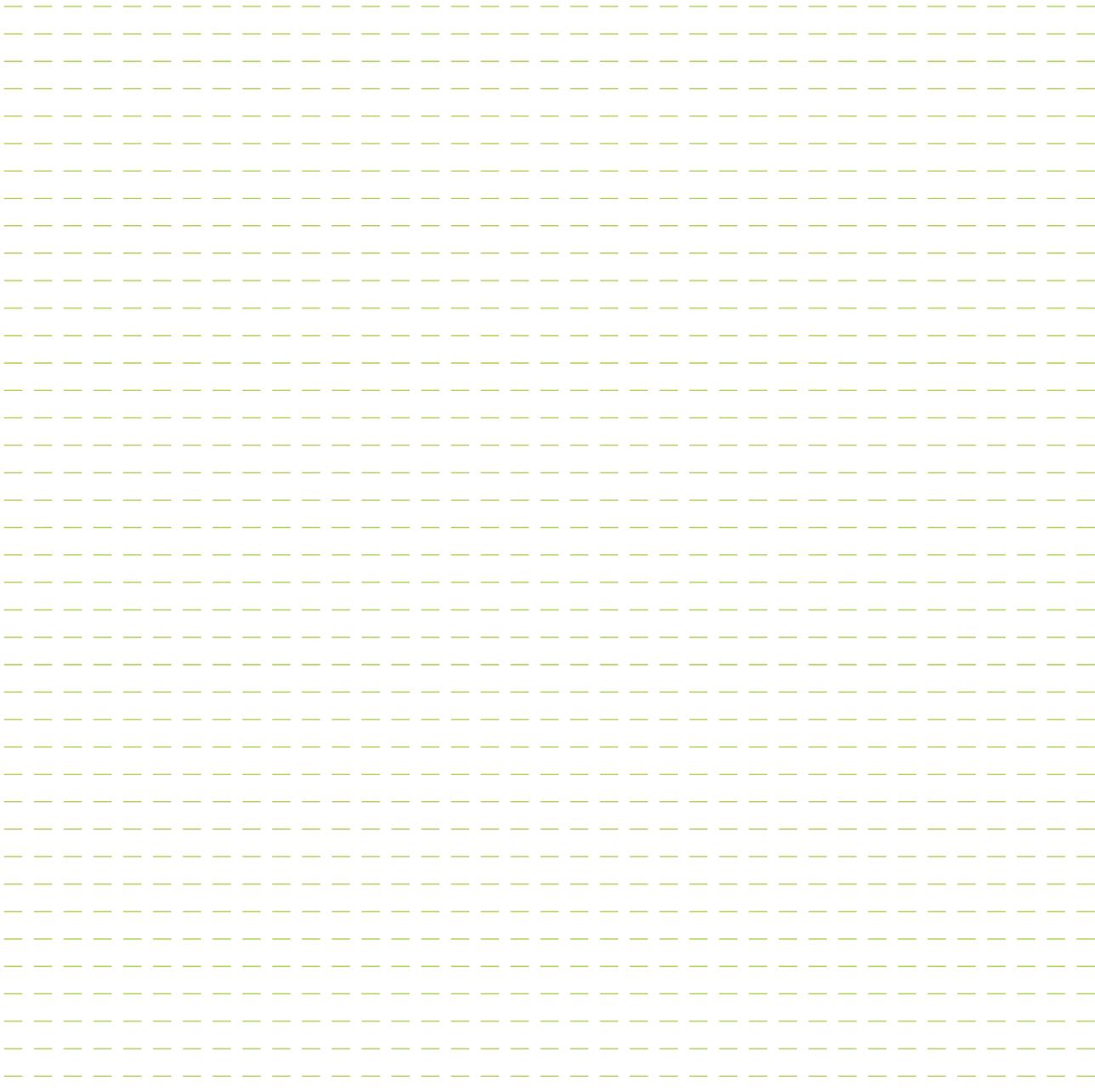
- A2-11 **Construíndo o coñecemento informático: situación da perspectiva de xénero nos estudos de grao das universidades españolas.** *Laura M. Castro (UDC)*..... 313
- A2-12 **A integración do enfoque de xénero nos estudos de Grao en Educación Social nas universidades galegas.** *Natalia Domínguez Galán; Noelia Darriba García; Isabel Taboada Mougán (Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia-CEESG)*..... 325
- A2-13 **Novas metodoloxías docentes no Dereito Penal: Twitter no ensino universitario da violencia de xénero.** *María Castro Corredoira (USC)*..... 335
- A2-14 **Movemento Avixe. Alumnado x Vixilancia de Xénero: patrullando a realidade social.** *María Mar de Santiago Pérez (USC)*..... 345

Área 3. Violencia(s) cara ás mulleres

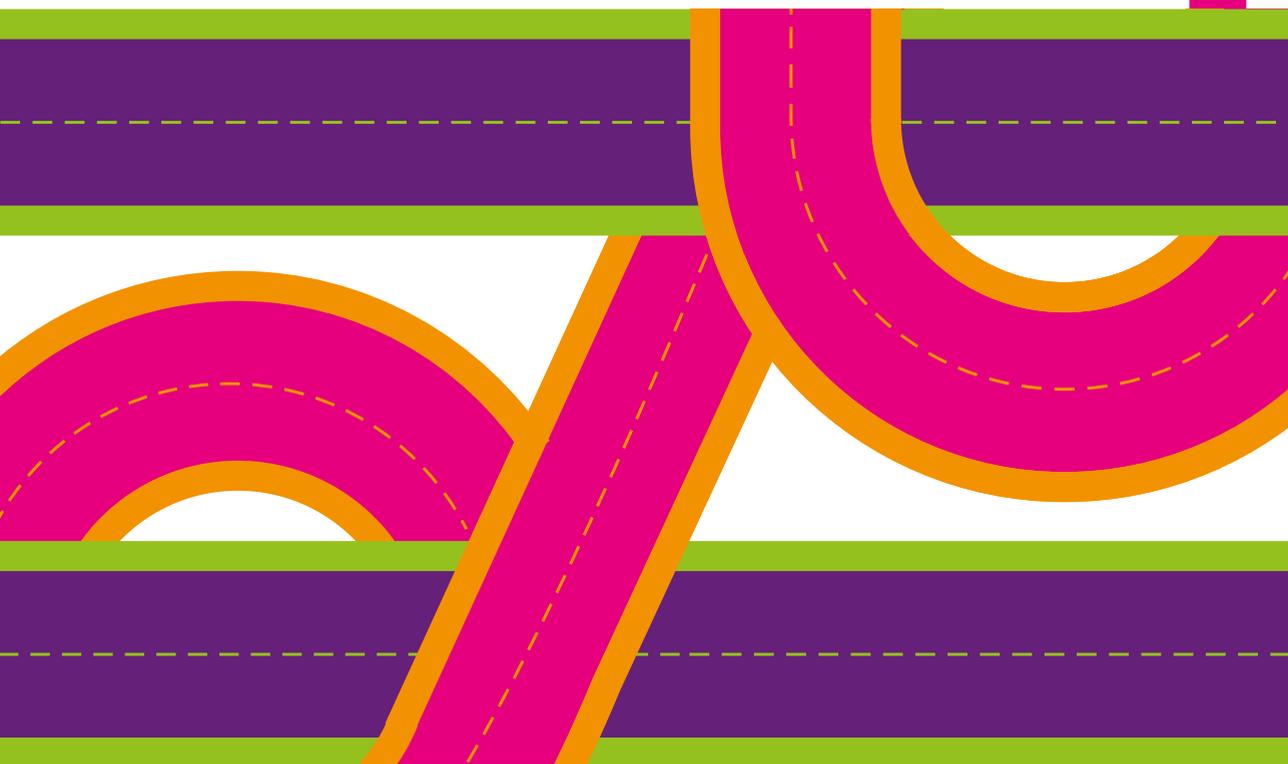
- A3-01 **Violencia adolescente nas redes sociais por transgredir a heteronormatividade sexual obrigatoria.** *Milena Villar Varela; Aixa Permuy Martínez; María José Méndez-Lois (USC)*..... 359
- A3-02 **Prevención da violencia sexual desde as aulas de secundaria.** *Carme Adán Villamarín; Irma Álvarez Diéguez; Eva Piña Rodríguez (Consello da Cultura Galega, IES Politécnico de Vigo)*..... 369
- A3-03 **Siglos de oro y actualidad, ¿mismo canon de beleza feminino?: repercusión en la mujer.** *Laura Arribas González (USC)*..... 379
- A3-04 **O uso da violencia contra as mulleres nas narrativas dos videoxogos.** *Pablo Soto Casás (USC)*..... 393
- A3-05 **Notas á interpretación do tribunal supremo en relación ao subtipo agravado “en presenza de menores” nos delitos de violencia de xénero.** *Cristina Alonso Salgado (USC)*..... 401
- A3-06 **Violencia obstétrica en España, realidade ou lenda? 17.000 mulleres opinan.** *Sofía González Salgado; Susana Iglesias Casás; Marta Conde García; María Esther Parada Cabaleiro (Servizo Galego de Saúde)*.... 409

Índice

A3-07	<i>Análisis de las experiencias de mi primer acoso sexual callejero. Yolanda Rodríguez Castro, Rosana Martínez Román, Patricia Alonso Ruido, M^a Victoria Carrera Fernández (Uvigo)</i>	<i>421</i>
A3-08	<i>Violencia cara ás mulleres: xustificacións asociadas ao mantemento das actitudes sexistas. María Patricia Navas Sánchez; Jérica Misa Martínez; Laura Montes Vicente (USC).....</i>	<i>431</i>
A3-09	<i>El cuerpo y las mujeres: las violencias simbólicas opacas en las sociedades posmodernas. Juan José Labora González (USC).....</i>	<i>441</i>
A3-10	<i>Edificando desde el género. Centro de acogida para mujeres que sufren violencia de género. Lucía Caso Onzain; Cándido López González; María Carreiro Otero (UDC)</i>	<i>451</i>
Comité científico		461

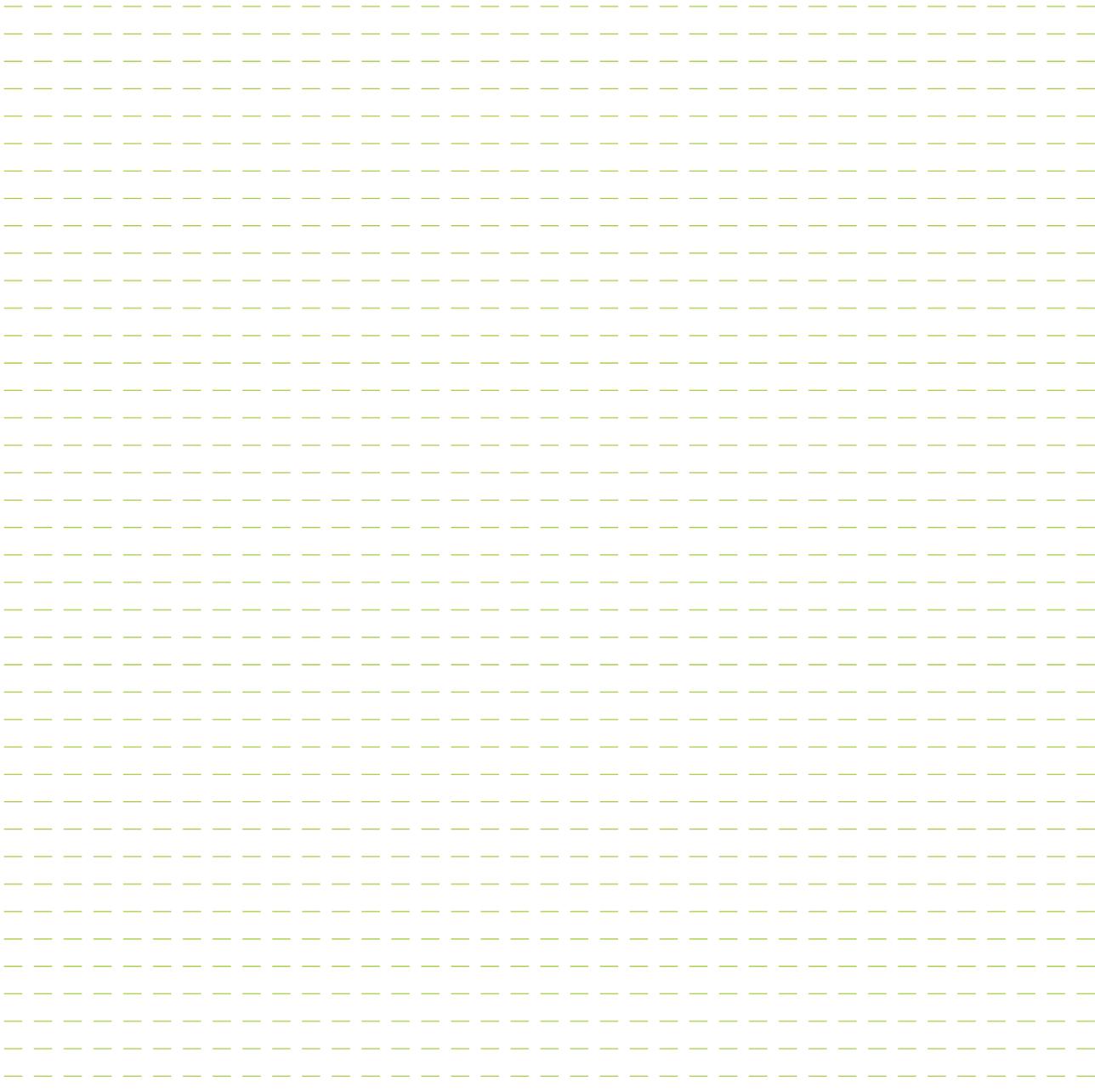


Área 1



Mulleres, ciencia, universidade





JORNADAS SOBRE TALENTO FEMENINO “DIVERSIDAD DE GÉNERO Y EMPRESA”. UNA PROPUESTA DESDE EL ÁREA DE EMPLEO Y EMPRENDIMIENTO DE LA UVIGO

Fernández González, María Reyes
Área de Empleo y Emprendimiento
Universidad de Vigo
insercionlaboral@uvigo.es

RESUMEN

Diversos estudios han mostrado que la atracción y retención de un talento diverso con presencia en todos los ámbitos de las empresas, ya no es una cuestión social o un requisito legal, es una prioridad de negocio, ya que, la diversidad de género aporta un valor diferencial y contribuye a mejorar la competitividad. Actualmente las mujeres están presentes de forma continuada en el mercado laboral y se ha roto la tendencia al abandono del mismo en determinadas edades vinculadas a los cuidados y las tareas de reproducción doméstica. A pesar de ello, dicho mercado de trabajo sigue caracterizándose por diferencias entre mujeres y hombres en cuanto a las tasas de actividad, ocupación y desempleo. Por esto, el Área de Empleo y Emprendimiento de la Uvigo, en colaboración con el Área de Igualdad, quiere convertirse en un agente impulsor de cambio, generando una conciencia social que prime las capacidades y habilidades profesionales para el acceso al empleo de las mujeres, promoviendo la diversidad y la competitividad de las empresas y siendo una plataforma que facilite el contacto directo entre nuestras estudiantes y tituladas y el personal de recursos humanos. Un ejemplo de esta prioridad fue la realización de las primeras Jornadas sobre Talento Femenino, que presentamos en esta comunicación.

PALABRAS CLAVE: diversidad de género, gestión del talento, mainstreaming, elevator pitch.

INTRODUCCIÓN

Son numerosas las investigaciones que describen y analizan los aspectos más significativos que caracterizan la presencia de las mujeres en el mercado de trabajo – desigual participación, concentración en sectores y empresas con salarios inferiores, ocupaciones de menor responsabilidad o de prestigio social, peor tipo de contratos, mayor peso del trabajo a tiempo parcial, menor desarrollo del espíritu emprendedor...-. Estos análisis ponen de relieve la existencia de una brecha de género en el mundo del trabajo productivo, que persiste a pesar de los avances en la participación femenina experimentados en los últimos años. Las principales variables que explican esta segregación son, por una parte, el rol social de la mujer, lo que se refleja en la distribución de responsabilidades familiares y en los diferentes usos del tiempo asociados a las mismas. Todavía existen muchas barreras sociales y culturales que determinan que las mujeres se vean obligadas a orientar su formación y carrera profesional de forma que les sea más fácil compaginar trabajo y familia. Y, por otra, el propio mercado de trabajo que actúa como agente segregador, al considerar el género en el momento de asignar un empleo a un hombre o a una mujer (Cebrián y Moreno, 2018, Dueñas Fernández, Iglesias Fernández y Llorente Heras, 2014)

Actualmente las políticas e intervenciones relativas al empleo en España se enmarcan en el contexto de la Unión Europea a través de la Estrategia 2020, donde se manifiesta explícitamente que se necesitarán políticas que promuevan la igualdad entre sexos con el fin de incrementar la población laboral, contribuyendo así al crecimiento y a la cohesión social. En concreto, se pretende alcanzar el objetivo de que el 75% de las mujeres y los hombres de entre 20 y 64 años trabajen y así acabar con la brecha de género en el mundo laboral, para lo que se requiere, además de promover el equilibrio entre responsabilidades familiares y profesionales, realizar esfuerzos para fomentar la participación de las mujeres en el mercado laboral y, en concreto, aumentar las horas de trabajo remuneradas trabajadas por las mujeres, la realización de actividades de sensibilización y aplicación efectiva de la legislación que promueve la igualdad salarial, lograr reducir de forma sustancial la desigualdad presente en ciertas ocupaciones y en ciertos sectores económicos (segregación horizontal) y luchar contra los obstáculos que las mujeres se encuentran en su desarrollo profesional (segregación vertical). Asimismo, otros estudios han mostrado que, actualmente la atracción y retención de un talento diverso con

presencia en todos los ámbitos de las empresas, ya no es sólo una cuestión social o un requisito legal, es una prioridad de negocio que las empresas deben impulsar con determinación y liderazgo y que deben abordar desde todos los procesos clave de la gestión del capital humano, ya que, la diversidad de género es necesaria en todos los sectores de actividad, porque aporta un valor diferencial a las organizaciones y contribuye a mejorar su competitividad (Barberá, Ester, Sarrió, Maite y Ramos, Amparo, 2000, Eje&Con, 2018, Lagarde, Christine, 2016 y ONU Mujeres, 2016).

Por esto, el Área de Empleo y Emprendimiento de la Universidad de Vigo, en colaboración con diversas entidades, públicas y privadas, quiere convertirse en un agente impulsor de cambio, generando una conciencia social que prime las capacidades y habilidades profesionales para el acceso al empleo de las mujeres, promoviendo la diversidad y la competitividad de las empresas y siendo una plataforma que facilite el contacto directo entre nuestras estudiantes y tituladas y el personal de recursos humanos de dichas empresas. Un ejemplo de esta prioridad fue la realización, en el año 2018, de las primeras Jornadas sobre Talento Femenino "Diversidad de Género y empresa. Buenas prácticas en captación de Talento Femenino", que contaron con una ayuda otorgada por el Área de Igualdad de la Universidad de Vigo.

DESCRIPCIÓN DE LAS JORNADAS SOBRE TALENTO FEMENINO

Las Jornadas que a continuación presentaremos fueron estructuradas en dos sesiones. La 1ª Jornada, denominada "EL talento femenino SUMA", desarrollada el 9 de octubre de 2018, se organizó dividida en dos sesiones: la de la mañana configurada en una conferencia inaugural y dos mesas redondas; y la sesión de la tarde, reservada para la realización de un Taller, titulado "*Elevator Pitch*: quien eres en 90 segundos". La 2ª jornada, que tuvo lugar el 24 de octubre de 2018, denominada "Presenta tu talento", consistió en la exposición del *Elevator Pitch* de cada una de las universitarias que asistieron al taller anterior ante un público compuesto por representantes de los departamentos de recursos humanos de diferentes empresas asistentes a la FINDE.U, Feria Internacional de Empleo Universitario, que desde el año 2016 organiza el Área de Empleo y Emprendimiento de la Universidad de Vigo. Los objetivos que se pretendían alcanzar se presentan en la Tabla 1.

Fueron 50 las personas asistentes a la Jornada en la sesión realizada en horario de mañana y 28 las participantes en el taller realizado por la tarde. Su distribución según

sexo y situación académica o profesional se puede consultar en el Anexo 1. En cuanto a las mujeres que finalmente presentaron su *Elevator Pitch* ante las empresas fueron 24. A cinco de ellas se les invitó a participar en varios procesos *selectivos*, siendo 3 finalmente contratadas.

- colaborar en la aplicación de los objetivos operativos del II Plan de Igualdad 2016/2019 de la Universidad de Vigo,
- colaborar con el Área de Igualdad de la Universidad de Vigo en el desarrollo de sus objetivos,
- dar a conocer una de las herramientas más novedosas que existen a la hora de presentar el talento ante los agentes empleadores –el *Elevator Pitch*–, o presentación oral de venta profesional bien estructurada, de menos de 2 minutos de duración, en el que se resume el valor que se puede aportar a un proyecto o empresa, con el objetivo de conseguir una oportunidad laboral, de negocio o de colaboración. No obstante, el Área de Empleo aún fue **más allá y**, además de formar en ella, quiso facilitar el escenario adecuado para llevarla a cabo. Por ello, planificó simultáneamente a la realización de la FINDE.U o Feria Internacional de Empleo Universitario, que la Universidad de Vigo coorganiza junto las tres Universidades del Norte de Portugal, una sesión para presentarse a las empresas asistentes a ese evento,
- facilitar la difusión y presentación del *Elevator Pitch* de cada una de las mujeres participantes para que, con un enlace que llevará a la grabación de su intervención realizada por la UvigoTV, pueda ser adjuntado a sus candidaturas y redes sociales profesionales,
- colaborar con otras universidades y asociaciones de mujeres: Instituto de Educación Superior Intercontinental de la Empresa (IESIDE) y la Asociación Executivas de Galicia,
- facilitar que las mujeres asistentes al taller tengan la posibilidad de realizar entrevistas individualizadas de orientación con el personal técnico en orientación laboral del Área de Empleo y Emprendimiento, con el fin de ayudarlas a descubrir sus potencialidades, a elaborar su itinerario personalizado de inserción y a preparar su intervención en la jornada final del evento aquí presentado.

Tabla 1. Jornadas sobre Talento Femenino. Objetivos.

OBJETIVOS		
GENERALES		Poner en valor y contribuir a la difusión de buenas prácticas para la igualdad de género en el empleo
		Hacer visibles los factores de desigualdad que inciden, de una u otra forma y con mayor o menor intensidad, en la discriminación de las mujeres en el acceso al mercado de trabajo y en su desarrollo profesional
		Ayudar a las universitarias a alcanzar sus metas profesionales, a descubrir las grandes profesionales que pueden llegar a ser y facilitarles un primer paso para conseguirlo
ESPECÍFICOS	1º sesión	Conocer las ventajas de optar por el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el trabajo
		Analizar las potenciales particularidades de cada asistente para diseñar el perfil adecuado para el proceso de búsqueda de empleo
		Adquirir herramientas que les permitan vender el producto más importante que existe: el talento personal y profesional
	2ª sesión	Aplicar los conocimientos adquiridos en el taller "Elevator Pitch", dándose a conocer a personal técnico en recursos humanos de diversas empresas
		Realizar networking

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

A modo de reflexión, nos gustaría indicar algunos de los problemas que presentó el desarrollo de esta actividad, y que nos han llevado a replantearla para su siguiente edición, prevista para este año 2019 en fechas similares y, en esta ocasión, con la financiación del Instituto de la Mujer.

Si tenemos en cuenta que el cambio técnico que requiere nuestra sociedad está vinculado a las habilidades y las tareas relacionadas con las disciplinas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, por sus siglas en inglés), no es de extrañar que los empleos del futuro sean los vinculados con estas disciplinas. Según un informe de la UNESCO (2019), sólo el 35% de las personas matriculadas en las carreras consideradas STEM en la educación superior son mujeres. Y, en concreto, sólo el 3% de las estudiantes de la educación superior escogen realizar estudios en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y sólo el 28% del personal investigador del mundo son mujeres.

Estos datos se repiten en España. Aunque la presencia femenina en los grados universitarios ha sido mayor en la última década y es aún mayor en la actualidad, aquellas carreras que tradicionalmente han estado consideradas como carreras de hombres, tales como la ingeniería, las matemáticas, la arquitectura, etc. presentan un porcentaje muy bajo de mujeres matriculadas, como destaca un estudio del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2018). La presencia femenina es relevante en carreras relacionadas con las ciencias sociales y jurídicas año tras año, manteniéndose entre el 50% y el 60% de las matrículas. Sin embargo, la ingeniería y la arquitectura presentan un porcentaje muy bajo, e incluso se aprecia una disminución de un 3,03% entre 2010 y el 2017. Parece que los estereotipos sociales que identifican las profesiones asociadas a estas disciplinas como masculinas, así como una falta de modelos femeninos en la tecnología, han permitido que esta brecha de género persista, aunque ha ido disminuyendo (Alcalá Cortijo, 2005, UNESCO, 2019).

La búsqueda de este tipo de personal (formado en las materias STEM) por parte de la mayoría de las grandes y medianas empresas a nivel mundial, se ve reflejada en la asistencia mayoritaria a cualquier Feria de Empleo, incluida nuestra FINDE.U, de empresas en crecimiento, como las tecnológicas, o de grandes empresas, muchas de ellas relacionadas con la fabricación de diversos productos. No obstante, casi la totalidad de las mujeres que realizaron la presentación de su *Elevator Pitch*, no lo eran de titulaciones STEM, quizá debido a la ya mencionada escasa presencia de alumnas entre su matrícula o a que no suelen ser las egresadas universitarias que más dificultades presentan a la hora de dar el salto al mercado laboral. Consiguientemente, la oferta y la demanda de empleo, si bien coincidieron en el espacio físico de la Feria, no lo hicieron en cuanto a perfiles, por lo que, el reclutamiento real de personal fue menor del esperado, tanto por parte de los agentes empleadores como por parte de las personas en búsqueda activa de empleo. Esto fue un primer inconveniente, a medio plazo que se vio compensado por la retroalimentación que algunas de las egresadas nos facilitaron de forma informal, cuando se pusieron en contacto con el Área

de Empleo para informar de que en algunos procesos selectivos se les había pedido que presentaran su *Elevator Pitch*, por lo que, si bien en algún caso, fueron finalmente la persona elegida (una titulada del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas), en todos los casos se redujo la ansiedad y nerviosismo que suelen provocar los procesos de selección.

También tenemos previsto grabar a través de la Uvigo TV, unas píldoras de conocimiento sobre qué es un *Elevator Pitch* y recomendaciones para prepararlo, ya que, el mismo día de la realización de la 2ª sesión algunas asistentes a la Feria, que o bien no habían podido realizar el taller por diversas razones (asistir a clase, estar fuera...), o bien por no haber recibido la información, deseaban participar. A esta nueva medida, y tras valorar los inconvenientes anteriormente reflejados, se le añaden las siguientes mejoras para la próxima edición:

- invitar a empresas y entidades sólo a la asistencia al *Elevator Pitch*, teniendo en cuenta los perfiles de las mujeres que van a presentar su talento; y,
- si quedaran plazas vacantes, que puedan las estudiantes finalistas y egresadas de la Uvigo apuntarse en el último momento.

No obstante, y teniendo en cuenta que el proceso de socialización por el que el sistema sexo-género se ha ido transmitiendo de generación en generación de una forma tan sutil y normalizada, lleva a muchas mujeres a no darse cuenta de las situaciones de desigualdad a las que han tenido que enfrentarse a lo largo de su vida, es lo que nos ha llevado a plantearnos la necesidad de incorporar de forma más efectiva la perspectiva de género en la formación reservada a la técnica del *Elevator Pitch*. Esto supone, no sólo tener en cuenta las diferencias y desigualdades de género en el mercado laboral, que no afectan de igual manera a las egresadas universitarias, sino incorporar, entre otras medidas, el principio de igualdad, de manera que se cuestionen las causas de la desigual participación de las mujeres en los diferentes ámbitos de la vida y se busque su empoderamiento.

Finalmente, me gustaría incidir en que esta iniciativa pretendió contribuir a la aplicación de la transversalidad de género, también conocida por su denominación en inglés 'Mainstreaming de género' en la Universidad de Vigo, lo que supone "cambiar el foco de atención desde medidas concretas llevadas a cabo principalmente por el organismo de igualdad, hacia otras transversales que implican la responsabilidad de todas las áreas y departamentos" (Alonso, Alba, 2010, p. 52). Entonces, ¿cómo es que, desde los organismos o entidades en los que recae principalmente la función de promover

la igualdad real entre mujeres y hombres, no se facilita la aplicación del mainstreaming? Esta pregunta surge de la constatación de que la presentación de la solicitud a aquellas subvenciones dirigidas a universidades, a las que el Área de Empleo quiso acceder para organizar ésta u otras iniciativas dirigidas a facilitar el acceso al mercado laboral de las mujeres y contribuir a visibilizar las diferencias de género en el mercado laboral, se vio siempre comprometida, ya que, entre los requisitos baremables para tener acceso a la misma, y siempre los referidos a la persona que presentaba la solicitud, estaban más dirigidos a un perfil docente e investigador, que a un perfil de una trabajadora o trabajador del sector de la administración y servicios.

BIBLIOGRAFÍA

Alcalá Cortijo, Paloma (Coord.) (2005). *Mujer y Ciencia: la situación de las mujeres en el sistema español de ciencia y tecnología*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. https://icono.fecyt.es/sites/default/files/filepublicaciones/mujer_y_ciencia.pdf

Alonso, Alba (2010). El mainstreaming de género y sus nuevos desafíos: repensando el concepto de igualdad(es). *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, Junio, 47-70. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533679002>. Consultado: 07/05/2018

Barberá, Ester, Sarrió, Maite y Ramos, Amparo (2000). Mujeres y estilos de dirección: el valor de la diversidad. *Intervención Psicosocial*, vol.9, nº 1, 49-62.

Cebrián, Inmaculada y Moreno, Gloria (2018). Desigualdades de género en el mercado laboral. *Panorama Social*, 27, 47-63.

Dueñas Fernández, Diego, Iglesias Fernández, Carlos y Llorent Heras, Raquel (2014). Segregación ocupacional por género en España: ¿exclusión o confinamiento?. *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 133 (2014), núm. 2, 345-371. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1564-9148.2014.00210.x>. Consultado: 13/05/2019.

Eje&CON (2018). *Código de Buenas prácticas para la Gestión del Talento y la Mejora de la Competitividad*. https://mashumano.org/images/Areas/Empresas/codigo-de-buenas-practicas_EJECON.pdf. Consultado el 09/05/2019

Estrategia Europea 2020. Comisión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52010DC2020>. Consultado el 07/05/2018

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. (2018). Alumnado universitario matriculado según rama de enseñanza. Obtenido de Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades: <http://www.inmujer.gob.es/MujerCifras/Educacion/AlumnadoUniversitario.htm>

Lagarde, Christine (2016). "Haciendo todo: las mujeres mejoran los resultados de los hogares, las empresas y el país). <http://blogs.elespectador.com/economia/dialogo-a-fondo/haciendo-todo-las-mujeres-mejoran-los-resultados-de-los-hogares-las-empresas-y-el-pais>. Consultado: 09/05/2018.

ONU Mujeres (2016). Empresas y empoderamiento de las mujeres. Principios para el empoderamiento de las mujeres en las empresas. <http://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2016/12/Empoderamiento-mujeres-en-empresas.pdf> 09/05/2018. Consultado: 13/05/2019.

UNESCO (2019). Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649>. Consultado: 13/05/2019.

ANEXO 1

Tabla 1. Participantes en las Jornadas. Distribución según sexo y situación académica o profesional

1ª JORNADA	SESIÓN DE MAÑANA		
	SITUACIÓN ACADÉMICA O PROFESIONAL		MUJERES
	Estudiantes	14	14
	Alumni	9	9
	PDI	1	1
	PAS	14	3
	Representantes de empresas	12	1
		50	
1ª JORNADA	SESIÓN DE TARDE		
	SITUACIÓN ACADÉMICA O PROFESIONAL		MUJERES
	Estudiantes	18	18
	Alumni	10	10
		28	
2º JORNADA	Prs		
	SITUACIÓN ACADÉMICA O PROFESIONAL		MUJERES
	Estudiantes	14	14
	Alumni	10	10
		24	

O LUPUS DENDE UNHA PERSPECTIVA DE XÉNERO

Calviño Amor, Sabela
Educación Social
Universidade da Coruña
sabela.amor@udc.es

Arias Rodríguez, Alicia
Didácticas Específicas e Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación
Universidade da Coruña
alicia.arias.rodriguez@udc.es

RESUMO

Este traballo de fin de grao abarca a análise dunha enfermidade auto-inmune, o lupus, tendo en conta a súa influencia nas mulleres. Para iso, unha vez investigadas as súas consecuencias na saúde, indagouse na repercusión que pode ter na calidade de vida, observando como os roles e estereotipos de xénero tamén provocan diferenzas e desigualdades no estado de saúde.

Tendo en conta que o 90% dos casos son mulleres, considerouse necesario centrar nelas todo o traballo, pero sen esquecer, á hora da intervención, que hai un 10% de homes que tamén o padecen. Para realizar unha intervención máis completa, primeiro estimouse oportuno facer unha revisión dos diferentes materiais e documentos e accións que se levan a cabo sobre o lupus no contexto español. Con estes comprobouse, entre outros aspectos, que se esquecen de como afecta á persoa na súa calidade de vida o feito de ser muller e ter lupus, as intervencións quedan relegadas a aspectos médicos e son demasiado simples e puntuais. Finalmente, partindo dos datos obtidos, elaborouse unha guía de actividades co obxectivo de lograr unha maior visibilidade da enfermidade, traballando nela dende unha perspectiva de xénero.

PALABRAS CLAVE: lupus, perspectiva social, xénero, calidade de vida, visibilidade social.

INTRODUCCIÓN

Tendo en conta os últimos datos da Organización Mundial da Saúde (OMS, citado en Infobae, 2016), actualmente coñecense máis de oitenta enfermidades auto-inmunes, as cales afectan a un 3-7% da poboación occidental. Entre estas, se atopan algunhas moi coñecidas socialmente como a artrite, a esclerose ou a diabetes tipo 1, e outras menos sonadas, como a enfermidade de Crohn ou o lupus (Infobae,2016).

O lupus é unha enfermidade auto-inmune, crónica, xeneralizada e non contagiosa na que o sistema inmunitario ataca a tecidos e órganos do propio corpo, como poden ser as articulacions, riles, corazón, pulmóns, cerebro, sangue ou a propia pel (Giménez, 2012). Debido aos seus numerosos síntomas, o lupus ten unha gran cantidade de consecuencias biopsicosociais para a persoa, entre as cales se atopan: fatiga extrema; dores de cabeza; problemas de coagulación; erupcións na cara; fotosensibilidade; artrite; trastornos neurolóxicos e inmunolóxicos; trastornos do estado de ánimo, etc (Abrante, Yara, 2014). Aínda que actualmente se descoñecen as causas, existen certos factores ambientais que aumentan as súas posibilidades, como son os fármacos, o estrés extremo ou a luz ultravioleta (Giménez, 2012).

A pesares de ser considerada unha enfermidade pouco coñecida, aproximadamente 40.000 persoas vense afectadas en España e ao redor de cinco millóns en todo o mundo (FELUPUS, 2014). Estas son, na súa maioría, mulleres, existindo unha prevalenza de 9 de cada 10 casos. Tanto en homes como en mulleres, as primeiras aparicións teñen lugar en torno aos 20- 40 anos (Garrido,2017).

Establecer un diagnóstico de lupus resulta complexo, posto que a enfermidade non sempre está activa, se non que conta con certos períodos nos que non se da ningún brote (Bermúdez et al, 2016). Ademais, resulta complicado establecer un diagnóstico cando cada caso de lupus é diferente, non existen dous iguais (Tovar,2018). Isto dificulta aínda máis o proceso de atopar unha cura, a cal aínda non existe na actualidade. Malia iso, si hai unha serie de medicamentos que poden paliar os síntomas, entre os que destacan os antiinflamatorios, antipalúdicos, corticoides e inmunosupresores (Arenas,Lucía, 2012).

REPERCUSIÓNS NA CALIDADE DE VIDA DAS PERSOAS CON LUPUS

Calquera problema físico ten repercusións a nivel psicolóxico e social, en maior ou menor medida. No caso das enfermidades crónicas, como pode ser o lupus, a diminución da Calidade de Vida Relacionada coa Saúde (CVRS) é considerable (Abrante, Yara, 2014).

As áreas da CVRS máis afectadas por esta enfermidade abarcan dende a actividade física e sexual ata a mental e social. Tomando de referencia esta área social, destacan aquí aspectos como:

- Dificultades para realizar actividades básicas da vida diaria ou outras como a inserción laboral e/ou mantemento do emprego (Abrante, Yara, 2014). Este proceso de inactividade pode contribuír ao illamento da persoa e repercusións no cotiá (Anónimo, 2017)
- Aínda que as lesións cutáneas non adoitan producir dor, si teñen unha importante afectación na calidade de vida, dada a súa localización e as súas cicatrices (Bolomo, Gimena et al, 2014). Especialmente na xuventude, gañan un forte peso as repercusións que ten na autoimaxe ou nos procesos de socialización.
- Pode dar lugar a desaxustes sociais por prexuízos, discriminación e/ou estigmatización (Abrante, Yara, 2014)
- Impacto económico, debido a novos gastos que antes non tiñan, como tratamentos farmacolóxicos, fotoprotectores de maneira regular, desprazamentos ao hospital, etc (FELUPUS, 2014).

TER LUPUS E SER MULLER

Como se comentaba con anterioridade, o lupus é unha enfermidade que afecta na súa maioría a mulleres. En xeral, nas mulleres, as repercusións da enfermidade son máis visibles, como a artrite ou manifestacións cutáneas (Pinto, Velásquez e Márquez, 2008), mentres que nos varóns está máis relacionado con encefalite, fenómenos tromboembólicos e anticorpos antifosfolipídicos (Bordenave, Laura; Torres, Estela e Montiel, Dora 2012). É por isto que, aínda que o equipo de traballo debe ser interdisci-

plinario en ambos casos, considera se que no caso dos varóns vai existir unha maior implicación médica, mentres que as mulleres van necesitar unha maior axuda a nivel social polo gran impacto que ten nesta área.

As diferenzas que existen entre ambos sexos nos procesos e resultados de saúde e enfermidade, non se deben tanto ao sexo biolóxico, senón que se relacionan máis cos roles e estereotipos de xénero (Mujeres para la salud, 2018). Así por exemplo, un dos aspectos que maior repercusión ten sobre a saúde da muller é o chamado “síndrome da cuidadora”. Este termo xorde en Estados Unidos na década dos 70 para explicar o deterioro psíquico e físico das persoas que se dedicaban ao cuidado doutras persoas. Quen o padece, presenta tres características similares: esgotamento emocional, despersonalización e falta de realización persoal (Pérez,2006).

As persoas que se atopan na devandita condición, xeralmente mulleres, teñen un forte descenso na súa calidade de vida, pois ven afectadas varias das súas necesidades básicas. É importante destacar aquí algunhas como a necesidade de modificar as actividades de ocio, descanso, menos relacións sociais, reducen a actividade física, etc., (López, Asunción et al, 2011). Estas necesidades das mulleres cuidadoras son moi similares ás que teñen as mulleres con lupus. É por iso que, o padecer dita enfermidade, xunto co mero feito de ser muller, outórgalles unha dobre carga que triplicará as doenzas crónicas, mala circulación, xaquecas, depresión, etc. (Mujeres para la salud, 2018).

Ademais dese rol de cuidadora, outro dos grandes mitos que se esperan dunha muller é que, polo mero feito de selo, sexa tamén nai. Si xa é dura a presión social que se exerce contra as mulleres que deciden por vontade propia non ser nais, maior será o impacto nunha persoa que non tivo esa oportunidade de elección por mor de enfermidades. No caso do lupus, aínda que as mulleres poidan ser igual de fértiles, teñen máis riscos de abortos, partos prematuros e complicacións na paciente e/ou no feto (Arenas, Lucía, 2012), polo que non debería ser a presión social a que influíse nunha unha decisión tan importante para a saúde da muller.

Por último, outro factor relacionado é o do mundo laboral. A pesar do avance que supuxo a recente incorporación da muller ao mundo laboral, esta non se libra dos seus anteriores roles de cuidadora e nai, senon que ten que compaxinalos. Estas situacións poden chegar a ser verdadeiramente frustrantes, provocando unha ausencia de enerxías e unha sobrecarga que deriva en resentir e prexudicar a saúde de calquera muller (Abrante, Yara, 2014).

Si o mercado laboral xa non é sinxelo para as mulleres en xeral, menos o é para aquelas que padecen enfermidades crónicas, pois dificultan a asistencia continuada ao emprego e/ou ó pleno desenvolvemento satisfactorio das súas tarefas (Abrante, Yara, 2014). Ademais, unha vez conseguido o emprego- proceso difícil sendo muller e tendo en conta que en algúns empregos poden descartarte pola túa enfermidade- teñen que pelexarse consigo mesmas e facer fronte á súa fatiga, posibles limitacións físicas, coidado de outros/as, etc., para manter o seu traballo.

Estas e outras limitacións e restricións levan a que, en algúns casos, o lupus chegue a ser unha enfermidade discapacitante (Abrante, Yara, 2014). Malia iso, actualmente o lupus en si mesmo non se ten en conta no baremo de minusvalía; unicamente se valoran os danos que producen no corpo e na persoa. (AGAL, 2014)

ANÁLISE DE MATERIAIS. LUPUS DENDE ORGANIZACIÓNS OU INSTITUCIÓNS PÚBLICAS OU PRIVADAS NO ESTADO ESPAÑOL

Neste apartado tiveronse en conta diferentes intervencións relacionadas co lupus levadas a cabo no noso país. Para iso, analízanse dous proxectos a nivel nacional e outros de diferentes comunidades: Galicia, Asturias, Barcelona, Madrid e Málaga. Tras unha análise detallada de cada un deles, a pesares de que todos eran diferentes e con obxectivos variados, houbo unha serie de aspectos a ter en conta, dos cales nos gustaría destacar que:

- Por un lado, unicamente existen dous proxectos, realizados a nivel nacional, o resto son accións puntuais, documentos, materiais, etc. Estas accións son moi simplistas, pouco continuas no tempo e carecen de contido teórico. Se o teñen, é unicamente definitorio sobre a enfermidade, esquecendo tódolos ámbitos aos que afecta.
- Por outro lado, a pesar de ser unha enfermidade que afecta na maioría dos casos ás mulleres, non existe ningunha intervención que se centre exclusivamente nelas. O único aspecto que si se puido apreciar en relación coas mulleres é o “lupus e o embarazo”. Ademais, na maioría das asociacións, as persoas que participan e lideran son sempre mulleres, e sen embargo tampouco elas mesmas adoitan ter en conta o xénero nas intervencións que propoñen.

GUÍA PARA ALCANZAR UNHA MAIOR VISIBILIDADE SOCIAL DAS PERSOAS CON LUPUS

Tratando de incorporar as melloras pertinentes tras o anterior análise de accións existentes, elabórase unha guía coa que alcanzar unha maior visibilidade social das persoas con lupus. Para iso, non se destinan as actividades ás propias persoas con lupus, se non que se planifican para calquera instituto español, coa intención de chegar á máxima poboación posible, non unicamente a aquela que xa ten unha relación coa enfermidade. Ademais, con pequenas modificacións, as actividades pódense extrapolar a calquera outro colectivo: mulleres en xeral, terceira idade, diversidade funcional, etc.

Baixo un marco de 9 sesións, esta guía permite traballar os seguintes contidos: Estereotipos e prexuízos sobre as persoas que padecen lupus, autoimaxe, historias de vida. limitacións do lupus nas actividades da vida diaria, lupus con perspectiva de xénero, ocio e tempo libre e análise de curtametraxes a cerca do lupus. Concretamente, en torno a temática de xénero, destacan 2 sesións de todas as propostas:

A sesión V: **¿Quen o fai mellor?**, co obxectivo de detectar os roles e estereotipos que teñen asumidos e traballar en torno a eles. Para iso, a sesión comeza cunha avaliación dos seus estereotipos de xénero. Divídese o encerado en dúas partes “o que se espera dunha rapaza” e “o que se espera dun rapaz”. Cada persoa vai anotando en ambas columnas algunha tarefa, traballo, forma de vestir, sentimentos, etc. Unha vez que todas participen, a educadora comenta cada unha delas e as encamiña cara eliminar eses estereotipos que teñen asumidos. Unha vez rematado, continúa cunha parte máis lúdica na que se levan a cabo algunhas desas actividades. Para iso, os rapaces teñen que cambiarlle o pañal a un bebé de xoguete, tender a roupa e varrer e fregar o chan. Pola contra, as rapazas montan un pequeno moble, realizan xogos de forza e resollen unha proba matemática. Unha vez rematan, recollen os materiais e continúan na próxima sesión.

Esta é a sesión VI: **O lupus e o sexo: opcións que non se escollen**. Nela analízanse as barreiras que produce a enfermidade dende unha perspectiva de xénero. Para iso, retómanse as mesmas actividades da sesión anterior pero en condicións limitantes: coas mans atadas, pes atados, persoas golpeándonos con martelos de espuma, etc. Unha vez realizadas, créase un grupo de discusión no que traballar en torno a ideas como ¿as tarefas que realizaches falas habitualmente? ¿por que si/ por que non?, ¿que dirían as vosas amizades se vos ven realizalas?, ¿era máis fácil o que se lle pedía ao home ou a muller?, etc.

CONCLUSIÓNS

O lupus é unha enfermidade que ten un gran impacto na área social da persoa, especialmente no caso de ser muller, e sen embargo non se está a traballar niso. A maior parte dos traballos atopados esquecen a persoa e as súas particularidades e céntranse unicamente no aspecto médico. Tal é así, que parece pasar por alto centrar algunha intervención na que se teña en conta a perspectiva de xénero.

BIBLIOGRAFÍA

Abrante, Yara (2014). El lupus. Consecuencias sociales ¿Son suficientes para reconocer la enfermedad como una discapacidad?. (Trabajo inédito, TFG). La Laguna: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad de La Laguna.

Arenas, Lucía (2012). "Lupus eritematoso sistémico: el gran desconocido". MoleQla: Revista de ciencias de la Universidad Pablo De Olavide, 6, (81-82).

Bermúdez, Witjal Manuel; Vizcaino, Yanelis; Fusté, Celestino; González, Zoe e Egües, Jorge. (2016). "Caracterización clínico-epidemiológica de pacientes con lupus eritematoso sistémico". Revista Cubana de Reumatología, 19,1, (182-191).

Bolomo, Gimena; Ibáñez, María; Gómez, María; Arena, Gabriela; Palazzolo, Juan et al. (2014). "Lupus eritematoso cutáneo. Estudio retrospectivo en 47 pacientes". Dermatología Argentina, 20,6, (400-410).

Bordenave, Laura; Torres, Estela e Montiel, Dora (2012). "Lupus eritematoso sistémico en varones: características clínicas e inmunológicas." *Del Nacional*, 4,1, (21-26).

<https://www.lavanguardia.com/vida/20170509/422421336094/la-inactividad-el-aislamiento-y-las-repercusiones-en-lo-cotidiano-es-lo-que-mas-preocupa-a-aquellos-que-viven-conlupus.html> Consultado: 16/05/19

<http://lupusgalicia.org/?p=379> Consultado: 16/05/19

http://www.felupus.es/documentos/17_visiones_lupus.php Consultado: 16/05/19

<https://www.medicina21.com/Articulos/V1423/La-mayoria-de-afectados-de-lupus-tiene-una-esperanza-de-vida-normal.html> Consultado: 16/05/19

<https://www.lupusmalagayautoinmunes.org/el-lupus-eritematoso-sistemico-la-perspectiva-del-paciente/> Consultado: 16/05/19

<https://www.mujeresparalasalud.org/impacto-de-la-desigualdad-de-genero-en-la-salud-de-las-mujeres/> Consultado: 16/05/19

<https://www.eltiempo.com/vida/salud/sintomas-y-tratamiento-del-lupus-217898>
Consultado: 18/05/19

López-Saez, Asunción; Capilla, Concepción; Correa, Anayansi; Geidel, Biana e Tirado Gerardo (2011). "La valoración en el síndrome del cuidador." *Desarrollo científico enfermería*, 19,3, (102-106)

Pinto, Luis; Velásquez, Carlos; Márquez, Javier (2008). "Subgrupos de Lupus Eritematoso Sistémico: influencia de la edad de inicio, la raza, el sexo y el perfil de anticuerpos en las manifestaciones clínicas de la enfermedad". *Revista Colombiana de Reumatología*, 15,4, (291-298).

Pérez, Salvador (2006). "El síndrome de Burnout en la enseñanza". *Papeles salmantinos de educación*, 6, (191-212)

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA PRESENCIA DE SEXISMO EN UNA UNIVERSIDAD COLOMBIANA

Vázquez-Miraz, Pedro
Departamento de Psicología
Universidad Tecnológica de Bolívar
pvasquez@utb.edu.co

Puello Sarabia, Cielo
Departamento de Humanidades
Universidad Tecnológica de Bolívar
cpuellos@utb.edu.co

RESUMEN

Es de un enorme interés para el profesorado universitario saber si los roles sexistas de la sociedad patriarcal se siguen manteniendo en las generaciones más jóvenes o, incluso, si esta perspectiva machista es aún defendida por parte de los miembros de una comunidad académica (profesores/as, estudiantes y empleados/as) como es una universidad privada de la costa Caribe colombiana. Por medio de un cuestionario realizado por un equipo multidisciplinar de docentes de diferentes áreas de conocimiento, se les ha preguntado a más de un centenar de estudiantes de la Universidad Tecnológica de Bolívar (UTB) su percepción sobre la presencia de sexismo en el centro de estudios en el que se encuentran. Los resultados más relevantes indican que a pesar de que afirmaron que las conductas sexistas raras veces se presentan en su universidad, los y las jóvenes siguen manteniendo algunos patrones no igualitarios, como la diferenciación clásica de carreras en función al género.

PALABRAS CLAVE: sexismo, machismo, roles de género, educación, universidad.

INTRODUCCIÓN

El género puede entenderse como un constructo cultural por medio del cual se atribuyen o prescriben cualidades y roles a las personas dependiendo de su sexo (Lamas, 2007). Partiendo de este habría espacios, emociones, comportamientos, ocupaciones, roles sociales, estéticas, esferas de la vida (privado-público), etc., que culturalmente se definen como “femeninos” o como “masculinos”. Esto configura lo que podría denominarse un “filtro cultural” que organiza la forma en que vivimos (Lamas, 2007).

A partir del género se configuran mandatos para los sexos y se socializa a las personas para que los reproduzcan y los mantengan. En otras palabras, en los ámbitos culturales se construyen estereotipos de género que se enseñan en los distintos espacios de socialización (la familia, la escuela, los medios, etc.) y se reproducen a través de comportamientos y prácticas. En relación a esto, Pacheco-Carpio, Cabrera-Albert y Mazon-Hernández (2014, p. 364) afirman que los estereotipos de género son:

...construcciones mentales, moldeadas socialmente y asociadas básicamente al desempeño de roles, atribuidas a las personas en dependencia de uno u otro sexo, expresados a través de actitudes y preconcepciones que el individuo interpreta, define y expresa en su vida cotidiana (...) pudiendo llegar a ser ideológicamente reconstruidas en determinadas condiciones sociales o bajo acciones educativas.

El sexismo, por su parte, se define como el “prejuicio existente hacia las mujeres” (Moya y Expósito, 2001, p. 643) y aunque este concepto es diferente al de género se relaciona de forma directa con las implicaciones que este tiene. Como fenómeno, el sexismo ha sido estudiado de manera amplia en los contextos educativos universitarios de América Latina, en general (Mingo y Moreno, 2017; Mejía et al., 2018), y de Colombia, en particular (Cardona et al., 2015). De hecho, en este país, especialmente en la región Caribe, existe un cuerpo de investigaciones sociales que evidencia una preocupación por abordar problemáticas como el racismo, la pobreza y, en especial, el machismo, desde diferentes disciplinas (Sánchez-Mojica, 2015). Esto puede explicarse, porque este entorno se caracteriza por una enorme desigualdad social en

la que los valores tradicionales de género están profundamente arraigados (Montoya, Cruz y Leottau, 2013).

Cartagena de Indias, contexto de nuestro interés, no escapa a estas problemáticas. En esta ciudad colombiana, la desigualdad y la exclusión convergen con un turismo masificado y enfocado, en parte, en la diversión de personas extranjeras en busca de sustancias estupefacientes o de servicios sexuales (Moreno, 2014). Conductas y cogniciones estereotipadas que fomentan aún más el histórico desprecio hacia la mujer y hacia minorías sociales tan maltratadas en esta zona como las personas afrodescendientes (Fonseca, 2011).

Dado lo anterior, es de interés evidente saber si los valores tradicionales, en los que el varón tiene un predominio sobre la mujer, que pueden asociarse a la ideología patriarcal de roles sexuales¹, son aceptados en ámbitos educativos superiores en los que inicialmente se podría presuponer que no tienen prevalencia.

Como el sexismo puede reforzarse o cuestionarse dependiendo de las dinámicas de socialización, el modelo educativo y los valores que reciban las nuevas generaciones de estudiantes serán elementos fundamentales si se quiere generar transformaciones en estas dinámicas. Como bien señalan Cubillas-Rodríguez et al. (2016), la universidad es un espacio que por excelencia debería contribuir a una reflexión crítica en relación a este tema, pero también es cierto que su contribución no puede darse por sentado. Por ello, es necesario hacer las indagaciones pertinentes para tener un diagnóstico de la situación y, a partir de él, proponer las acciones necesarias para seguir contribuyendo a la construcción de sociedades equitativas, justas, respetuosas e incluyentes.

Como afirman Carretero y Nolasco (2019) aunque son sobradamente conocidas las intenciones legisladoras en numerosas naciones a la hora de lograr una educación no sexista, es más difuso saber si en las universidades se busca lograr este objetivo. Para solventar esta duda, en la UTB², se decidió realizar el presente estudio piloto y preguntar al estudiantado de dos facultades acerca de la presencia de sexismo en este centro de enseñanza. Se buscaba determinar si, desde la perspectiva de los y las estudiantes, existía o no este prejuicio en la universidad y, en el caso de ser así, identificar correctamente esos focos.

1 Creencias personales de cómo entendemos que deberían ser los roles y conductas de mujeres y hombres, así como las relaciones que ambos sexos han de mantener entre sí (Vázquez-Miraz, 2017).

2 Universidad Tecnológica de Bolívar. Fundada en 1970, esta fue la primera institución de educación superior privada que se fundó en Cartagena de Indias (Ripoll, 2011).

METODOLOGÍA

Se creó *ad hoc* un cuestionario (en modalidad de auto-informe) que fue cubierto de manera presencial y en formato digital. Este permitió saber si el estudiantado de la UTB observaba en su alma máter comportamientos o pensamientos de corte sexista, procedentes de compañeros y compañeras o del personal docente y administrativo. También se recopilaron diferentes variables sociodemográficas de los y las estudiantes (N = 105 jóvenes. 55 mujeres y 50 varones)³ como el sexo, la edad⁴, el estrato socio-económico, la carrera matriculada y el curso que se estaba realizando, para finalmente analizar las diferencias existentes entre estas mismas variables⁵.

Los ítems fueron revisados por un grupo interdisciplinar de docentes de la propia universidad (un psicólogo, un antropólogo, una lingüista y una ingeniera) que consideraron pertinentes todas las preguntas⁶. Estas hacían mención a la presencia (o no), a través de una escala *Likert* 1 (nunca) - 5 (siempre), de conductas sexistas de corte discriminatorio por parte del profesorado, personal administrativo y estudiantado. Así como de pensamientos y creencias de similar índole por parte de estos tres colectivos. La prueba, de carácter anónimo y voluntaria, fue socializada en clases de distintas carreras universitarias, y se compartió el enlace de la misma en una plataforma virtual que utiliza esta corporación educativa (SAVIO⁷) para el acceso a las asignaturas.

3 La población estudiantil de esta institución es de 5.127 personas. Inicialmente respondieron la encuesta 121 sujetos; de los cuales 74 contestaron el informe de manera presencial y 47 de forma on-line, por medio de un documento elaborado por el equipo investigador, a través de aplicación de Google Forms. Para evitar la sobre-representación de estudiantes de Ciencias Sociales respecto a estudiantes de Ingeniería, se descartaron en este trabajo a quienes estaban cursando carreras de la facultad de Economía (N = 16).;

4 La media de edad de la muestra (N = 105) fue de 19.54 años (Varones = 19.75 / Mujeres = 19.40).

5 Para tal labor se utilizó el programa estadístico SPSS (v. 23). Una vez determinada que la muestra cumplía los principios aplicativos para el uso de pruebas paramétricas, se realizaron respectivos análisis de varianza y sus pertinentes pruebas post-hoc para las variables sociodemográficas de este estudio.

6 Esto se vería reflejado en la fiabilidad de la escala de 35 ítems, pues ésta dio un puntaje más que aceptable ($\alpha = .90$); si bien el análisis estadístico posterior recomendó eliminar ocho preguntas de la misma.

7 Acrónimo de Sistema Interactivo de Aprendizaje Virtual. Plataforma de aprendizaje basada en contenido interactivo sobre Internet.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en nuestro informe ($r = 59.13$) fueron comparados con una puntuación poco frecuente de las conductas y cogniciones sexistas en la UTB ($r = 70$) e inexistente ($r = 35$). Si bien se encontraron en ambas mediciones diferencias significativas ($p < .05$), puede presentarse tanto una visión optimista como una pesimista del objeto de interpretación del que se está hablando en el presente trabajo.

En relación a las variables sociodemográficas, no se encontraron diferencias significativas respecto el nivel de sexismo presente en la UTB para las variables sexo (M. varones = 56.21 / M. mujeres = 59.85 // $p = .42$), edad ($p = .50$) o estrato socio-económico ($p = .29$), mientras que sí se presentaron diferencias estadísticamente significativas en la variable semestre cursado ($p < .05$). En ese sentido, los y las estudiantes en semestres superiores perciben un mayor grado de sexismo en la universidad respecto a sus pares de cursos más iniciales.

El 90% del alumnado informó que “nunca” había sido discriminado por medio de comportamientos sexistas en la UTB en función de su género. Mientras que el 10% restante [8% mujeres y 2% varones] respondieron con otras opciones de la escala. Por otro lado, el estudiantado (indistintamente de su sexo y/o carrera) sigue pensando mayoritariamente (más de un 70%) que las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades son predominantemente femeninas y los estudios de pregrado y postgrado de la Facultad de Ingeniería netamente masculinas (más de un 80%)⁸.

Llamativas también fueron las ideas reflejadas en los ítems 1 (*En su carrera hay tratos más favorables a los hombres que a las mujeres*) y 2 (*En su carrera hay tratos más favorables a las mujeres que a los hombres*). Pues, aunque en ellas no se encontraron diferencias significativas respecto a ninguna variable sociodemográfica como el estrato o la edad, sí las hubo en función del género en la primera pregunta [ítem 1: M. varones = 1.76 / M. mujeres = 2.19 ($p = .03$) // ítem 2: M. varones = 2.77 / M. mujeres = 2.50 ($p = .19$)]. Lo llamativo radica en que tanto hombres como mujeres han considerado que el sexo contrario recibía un trato más benévolo en contraste a su misma categoría. Una simple característica biológica que no debería tener relación con una posible condescendencia o severidad en las labores académicas del estudiantado.

Más preocupantes fueron los datos relacionados con prejuicios y pensamientos sexistas sufridos en carne propia (recogidos en el ítem 32: *Ha sido usted víctima de*

⁸ Datos que pueden ser explicados por el número de varones y mujeres matriculados en las susodichas carreras de ambas facultades de la Universidad Tecnológica de Bolívar.

comentarios y actitudes sexistas en la UTB), pues 16 personas respondieron “a veces” (cinco varones y once mujeres), tres “con mucha frecuencia” (un hombre y dos mujeres) y dos “siempre” (ambas mujeres), obteniéndose diferencias significativas ($p = .03$) entre hombres ($M = 1.37$) y mujeres ($M = 1.76$). Datos inaceptables para un centro de enseñanza universitario que pretende formar a las nuevas generaciones de Cartagena de Indias en valores humanos y sociales del siglo XXI.

CONCLUSIONES

Se puede afirmar que los datos obtenidos en este trabajo exploratorio fueron dispares. Aunque el estudiantado de las facultades de Ciencias Sociales e Ingeniería de la UTB ha contestado que “raras veces” había visto o escuchado comentarios sexistas en su universidad, quienes están a punto de egresar (estudiantes de noveno, octavo y séptimo semestres) señalaron la presencia del sexismo en la educación que han recibido. En ese sentido, el alumnado recién ingresado a la universidad es quien mantiene una visión benévola en relación con la temática analizada.

Un fenómeno como este podría explicarse si se atiende a que la naturalización de discursos y comportamientos sexistas solo se puede cuestionar cuando se tiene herramientas críticas para hacerlo. En ese sentido, quienes cursan semestres más avanzados han participado de forma constante de espacios (cursos con enfoque de género, charlas, conversatorios, etc.) que proporcionan elementos evaluativos y críticos frente al tema.

En diálogo con lo anterior, algunas de las reflexiones surgidas en la socialización de los resultados de la encuesta el 8 de marzo de 2018, en el marco de la Conmemoración del Día Internacional de la Mujer Trabajadora, apuntaron a la necesidad de fortalecer los procesos de formación alrededor del tema. En dicho ejercicio, el público asistente insistió en que es necesario seguir fortaleciendo la formación con enfoque de género e incluso pensar una estrategia institucional para hacer transversales estos cursos, pues eso permitiría desnaturalizar comportamientos que reproducen imaginarios sexistas.

Entonces, si bien los resultados pueden interpretarse desde una perspectiva optimista pues, desde la percepción de los/las estudiantes de la UTB, el sexismo se presenta con poca frecuencia en la institución educativa, también podría hacerse una lectura más pesimista enfatizando en que en ningún caso debería registrarse un porcentaje (aunque sea bajo) de presencia de sexismo en la universidad. En ese sentido, el personal docen-

te interesado en fortalecer procesos de formación integral que aporten al reconocimiento de la diversidad y la diferencia (pero que propendan por la equidad y el reconocimiento de derechos) tienen la tarea de pensar estrategias transversales que pongan en el centro del debate el enfoque de género. Dichas estrategias deben tener como público, además del estudiantado, al personal académico y administrativo de la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

Cardona, Juan Camilo, Casas-Guerra, Laura Patricia, Cañón, Sandra Constanza, Godoy, Anyela Katherin, Henao, Diego Fernando y Valencia Luz Karime (2015): "Sexismo y concepciones de la violencia de género contra la mujer en cuatro universidades de la ciudad de Manizales (Colombia), 2015", *Archivos de Medicina*, Vol. 15 n°2, (200-219).

Carretero, Raúl y Nolasco, Alberto (2019): "Sexismo y formación inicial del profesorado" *Educar*, Vol. 55 n° 1, (293-310).

Cubillas-Rodríguez, María José, Abril-Valdez, Elba, Domínguez-Ibáñez, Sandra Elvia, Román-Pérez, Rosario, Hernández-Montaño, Alicia y Zapata-Salazar, Joel. (2016): "Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México" *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, Vol. 12 n°2, (217-230).

Fonseca, Clara Inés (2011): "Cómo se perciben valoradas y cómo se auto-valoran las personas negras en Cartagena de Indias" *Discurso & Sociedad*, Vol. 5 n° 4, (645-676).

Lamas, Marta (2007): "El género es cultura", en *V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural*. OEI, Almada.

Mejía, Christian, Pulido-Flores, Jordy, Quiñones-Laveriano, Dante, Nieto-Gutierrez, Wendy y Heredia, Paula (2018): "Machismo entre los estudiantes de medicina peruanos: Factores socio-educativos relacionados en 12 universidades peruanas" *Revista Colombiana de Psiquiatría* (in press).

Mingo, Araceli y Moreno, Hortensia (2017): "Sexismo en la universidad", *Estudios sociológicos*, Vol. 35 n°105, (571-595).

Montoya, Ana Milena, Cruz, Bexy Katerine y Leottau, Paola (2013): "«Porque te quiero...» Una mirada a la violencia basada en género en las relaciones de noviazgo en la ciudad de Cartagena de Indias, *Ratio Juris*, Vol. 8 n° 16, (181-200).

Moreno, Daniela (2014): "El camino del turismo con igualdad. El caso de Cartagena de Indias, Colombia" *Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, nº 23, (26-51).

Moya, Miguel y Expósito, Francisca (2001): "Nuevas formas, viejos intereses: neosexismo en varones españoles", *Psicothema*, Vol. 13 nº4, (643-649).

Pacheco-Carpio, Carmen Rosa, Cabrera-Albert, Juan Silvio y Mazon-Hernández, Magdalena (2014): "Caracterización de los estereotipos de géneros en estudiantes de Agronomía y Forestal en la Universidad de Pinar del Río" *Revista Avances*, Vol. 16 nº4, (361-371).

Ripoll, María Teresa (2011): *La historia de la UTB*, Ediciones Unitecnológica: Cartagena de Indias.

Sánchez-Mojica, Dairo (2015): "Pobreza, racismo y competitividad. El ordenamiento urbano neoliberal en Cartagena de Indias". *Nómadas*, nº 43, (131-147).

Vázquez-Miraz, Pedro (2017): *Violencia machista y menores: efectos en los niños a causa del tipo de educación parental recibida*, Tesis Doctoral, Universidad da Coruña.

AFRONTAMENTO DA PERDA DUN EMBARAZO OU BEBÉ: DENDE UNHA PERSPECTIVA DE XÉNERO

Fernández Basanta, Sara
Departamento de Ciencias da Saúde
Universidade da Coruña
sara.fbasanta@udc.es

Coronado Carvajal, Carmen
Departamento de Ciencias da Saúde
Universidade da Coruña
carmen.coronado@udc.es

Movilla Fernández, María Jesús
Departamento de Ciencias da Saúde
Universidade da Coruña
maria.jesus.movilla@udc.es

RESUMO

O loito perinatal é a experiencia dos pais, que comeza inmediatamente despois da perda dun fillo, por aborto espontáneo, morte fetal, perda neonatal ou a interrupción voluntaria por anomalías fetais. É importante que os profesionais da saúde coñezan e teñan en conta as diferenzas de xénero na construción das perdas dun embarazo ou dun bebé. Esta meta-etnografía ten como obxectivo sintetizar o corpo de traballo cualitativo dispoñible sobre como as mulleres e os homes afrontan á perda dun embarazo ou dun bebé, dende unha perspectiva de xénero. Os resultados cualitativos extraídos de catorce estudos incluídos analizáronse empregando un enfoque metaetnográfico. Os resultados mostran que as expectativas sociais sobre mulleres e homes

condicionan o emprego de estratexias diferenciadas de afrontamento trala perda dun embarazo ou bebé. Estas diferenzas intensifícanse en contextos culturais nos que estas perdas relaciónanse cun fracaso da feminidade. Isto implica que as mulleres experimenten illamento social e escaso soporte sanitario e sociofamiliar. O contexto sociocultural que rodea a mulleres e homes nestas perdas inflúe nas experiencias de afrontamento, polo que debe ser tido en conta no manexo e coidado destas situacións polos profesionais da saúde.

PALABRAS CLAVE: Afrontamento; xénero e saúde; perda do embarazo; morte neonatal, meta-etnografía.

INTRODUCCIÓN

O loito perinatal é a experiencia dos pais, que comeza inmediatamente despois da perda dun fillo, por aborto espontáneo, morte fetal, perda neonatal ou a interrupción voluntaria por anomalías fetais. É un fenómeno global, complexo e multifacético que preocupa aos profesionais da saúde (PS) (Koopmans, Wilson, Cacciatore, & Flenady, 2013). Caracterízase por ser unha resposta emocional complexa, manifestada por dor na muller e no home, pero expresada de xeito diferente entre eles, tanto en intensidade como en duración (Cacciatore, Erlandsson, & Rådestad, 2013; Fenstermacher & Hupcey, 2013). As mulleres tenden a expresar a dor abertamente, mentres que os homes tenden a chorar e falar menos, e expresar máis rabia. Neste caso, o contexto social ten unha influencia na construción e expresión da perda dos homes, xa que a sociedade non recoñece o seu loito, non lles dá tempo para recuperarse, non os apoian socialmente. Isto xera que os homes manteñan o rol de “o forte” (Bonnette & Broom, 2011). Hai estudos que destacan que as mulleres e os homes se benefician de diferentes tipos de apoio (Dallay, 2013; Raitio, Kaunonen, & Aho, 2015).

A literatura establece que a investigación cualitativa é necesaria para descubrir e describir as variacións na experiencia da perda dun embarazo ou bebé a través dos grupos de idade, xénero, raza e cultura, para que o concepto de loito perinatal poida avanzar e, así, ofrecer apoio adecuado (Barreto, de la Torre, & Pérez-Marín, 2012; Koopmans et al., 2013). En concreto, o foco en diferenzas de xénero na dor despois da perda do embarazo ou dun bebé é importante por varias razóns. En primeiro lugar,

é posible que a medición da dor estea sesgada debido a estereotipos de xénero. As diferenzas de xénero no loito poden ter implicacións importantes para a saúde e o benestar das persoas. Finalmente, se as mulleres e homes difiren no proceso de loito, é probable que teñan necesidades diferentes e respondan a diferentes tipos de axuda e apoio. Polo tanto, esta revisión cualitativa ten como obxectivo sintetizar o corpo de traballo cualitativo dispoñible sobre como as mulleres e os homes afrontan á perda dun embarazo ou dun bebé, dende unha perspectiva de xénero.

METODOLOXÍA

Realizouse unha meta-etnografía baseada no modelo proposto por Noblit e Hare (1988). Esta metodoloxía ten como obxectivo sintetizar e integrar estudos cualitativos mediante unha análise interpretativa e indutiva.

En xullo de 2018 realizouse unha ampla estratexia de busca sistemática nas bases de datos PubMed, Scopus, CINAHL, PsychINFO e Web of Science. Esta busca complementouse con procuras manuais utilizando referencias cara a adiante e cara atrás. Os criterios de inclusión foron: Estudos empíricos publicados entre 2013 e xullo de 2018, artigos orixinais de investigación cualitativa ou artigos mixtos, que os participantes foran mulleres, homes ou parellas, e que se centraran na experiencia despois da perda do embarazo ou dun bebé debido a aborto involuntario, morte fetal ou neonatal, ou aborto voluntario por anomalías fetais.

As buscas nas bases de datos identificaron 1029 rexistros. O proceso de selección dos artigos comezou coa eliminación de 281 artigos duplicados. O título e o resumo dos traballos recuperados ($n = 749$) foron avaliados en función dos criterios de inclusión e exclusión. Os traballos completos seleccionados na etapa anterior ($n = 86$) foron examinados en relación cos criterios de inclusión e exclusión. Nesta fase, excluíronse 72 traballos por non cumprir co fenómeno de interese, a mostra, a metodoloxía, o tipo de perda, o tipo de artigo ou a linguaxe. En ambas etapas, o proceso de selección levouse a cabo individualmente por cada autora e en sesións de equipo, onde as autoras alcanzaron consenso. A mostra final foi de 14 artigos primarios.

Para o análises seguiuase as 7 fases de Noblit e Hare (1988): 1) Comezar, 2) Decidir o que é relevante para o interese inicial, 3) ler os estudos, 4) determinar como están relacionados os estudos, 5) traducir os estudos entre si, 6) síntese de traducións e 7) Expressar a síntese.

RESULTADOS E DISCUSIÓN

A mostra dos estudos varía de 8 (Gopichandran, Subramaniam, & Kalsingh, 2018) a 59 participantes (Pitt, McClaren, & Hodgson, 2016). Os artigos primarios foron realizados en Israel, Irlanda, Estados Unidos de América, India, Xordania, Brasil, Reino Unido, Dinamarca e Australia. Dez artigos incluían mulleres como mostra, (Carolan & Wright, 2016; Consonni & Petean, 2013; Golan & Leichtentritt, 2016; Gopichandran et al., 2018; Lafarge, Mitchell, & Fox, 2013; Leichtentritt & Mahat-Shamir, 2017; Maguire et al., 2015; McGuinness, 2015; Pitt et al., 2016; Razeq & Al-Gamal, 2018). Un artigo tiñan homes como participantes (Leichtentritt & Weinberg-Kurnik, 2016), e os últimos tres estudos tiñan parellas como participantes (Kofod & Brinkmann, 2017; Meaney, Corcoran, Spillane, & O'Donoghue, 2017; Nuzum, Meaney, & O'Donoghue, 2018). O tipo máis común de perda nos estudos foi a terminación do embarazo por anormalidades fetais, seguido de morte fetal, morte neonatal e aborto involuntario. Os deseños de investigación interpretativo predominaban con respecto aos descritivos. O método de recollida de datos foi a entrevista semiestructurada e en profundidade. As diferenzas de xénero son visibles no emprego das estratexias de afrontamento.

"I think [partner] had a lot closer connection to him than I had, because I suppose I see my time with him as, when he was born to when he was buried... I remember thinking he's my son but he's not (very upset)." (Nuzum et al., 2018)

Os nosos resultados amosan que as mulleres empregaban estratexias de afrontamento como: Busca dun significado, mirar para o futuro, falar, conectarse co seu fillo e estratexias de evitación (Carolan & Wright, 2016; Consonni & Petean, 2013; Golan & Leichtentritt, 2016b; Gopichandran et al., 2018; Lafarge et al., 2013; Leichtentritt & Mahat-Shamir, 2017; Maguire et al., 2015; McGuinness, 2015 Pitt et al., 2016; Razeq & Al-Gamal, 2018).

"I want people to know that I have a baby (crying)... We have a family picture (crying), I'm holding the baby and my husband's kissing my baby's head. It's hanging in the living room." (Pitt et al., 2016)

Os homes, sen embargo, usaban estratexias para conectarse co bebé e evitación (Kofod & Brinkmann, 2017; Leichtentritt & Weinberg-Kurnik, 2016; Meaney et al., 2017; Nuzum et al., 2018).

"My partner built a little box to put little mementos into. It took him many months to complete it as I think it was his time to think about the son he had lost." (Lafarge et al., 2013)

Esta diferenza pode deberse a varias razóns: escasa literatura que recolle as experiencias dos homes (Lafarge et al., 2013; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2009), as diferenzas de apego entre mulleres e homes ou debido ás expectativas sociais sobre os homes (Avelin, Erlandsson, Hildingsson, & Rådestad, 2011; Cacciatore et al., 2013; Mulvihill & Walsh, 2014). Estas razóns ou a combinación delas poden explicar por que empregan técnicas que implican introspección e non expresión da dor.

"That's what you hear from everyone, family, friends, physicians... Be kind to her! Be there for her! Protect her from her own thoughts and feelings! That was my main task." (Leichtentritt & Weinberg- Kurnik, 2016)

Por outro lado, aínda que é certo que o loito é unha reacción humana universal ante a perda dun ser querido, o contexto social e cultural inflúe na forma en que se manifesta o loito e nas estratexias de afrontamento utilizadas (Chichester, 2005; Stroebe & Schut, 1999; Van & Meleis, 2003). Os estudos incluídos nesta meta-etnografía pertencen a cinco culturas diferentes: caucásica, xudía, árabe, latina e india.

Os resultados mostran que na cultura xudía, especificamente na sociedade israelí, o contexto social e a relixión establecen que a feminidade é sinónimo de maternidade. Isto significa que cando se perde un embarazo ou un bebé, a muller está privada da súa identidade de xénero e da súa integridade persoal (Gerber-Epstein, Leichtentritt, & Benyamini, 2009). Esta visión é compartida na India, o que leva a que as mulleres que sofren unha perda do embarazo sufran illamento social e escaso soporte sanitario e sociofamiliar (Roberts, Montgomery, Lee, & Anderson, 2012).

"I felt very guilty. I felt worthless that I am not even able to give birth to a normal healthy child." (Gopichandran et al., 2018)

CONCLUSIÓNS

Esta meta-etnografía mostra a existencia de diferenzas de afrontamento relativas o xénero. As expectativas sociais sobre mulleres e homes condicionan o emprego de estratexias de afrontamento. Ademais, estas diferenzas intensifícanse mais segundo o contexto cultural. En culturas diferentes as dos países do oeste, as perdas relaciónanse cun fracaso da feminidade. Isto implica que as mulleres experimenten illamento social e escaso soporte sanitario e sociofamiliar. O contexto sociocultural que rodea a mulleres e homes nestas perdas inflúe nas experiencias de afrontamento, polo que debe ser tido en conta no manexo e coidado destas situacións polos PS.

BIBLIOGRAFÍA

Abdel Razeq, Nadin, M., & Al-Gamal, Ekhlás. (2018). "Maternal Bereavement: Mothers' Lived Experience of Losing a Newborn Infant in Jordan". *Journal of Hospice & Palliative Nursing*, 20(2), (137- 145).

Avelin, Pernilla., Erlandsson, Kerstin., Hildingsson, Ingegerd., & Rådestad, Ingela. (2011). "Swedish parents' experiences of parenthood and the need for support to siblings when a baby is stillborn". *Birth*, 38(2), (150- 158).

Barreto, Pilar., de la Torre, Omayra., & Pérez-Marín, Marián. (2012). "Detección de duelo complicado". *Psicooncología*, 9(2-3), (355-368).

Bonnette, Shari., & Broom, Alex. (2011). "On grief, fathering and the male role in men's accounts of stillbirth". *Journal of Sociology*.

Cacciatore, Joanne., Erlandsson, Kerstin., & Rådestad, Ingela. (2013). "Fatherhood and suffering: A qualitative exploration of Swedish men's experiences of care after the death of a baby". *International journal of nursing studies*, 50(5), (664-670).

Carolan, Marsha., & Wright, Rebecca. J. (2016). "Miscarriage at advanced maternal age and the search for meaning". *Death Studies*, (1-10).

Chichester, Melanie. (2005). "Multicultural issues in perinatal loss". *Nurs Womens Health*, 9(4), (312-320).

Consonni, Elenice Bertanha, & Petean, Eucia Beatriz. (2013). "[Loss and grieving: the experiences of women who terminate a pregnancy due to lethal fetal malformations]". *Cien Saude Colet*, 18(9), (2663-2670).

Dallay, Élisabeth Glatigny. (2013). "Le deuil périnatal de «l'enfant né sans vie»". *Annales Médico- psychologiques, revue psychiatrique*, 171(3), (182-188).

Fenstermacher, Kimberly, & Hupcey, Judith E. (2013). "Perinatal bereavement: a principle-based concept analysis". *Journal of Advanced Nursing*, 69(11), (2389-2400).

Gerber-Epstein, Paula., Leichtentritt, Ronit. Dina., & Benyamini, Yael. (2009). "The experience of miscarriage in first pregnancy: The women's voices". *Death Studies*, 33(1), (1-29).

Golan, Aiya., & Leichtentritt, Ronit. Dina. (2016). "Meaning Reconstruction among Women following Stillbirth: A Loss Fraught with Ambiguity and Doubt". *Health and Social Work*, 41(3), (147-154). doi:10.1093/hsw/hlw007

Gopichandran, Vijayaprasad., Subramaniam, Sudharshini., & Kalsingh, Maria Jusler. (2018). "Psycho-social impact of stillbirths on women and their families in Tamil Nadu, India - a qualitative study". *BMC Pregnancy Childbirth*, 18(1).

Kofod, Ester Holte., & Brinkmann, Svend. (2017). "Grief as a normative phenomenon: The diffuse and ambivalent normativity of infant loss and parental grieving in contemporary Western culture". *Culture & Psychology*, 23(4), (519-533).

Koopmans, Laura., Wilson, Trish., Cacciatore, Joanne., & Flenady, Vicki. (2013). "Support for mothers, fathers and families after perinatal death". *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (6).

Lafarge, Caroline., Mitchell, Kathryn., & Fox, Pauline. (2013). "Women's Experiences of Coping With Pregnancy Termination for Fetal Abnormality". *Qualitative Health Research*, 23(7), (924-936).

Leichtentritt, Ronit Dina., & Mahat-Shamir, Michal. (2017). "Mothers' continuing bond with the baby: the case of feticide". *Qualitative health research*, 27(5), (665-676).

Leichtentritt, Ronit Dina., & Weinberg-Kumik, Galia. (2016). "No one sees the fathers: Israeli fathers' experience of feticide". *Social Science and Medicine*, 168, (159-166).

Maguire, Marguerite, Light, Alexis., Kuppermann, Miriam, Dalton, Vanessa K., Steinauer, Jody E., & Kerns, Jennifer L. (2015). "Grief after second-trimester termination for fetal anomaly: a qualitative study". *Contraception*, 91(3), (234-239).

McGuinness, Denise. (2015). "A shortened experience of motherhood...first of two parts". *World of Irish Nursing & Midwifery*, 23(9), (63-65).

Meaney, Sarah, Corcoran, Paul, Spillane, N., & O'Donoghue, Keelin. (2017). "Experience of miscarriage: an interpretative phenomenological analysis". *BMJ Open*, 7(3), (e011382).

Mulvihill, Aileen, & Walsh, Trish. (2014). "Pregnancy Loss in Rural Ireland: An Experience of Disenfranchised Grief". *British Journal of Social Work*, 44(8), (2290-2306).

Noblit, George. W., & Hare, R. Dwight. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*, Sage Publications, Inc., *Newbury Park*.

Nuzum, Daniel, Meaney, Sarah., & O'Donoghue, Keelin. (2018). "The impact of stillbirth on bereaved parents: A qualitative study". *PLoS One*, 13(1), (e0191635).

Pitt, Penelope, McClaren, Belinda J., & Hodgson, Jan. (2016). "Embodied experiences of prenatal diagnosis of fetal abnormality and pregnancy termination". *Reprod Health Matters*, 24(47), (168-177).

Raitio, Katja, Kaunonen, M Marja, & Aho, Anna Liisa. (2015). "Evaluating a bereavement follow-up intervention for grieving mothers after the death of a child". *Scandinavian journal of caring sciences*. 29(3), (510-520).

Roberts, Lisa R., Montgomery, Susanne, Lee, W. Lee, & Anderson, Barbara A. (2012). "Social and cultural factors associated with perinatal grief in Chhattisgarh, India". *Journal of Community Health*, 37(3), (572-582).

Skinner, Ellen A., & Zimmer-Gembeck, Melanie J. (2009). "Challenges to the developmental study of coping". *New directions for child and adolescent development*, 2009(124), (5-17).

Stroebe, Margaret, & Schut, Henk. (1999). "The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description". *Death Studies*, 23(3), (197-224).

Van, Paulina., & Meleis, Afaf I. (2003). "Coping with grief after involuntary pregnancy loss: Perspectives of African American women". *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, 32(1), (28-39).

ANÁLISE COMPARADA DO SISTEMA UNIVERSITARIO GALEGO E A PRESENZA DAS MULLERES NO MESMO

Queiruga Santamaría, Olaya
Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
olaya.queiruga.santamaria@usc.es

Santos González, María del Carmen
Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
mcarmen.santos@usc.es

RESUMO

A presenza da muller no sistema universitario nas diferentes ramas de coñecemento segue sen ser equilibrada. Se consultamos os datos dos últimos anos sobre o alumnado matriculado nas universidades por áreas de coñecemento, como veremos a continuación, seguen existindo grandes diferencias en canto as titulacións escollidas segundo o sexo.

Nesta comunicación imos facer unha análise da presenza que teñen as mulleres no ensino universitario. Máis concretamente, centrarémonos no Sistema Universitario Galego. Ademais, coa intención de poder establecer un referente, faremos unha pequena análise comparativa entre Galicia e as demais Comunidades Autónomas.

Por último e a modo de xustificación, tamén analizaremos outros traballos e informes sobre esta temática, co obxectivo de tratar de coñecer cales son os motivos que levan a que mulleres e homes sigan tendo eleccións diferentes en canto á súa formación e, en consecuencia, en canto ó seu futuro profesional.

PALABRAS CLAVE: Universidade; Educación superior; Xénero; Áreas de coñecemento.

INTRODUCCIÓN

A invisibilidade da muller segue sendo unha realidade vixente en moitos ámbitos e contextos das esferas sociais e laborais (Mariño, Raquel. e Queiruga, Olaya, 2016), sendo precisamente un destes contextos o referido á formación universitaria.

Transcorridos cento nove anos dende a autorización formal para o acceso das mulleres á universidade, no sistema universitario tanto español como galego, as mulleres representamos máis da metade do alumnado matriculado. Sen embargo, como sinalan Domínguez De Miguel, José Carlos; Rodríguez González, David; Miranda Torrado, Fernando; Valcárcel Aguiar, Beatriz e Vecino Aguirre Alejandro (2014), a masiva incorporación das mulleres aos niveis educativos máis elevados non vai acompañada dunha presenza do todo equilibrada en tódalas ramas ou áreas de coñecemento. Segundo os últimos datos do Instituto Galego de Estatística (IGE de aquí en adiante), correspondentes ao curso académico 2016/2017, as áreas de coñecemento que máis destacan polo reducido número de mulleres son as relacionadas coa enxeñería e arquitectura. Nas titulacións desta área as mulleres soamente representamos o 28,1% do total de alumnado matriculado.

Tal e como indican Plaza, Juan F.; Rivas-Nieto, Pedro e Rey-García, Pablo (2017) cando as mulleres están implicadas en actividades non congruentes cos roles de xénero tradicionais son percibidas como “pioneiras” ou “intrusas”. En estudos realizados en España atopáronse evidencias que se asocian a unha menor satisfacción coa vida e maior malestar psicolóxico este feito (Matud, M^a Pilar; Bethecourt, Juan M. e Ibáñez, Ignacio, 2014, 2015). Nesta liña Domínguez et al. (2014) sinalan que na medida en que se asume a necesidade da igualdade de oportunidades na educación e no mundo laboral, é preciso espertar tamén o interese nas mulleres para a realización de carreiras técnicas e científicas.

Por outra parte, e segundo Fuentes, Fernando José e Sánchez, Sandra María (2010), a situación no 2010 constata que unha gran maioría de mulleres con estudos secundarios e cuns expedientes excepcionais acaban optando por titulacións que, “con independencia do seu compoñente tradicional dende o punto de vista de xénero” teñen menos saídas profesionais, o cal leva parello unha menor probabilidade de inserción

laboral. Esta situación, que describían Fuentes, Fernando José e Sánchez, Sandra María (2010) fai nove anos, segue correspondéndose coa situación actual, xa que segundo o IGE (2018), actualmente o número de demandas de emprego de mulleres con titulación superior duplican o número de demandas de homes: 5.200 demandas de emprego pendentes no caso dos homes e 12.819 no caso das mulleres.

- Tendo en conta os antecedentes presentados, os obxectivos que pretendemos acadar coa presente comunicación neste traballo son os seguintes:
- Revisar e analizar os últimos datos publicados sobre alumnado matriculado no Sistema Universitario Galego por áreas científicas.
- Revisar e analizar os últimos datos publicados sobre alumnado matriculado no Sistema Universitario Español por áreas científicas.
- Realizar unha análise comparativa entre os datos de alumnado matriculado por Comunidades Autónomas.
- Coñecer as diferenzas que se dan entre mulleres e homes á hora de inclinarse por un ou outro ámbito.

A MULLER NO SISTEMA UNIVERSITARIO GALEGO

O Sistema Universitario de Galicia (SUG de aquí en adiante) está integrado por tres universidades: a Universidade de Santiago de Compostela (USC), con campus en Santiago e Lugo; a Universidade de A Coruña (UDC), con campus en A Coruña e Ferrol; e a Universidade de Vigo (UVI), con campus en Vigo, Ourense e Pontevedra.

Segundo o Instituto Galego de Estatística (IGE de aquí en adiante), no curso académico 2016/2017, último curso do que se presentan datos, o SUG contaba con 31.416 alumnas e 25.462 alumnos matriculados. A repartición por áreas era do seguinte modo:

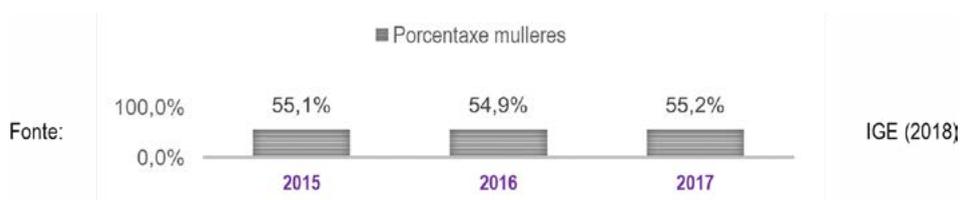
Táboa 1. Alumnado matriculado nas universidades galegas segundo a área científica (curso 2016/2017)

Área científica	Total
Ciencias da Saúde	9.453
Ciencias	4.420
Ciencias Sociais e Xurídicas	24.965
Enxeñería e Arquitectura	13.150
Artes e Humanidades	4.890

Fonte: IGE (2018)

Como podemos observar na gráfica 1, nos últimos tres anos, a porcentaxe de mulleres matriculadas nas universidades galegas é superior á porcentaxe de homes. Sen embargo, se facemos unha análise por áreas científicas, tal e como podemos ver na gráfica 2, os datos seguen a ser bastante alarmantes.

Gráfica 1. Estudantes matriculados/as nas universidades galegas por sexo



Fonte: IGE (2018)

Ao igual que noutros ámbitos formativos, na educación superior novamente nos atopamos ámbitos e áreas asociadas a mulleres e ámbitos e áreas asociadas a homes. Como podemos ver na táboa 2, a maior porcentaxe de mulleres optan por cursar formación universitaria das áreas de ciencias da saúde (73,29% no curso 2016/2017), artes e humanidades (67,0% no curso 2016/2017) e ciencias xurídicas e sociais (60,27% no curso 2016/2017). Como tamén podemos observar na mesma táboa, as mulleres cada vez están máis representadas tamén nas titulacións da área de ciencias experimentais, sen embargo, seguen sendo poucas as que deciden estudar unha carreira técnica.

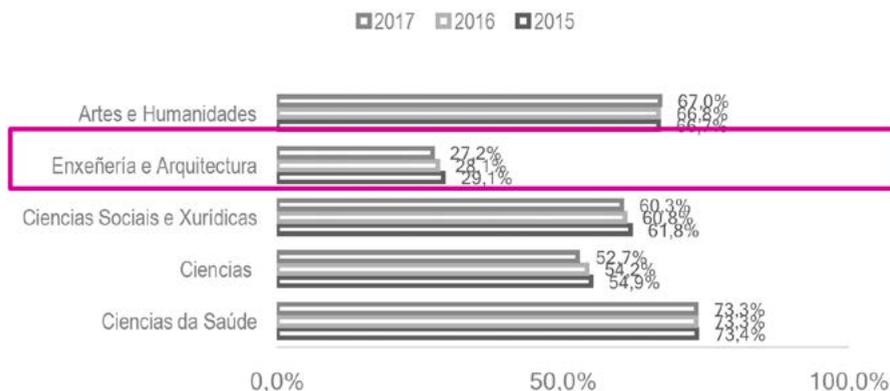
Táboa 2. Mulleres matriculadas nas universidades galegas segundo a área científica (curso 2016/2017)

Área científica	Mulleres	Homes
Ciencias da Saúde	73,29%	26,71%
Ciencias	52,65%	47,35%
Ciencias Sociais e Xurídicas	60,27%	39,73%
Enxeñería e Arquitectura	27,18%	72,82%
Artes e Humanidades	67,00%	33,00%

Fonte: IGE (2019)

Como tamén podemos ver na seguinte gráfica, pese a que a evolución do número de alumnas en titulacións de enxeñería e arquitectura é positiva, esta é pouco significativa, posto que o incremento desta representación é de soamente un 1%.

Gráfica 2. Ensinanza universitaria. Porcentaxe de mulleres matriculadas nas universidades galegas segundo a área científica



Fonte: IGE (2018)

Se facemos unha comparativa a nivel estatal para o último período, é dicir, para o curso académico 2016/2017, tal e como podemos observar na táboa 3, as mulleres representamos novamente unha porcentaxe maioritaria en canto á totalidade de alumnado matriculado, cun 54,66%.

Táboa 3. Estatística de Estudantes Universitarios. Curso 2016/2017

Número total de estudantes matriculados, por comunidade autónoma, tipo de centro e sexo. Estudos de Grao.

	Mulleres	Homes
	2016-2017	2016-2017
Andalucía	114.379	93.095
Aragón	15.734	13.716
Asturias (Principado de)	9.848	8.244
Balears (Illes)	6.764	4.719
Canarias	19.934	14.909
Cantabria	4.974	4.974
Castilla - La Mancha	12.657	9.924
Castilla y León	39.342	30.966
Cataluña	111.058	94.651
Comunitat Valenciana	66.065	53.351
Extremadura	10.275	8.512
Galicia	31.416	25.462
Madrid (Comunidad de)	123.806	104.998
Murcia (Región de)	23.734	19.009
Navarra (Comunidad Foral de)	7.998	6.761
País Vasco	25.860	22.368
Rioja (La)	9.851	4.986

Fonte: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018)

Se facemos a análise das mulleres matriculadas segundo a rama ou área científica, vemos que os datos son moi similares aos da nosa Comunidade Autónoma. As áreas científicas nas que maior representación temos a nivel estatal son: ciencias da saúde (69,5%), artes e humanidades (61,4%), ciencias sociais e xurídicas (59,7%). En ciencias a representación é dun 51,1% e en enxeñería e arquitectura é de tan só un 25,2%.

A continuación presentase unha táboa comparativa cos datos referidos a tódalas Comunidades Autónomas para o curso académico 2016/2017. Tal e como podemos observar, os resultados son tamén moi similares.

ANÁLISE COMPARADA DO SISTEMA UNIVERSITARIO GALEGO E A PRESENZA
DAS MULLERES NO MESMO

Táboa 4. Número total de estudantes matriculados, por Comunidade Autónoma, rama de ensinanza e sexo. Estudos de Grao. Curso 2016/2017

	Ciencias Sociais e Xurídicas		Enxeñería e Arquitectura		Arte e Humanidades		Ciencias da Saúde		Ciencias	
	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes
Total Universidades										
Andalucía	61.090	39.501	8.962	28.843	13.834	7.911	22.133	9.170	8.360	7.670
Aragón	7.922	4.989	1.380	4.934	1.384	887	3.863	1.829	1.185	1.077
Asturias (Principado de)	4.576	2.863	1.142	3.108	1.242	773	2.027	690	861	810
Balears (Illes)	4.415	2.386	231	1.131	611	384	1.049	392	458	426
Canarias	10.618	6.359	1.614	4.553	2.281	1.230	4.614	1.924	807	843
Cantabria	2.844	1.774	621	1.931	148	183	1.240	835	121	251
Castilla - La Mancha	7.031	4.364	1.012	3.390	1.021	686	2.959	1.034	634	450
Castilla y León	19.887	13.137	3.047	8.952	3.929	2.311	9.924	4.412	2.555	2.154
Cataluña	53.546	38.260	8.684	29.996	12.829	7.382	29.582	12.889	6.417	6.124
Comunitat Valenciana	31.545	19.403	6.354	17.813	6.752	3.518	17.673	9.237	3.741	3.380
Estado	33.781	27.880	1.033	7.019	15.323	13.378	21.675	8.999	2.804	4.833
Extremadura	5.551	3.805	816	2.649	473	325	2.497	990	938	743
Galicia	13.238	8.727	2.879	7.712	2.932	1.444	6.570	2.394	2.084	1.874
Madrid (Comunidad de)	63.558	44.075	14.269	35.899	11.654	6.485	27.766	12.839	6.559	5.700
Murcia (Región de)	11.644	8.168	1.417	4.791	2.520	1.387	6.668	3.341	1.485	1.322
Navarra (Comunidad Foral de)	4.145	2.610	1.118	2.744	173	297	2.210	856	352	254
País Vasco	13.981	10.371	2.832	7.883	2.541	1.344	5.039	1.543	1.467	1.227
Rioja (La)	8.875	3.581	186	861	357	337	267	40	166	167

Fonte: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018)

Por outro lado, tamén hai estudos, como o levado a cabo por Domínguez et al. (2014), que tratan de buscar unha explicación racional a estas diferenzas. Pese a que os datos e resultados deste traballo non son tan recentes como os que estamos analizando, estes axudaranos a tratar de responder ás cuestións abordadas sobre as diferentes inclinacións de mulleres e homes á hora de cursar estudos universitarios.

Nos resultados e discusión deste estudo indícase que, entre os motivos que tanto alumnas como alumnos consideran importantes para explicar estas diferenzas entre sexos en certas titulacións destaca a existencia de factores tradicionais e roles de xénero, ao cal os homes dan maior importancia (49,1%), así como a perspectiva dun mercado laboral masculinizado, elemento que as mulleres consideran máis relevante (51,4%). Tamén as mulleres teñen máis en consideración as poucas posibilidades de promoción laboral como factor explicativo desta situación.

Táboa 5. Factores que explican a baixa proporción de mulleres en titulacións de Ensinanzas Técnicas

Factores	Mulleres		Homes	
	Pouco importante	Bastante importante	Pouco importante	Bastante importante
Factores tradicionais/roles de xénero	31,6%	41,5%	20,6%	49,1%
Factores familiares	53,1%	24,0%	46,7%	26,7%
Falta de aptitudes	56,0%	25,6%	59,4%	20,6%
Mundo laboral masculinizado	24,3%	51,4%	26,1%	41,2%
Pouca posibilidade de promoción laboral	34,5%	33,7%	46,7%	21,8%
Baixos salarios	56,9%	20,2%	57,0%	13,3%

Fonte: Domínguez et al. (2014)

CONCLUSIÓN

Despois da análise dos datos presentados podemos concluír que se dan patróns diferenciados de preferencia en canto á elección dunha ou outra rama de coñecemento en función do sexo. Lamentablemente este patrón non se da soamente no ensino universitario, senón que é extrapolable a calquera etapa e ámbito formativo. De feito

se analizásemos o sistema de Formación Profesional, poderíamos observar que esta fenda de xénero é aínda máis grande que no ensino universitario (Datos de EducaBase para ensinanzas non universitarias, curso 2017/2018).

Por outra parte, tamén hai estudos que demostran que a falta de interese polas carreiras técnicas xa ven condicionado dende a etapa preuniversitaria. Segundo os datos publicados polo *Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades* para o curso 2016-2017, hai diferenzas significativas á hora de escoller a modalidade de Bacharelato segundo o sexo. No caso concreto de Galicia, as mulleres que cursan o bacharelato de ciencias representan o 45,7%. Sen embargo, representaban o 69,21% en artes, o 67,18% en humanidades e o 54,75% en ciencias sociais.

Segundo Domínguez et al. (2014), no bacharelato, as mulleres presentan unha maior preferencia polas materias de Historia/Xeografía, Lingua/Literatura e Bioloxía (49,0%, 45,5% e 44,7% respectivamente). O seu interese por materias como Tecnoloxía, Física/Química é dun 27,1% no caso da primeira e dun 34,5% no caso da segunda. Estas diferenzas de actitude cara ditas materias, máis vinculadas á rama de coñecemento de Ensinanzas Técnicas, parecen contribuír a explicar o feito de que as mulleres representen menos do 30% do alumnado matriculado en dita rama nas universidades galegas.

Tamén segundo os resultados do estudo levado a cabo por Domínguez et al. (2014) existe unha percepción bastante xeneralizada por parte das mulleres de que, nas ensinanzas técnicas, non nos atopamos en igualdade de condicións respecto aos homes para o acceso ao mercado laboral. Esta consideración pode xustificarse con datos reais, posto que os resultados de inserción dos que dispón o IGE revelan que en certas áreas é moito máis complicada e lenta a inserción laboral no caso das mulleres ca no caso dos homes.

En definitiva, e tal como indicábamos ao principio, a presenza da muller no sistema universitario nas diferentes ramas de coñecemento segue sen ser equilibrada, xa que seguen existindo grandes diferenzas en canto ás nosas preferencias e eleccións. En gran parte, isto xustifica o feito de que teñamos unha menor presenza en determinados ámbitos profesionais, en determinadas ocupacións e en determinados cargos.

BIBLIOGRAFÍA

Domínguez De Miguel, José Carlos; Rodríguez González, David; Miranda Torrado, Fernando; Valcárcel Aguiar, Beatriz e Vecino Aguirre Alejandro (2014): "Las desigualdades de género en el Sistema Universitario de Galicia. El caso de las enseñanzas técnicas". En Asociación Española de Profesores Universitarios de Matemáticas para la Economía y la Empresa (ASEPUMA): *XXII Jornadas ASEPUMA – X Encuentro Internacional*, Anales de ASEPUMA, 22 (1-22).

Fuentes, Fernando José e Sánchez, Sandra María (2010). "Análisis del perfil emprendedor: una perspectiva de género". *Estudios de Economía Aplicada*, 28, 3, (1-28).

Instituto Galego de Estatística: <https://www.ige.eu/>

Instituto Nacional de Estadística: <https://www.ine.es>

Mariño, Raquel e Queiruga, Olaya. (2016). "O xénero e a súa influencia nos sectores profesionais", en Rial, Antonio, Valcarce, Margarita e Rego, Laura: *XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo*, Campusnabe, Santiago de Compostela (581-593).

Matud, M^a Pilar, Bethencourt, Juan Manuel, Ibáñez, Ignacio. (2014). "Relevance of gender roles in life satisfaction in adult people". *Personality and Individual Differences*, 70, (206-2011).

Matud, M^a Pilar, Bethencourt, Juan Manuel, Ibáñez, Ignacio (2015): "Gender differences in psychological distress in Spain". *International Journal of Social Psychiatry*, 61, (560-568).

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2018). "Estadística de estudiantes. Curso 2016-2017". Recuperado de <https://bit.ly/2U2V3vg>

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2018). "Estadísticas e Informes Universitarios". Recuperado de <https://bit.ly/2W9vCoj> Consultado: 24/05/2019

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2018). "Infografía. Mapa de universidades. Curso 2018/2019". Recuperado de <https://bit.ly/2R2FsH6> Consultado: 24/05/2019

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). "Datos y cifras del sistema univer-

sitario español. Curso 2014-2015". Madrid: Secretaría General Técnica

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). "Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016". Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <https://bit.ly/2CRWI11> Consultado: 24/05/2019

Plaza, Juan F.; Rivas-Nieto, Pedro e Rey-García, Pablo (2017): "La representación de las mujeres terroristas y víctimas del terrorismo en la prensa española. El caso de El País". *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, (129-144).

eXXperimenta en feminino, UNA EXPERIENCIA DE VISIBILIZACIÓN DE LAS MUJERES CIENTÍFICAS EN EL CAMPUS DE OURENSE

Carballo Rodríguez, Julia
Departamento Biología Funcional e Ciencias da Saúde
Universidade de Vigo
carballo@uvigo.es

Gómez Rodríguez, Alma
Departamento Informática
Universidade de Vigo
alma@uvigo.es

Lorenzo González, M^a de las Nieves
Departamento de Física Aplicada
Universidade de Vigo
nlorenzo@uvigo.es

RESUMEN

En esta comunicación presentamos una iniciativa surgida desde la base del profesorado femenino de disciplinas STEM del campus de Ourense para visibilizar el papel de las mujeres científicas y/o tecnólogas dentro de la universidad y del mundo STEM en niveles educativos de secundaria y bachillerato. La iniciativa se fundamenta en unas jornadas científicas de puertas abiertas donde centros educativos de la provincia de Ourense puedan conocer, mediante experimentos interactivos, los fundamentos de la investigación que las mujeres hacen dentro de la universidad. La actividad se llevó a cabo en el Campus de Ourense de la Universidad de Vigo, en colaboración con la Unidad de Igualdad, las Escuelas de

Ingeniería Superior Informática, de Ingeniería Aeronáutica y del Espacio y la Facultad de Ciencias y la Escuela de Enfermería.

PALABRAS CLAVE: Científicas, roles de género, Educación Secundaria, STEM, vocaciones femeninas.

INTRODUCCIÓN

La falta de referentes femeninos tanto a nivel educativo como social en las disciplinas científicas perpetúan que las materias STEM (Science Technology Engineering and Mathematics) apenas tengan cabida dentro de las vocaciones del alumnado femenino. De esta forma aunque el alumnado femenino obtiene más del 50% de los títulos universitarios, su presencia en carreras como Física o Ingeniería apenas llega al 30%. El campus de Ourense de la universidad de Vigo, donde se imparten tres ingenierías y varias carreras del ámbito científico, no es ajeno a esta situación que se agrava en las disciplinas TIC donde apenas se llega al 15% de alumnado femenino a pesar de ser una de las carreras con mayor éxito de empleabilidad.

Esta situación que tiene lugar a nivel mundial ha propiciado que en 2015 las Naciones Unidas proclamaran el 11 de febrero como el "Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia", con el objetivo de poner fin a la falta de referentes femeninos en las disciplinas STEM. Basado en la necesidad de incorporar mujeres a las carreras científicas y tecnológicas, el día tiene como objetivo el atraer vocaciones femeninas para integrar los beneficios de la perspectiva, las ideas, el trabajo y los conocimientos de la población femenina, que constituye el 50% de la población mundial. En el marco del día fijado por Naciones Unidas surgieron multitud de iniciativas en todos los ámbitos. En concreto, en España se estableció en 2016 la "Iniciativa 11 de febrero" (<https://11defebrero.org/>) con el objetivo de promover a nivel nacional la realización de actividades que den visibilidad a la mujer científica e impulsen el interés de las niñas por la ciencia y la tecnología (Macho y Lorente, 2013; Carrasquilla y Jiménez, 2013; Farias y Castelló 2013; Calvo-Iglesias, 2015; Calvo-Iglesias y Sanmarco, 2017).

Siguiendo esta iniciativa, en el campus de Ourense de la Universidad de Vigo el profesorado femenino de las carreras STEM concibió la idea de mostrar la forma en la que las mujeres hacen ciencia al alumnado que se encuentra en Secundaria y Bachillerato

y que está falto de referentes femeninos en el ámbito STEM (López-Navajas, 2014; Lorenzo Rial et al., 2016; Vierna Fernández y Ruiz López, 2016; Lin et al., 2017). Esta idea global se concretó llevando a cabo una jornada de puertas abiertas en las que de forma visual y manipulativa se mostrará el trabajo realizado por mujeres científicas, tecnólogas e ingenieras. Con esta experiencia se pretende visualizar la existencia de muchas mujeres en carreras del ámbito STEM, dando así referentes femeninos de científicas, ingenieras y tecnólogas al alumnado.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta para la realización de las jornadas surgió en una conversación informal de dos docentes de la Facultad de Ciencias y de la Escuela de Ingeniería Aeronáutica y del Espacio que enseguida contactaron con otra docente de la Escuela Superior de Ingeniería Informática. De la primera reunión entre las tres (celebrada en diciembre de 2017) salió el compromiso de organizar en febrero de 2018 una jornada de divulgación de las áreas STEM en el marco de la celebración del 11 de febrero.

El primer paso fue convocar a todas las investigadoras de estos tres centros para proponerles la idea y pedirles su participación voluntaria. La respuesta fue abrumadora, más de 60 mujeres de las más variadas áreas de estudio: microbiología, ingeniería química, geografía, edafología y química agrícola, nutrición y bromatología, bioquímica, física de la tierra, tecnología de los alimentos, ingeniería aeroespacial, química orgánica, química analítica y lenguajes y sistemas informáticos aplaudieron la idea y comenzaron a trabajar. El resultado fue la constitución de 13 grupos liderados por docentes e investigadoras que mostrarían a través de diversas actividades de carácter interactivo las investigaciones más relevantes que se llevan a cabo en el Campus de Ourense. Todo ello bajo la premisa fundamental de que al frente de las actividades que se mostrarían estuviesen mujeres, ya que se trataba de divulgar la presencia de las mujeres en las STEM y proporcionar modelos de la participación de las mujeres en la investigación, sobre todo entre las niñas. Este enfoque fue fundamental también en el título que se dio a las jornadas: "eXXperimenta en feminino", que surgió a partir de un concurso de ideas entre las propias investigadoras participantes. Además, se incluye el término en femenino para destacar el papel de las mujeres en la jornada y con su doble x (XX) que imita unos genes, refuerza la idea de la investigación como algo que está en los genes, también en los femeninos.

El Decano de la Facultad de Ciencias junto con los Directores de la Escuela Superior de Ingeniería Informática e Ingeniería Aeronáutica y del Espacio, así como el Vicerrector

del Campus de Ourense, se mostraron entusiasmados con la idea desde el primer momento y colaboraron en la cesión de espacios y compra de material necesario para los experimentos apoyándonos en todo aquello que se les pidió.

Una vez diseñada la jornada se procedió a su divulgación en el ámbito ourensano, al que iba dirigida, mediante el envío de un comunicado a todos los centros de educación secundaria y bachillerato con el anuncio del evento, así como información sobre el día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia. También se emitieron comunicados en la prensa local.

Figura 1. Carteles de las dos ediciones de eXperimenta en femenino



Las jornadas, en sus dos ediciones, contaron también con seguimiento y participación a través de las redes sociales, mediante una página de facebook, hilos en twitter, etc.

OBJETIVOS

El objetivo principal de esta propuesta es dar a conocer el papel de las mujeres en la ciencia y la tecnología, proporcionado al estudiantado referentes en las disciplinas

STEM (ciencia, tecnología, matemáticas e ingeniería). A partir de este objetivo principal se pueden definir una serie de objetivos secundarios:

- Concienciar al alumnado de la igualdad de capacidades de hombres y mujeres en las disciplinas STEM.
- Mejorar y ampliar los conocimientos sobre la influencia de las mujeres en la ciencia y en la tecnología.
- Visualizar el papel de las mujeres en la ciencia dentro de la sociedad.
- Crear conciencia en el profesorado para que aludan en sus clases al papel de las mujeres científicas en las disciplinas STEM.
- Promover la cultura divulgativa entre las profesoras e investigadoras del Campus.

RESULTADOS

La iniciativa descrita fue un éxito rotundo, la petición de solicitudes superó en mucho las perspectivas de la organización y el aforo de las instalaciones. En la primera edición diecisiete centros con un total de 782 estudiantes solicitaron asistencia a la jornada. El límite de plazas se fijó en 300 personas que se dividieron en 13 grupos de entre 20 y 25 estudiantes. De este modo, atendiendo al criterio de orden de recepción de las solicitudes se seleccionaron un total de 8 centros con 282 estudiantes que finalmente asistieron a la jornada celebrada el 16 de febrero de 2018. El resto de centros fue convocado a una segunda edición que tuvo lugar el 6 de febrero de 2019, tras el éxito de la primera.

Si en la primera edición la jornada tuvo lugar en horario de mañana, la segunda edición se extendió también al horario de tarde y además se contó con la adhesión a las jornadas de la Escuela de Enfermería.

Los diferentes talleres presentados representaron la ciencia que se hace en nuestro campus a través de actividades tan diversas como *Vendo o invisible*, *Quimirizando*, *A cor na ciencia*, *Química en criminoloxía*; *FunSuperestructuras* (con su juego con la palabra fun, fui en gallego, diversión en inglés), *Resolviendo o quebracabezas do clima*, *Tecnoloxía culinaria*, *Saúde e ciencia*, *Contra Efecto Matilda*, *Comer con Ciencia*, *A maxia do solo*, *Descubrir aromas e sabores nos alimentos* o *Ti podes programar*.

En estos talleres el estudiantado de ESO y Bachillerato pudo de una manera manipulativa y visual ver microorganismos del agua mediante microscopía y cultivo; conocer el valor de la biomasa para la obtención de prebióticos o como base de la energía del futuro. También pudieron analizar las propiedades del suelo. Aprendieron a separar los colorantes alimentarios y a crear un arco iris en una botella. Crearon pequeños videojuegos y disfrutaron de la última tecnología en realidad virtual. Pudieron manipular los aparatos que registran las mediciones meteorológicas. Crearon una nube y vieron cómo funcionan las corrientes oceánicas. Durante unos minutos se convirtieron en supercatadores descubriendo nuevos aromas y sabores de los alimentos. También vieron el potencial de la tecnología culinaria de forma práctica y divertida emulando a verdaderos master chefs. Hicieron de detectives con la ayuda de la química. Conocieron su grupo sanguíneo y su capacidad pulmonar y comprobaron cómo vuela un avión a través de una maqueta de un túnel de viento. La mañana se les hizo corta a muchos que siguieron recorriendo la feria hasta bien entrada la tarde.

Para tener una muestra objetiva de los resultados alcanzados se realizó una encuesta de satisfacción que fue voluntariamente cubierta por los participantes, tanto alumnado como profesorado, de los centros asistentes. La encuesta realizada constaba de un total de 7 preguntas que se centraban en medir la satisfacción de los asistentes con los diferentes stands y con la jornada en su conjunto. La encuesta se realizó de modo digital, proporcionando un enlace a los usuarios para una respuesta anónima y totalmente voluntaria. La última pregunta de la encuesta animaba a los usuarios a poner una nota de 0-10 a las jornadas. La calificación media obtenida en la primera jornada fue de 7,6 y superó el 8 en la segunda jornada. Estos resultados refuerzan la idea de satisfacción que se transmitía durante la celebración de las jornadas tanto por parte de los participantes como de las investigadoras.

Estas encuestas también ayudan a mejorar la organización del evento ya que en la segunda jornada celebrada en 2019 se incluyeron guías para cada grupo evitando pérdidas de tiempo por las instalaciones buscando los diferentes stands y se extendió la duración de la jornada a la tarde para dar más tiempo a los centros a ver los experimentos y permitir a los colegios que venían de fuera de la ciudad conocer las instalaciones universitarias.

Como novedad cada una de las guías asignadas a los grupos de estudiantes llevaba el nombre de una científica relevante en el ámbito STEM y durante el recorrido de la misma explicaban a su grupo el papel de esa mujer en su campo. De este modo se daba un mayor soporte al objetivo de proporcionar referentes femeninos históricos.

Figura 2. Guías de eXXperimenta en feminino con sus identificativos de mujeres científicas



CONCLUSIONES

El presente trabajo muestra la organización de unas jornadas de divulgación orientadas a visibilizar el papel de las mujeres en las disciplinas STEM y, de este modo, lograr un mayor porcentaje de vocaciones femeninas en este ámbito. Cabe destacar el éxito de dichas jornadas y la comprometida y activa respuesta de las científicas participantes en las mesas. La acogida de las jornadas ha sido muy buena, tanto a nivel interno de la propia universidad como externo, esto es, centros y sociedad en general obteniendo, una gran visibilidad gracias al interés de los medios de comunicación.

Con todo, el resultado más relevante en opinión de las organizadoras, es la elevada satisfacción de los visitantes, que valoran muy positivamente la jornada y que, entre sus peticiones para el futuro, solicitan que se dedique más tiempo a la actividad y volver a asistir.

Dados los resultados, el trabajo futuro que la organización se plantea es repetir, incrementar y ampliar estas jornadas. Ya que consideramos logrado el objetivo inicial de mostrar el trabajo de las científicas en el ámbito STEM y continuaremos con esta labor en el futuro.

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento a Tania Sueiro del Área de Imagen de la Universidade de Vigo por su buen trabajo. También queremos agradecer la colaboración y el apoyo dado por el Decano de la Facultad de Ciencias (Gil Garrote) y por los

Directores de la Escuela Superior de Ingeniería Informática (Francisco J. Rodríguez) y de la Escuela de Ingeniería Aeronáutica y del Espacio (Arno Formella). Además, queremos reconocer el apoyo prestado por el ex-Vicerrector del Campus de Ourense, Virxilio Rodríguez, y la Vicerrectora actual, Ester de Blas. Finalmente, tenemos que dar las gracias a todos los colegios que participaron en la iniciativa, por su interés y sugerencias.

BIBLIOGRAFÍA

Calvo-Iglesias, Encina (2015). La ciencia sin mujeres llega a casa Xornada. En P. Membiela, N. Casado y M. I. Cebreiros (eds.), *La enseñanza de las ciencias: desafíos y perspectivas* (pp. 55-59). Educación Editora.

Calvo-Iglesias, Encina and Sanmarco-Bande, María Teresa (2017). Más mujeres en Wikipedia. En: *Perspectiva de xénero na docencia universitaria: IV Xornada Universitaria Galega en Xénero*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.

Carrasquilla Carmona, Amanda y Jiménez López, M^a Ángeles (2013). Contribuciones femeninas a la ciencia. Desafíos educativos para consolidar modelos que conlleven a la igualdad en la formación científica. En Pedro Membiela, Natalia Casado y María Isabel Cebreiros (eds.), *Experiencias de investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias* (pp. 519-523). Educación Editora.

Farías, Diana María. y Castelló, Josep. (2013). Las imágenes de los científicos en los libros de texto de química. En Pedro Membiela, Natalia Casado y María Isabel Cebreiros (eds.), *Retos y perspectivas en la enseñanza de las ciencias* (pp. 625-628). Ourense: Educación Editora.

López-Navajas, Ana (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. <http://www.revistaeducacion.mec.es/>. *Revista de Educación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Lorenzo Rial, María, Álvarez-Lires, Francisco Javier, Álvarez-Lires, María y Serrallé-Marzoa, José Francisco (2016). La amenaza del estereotipo: elección de estudios de ingeniería y educación tecnocientífica. *Opción*, Año 32, No. Especial 9: 54 – 76.

Macho, Marta. y Lorente, Eneko. (2013). ¿Son raras las mujeres de talento? XVII Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática. Bilbao.

Vierna Fernández, Sara y Ruiz López, Melisa (2014). A Ciencia Cierta: proyecto de visibilización de las mujeres pioneras y científicas en los espacios escolares. *Actas // Xornada Universitaria Galega en Xénero* 87-93.

Página web del 11 de febrero <https://11defebrero.org/>.

Página de las Jornadas eXXperimenta en feminino: <https://d.facebook.com/experimentaenfeminino/>

eXXperimenta en feminino en twitter: <https://twitter.com/hashtag/experimentaenfeminino>

LA CULTURA FINANCIERA DE MUJERES Y HOMBRES EN ESPAÑA A EXAMEN

Fernández-López, Sara
Departamento de Economía Financiera y Contabilidad
Universidade de Santiago de Compostela
sara.fernandez.lopez@usc.es

Rey-Ares, Lucía
Departamento de Empresa
Universidade da Coruña
lucia.rey.ares@udc.es

Castro-González, Sandra
Departamento de Organización de Empresas y Comercialización
Universidade de Santiago de Compostela
sandra.castro@usc.es

RESUMEN

La literatura reciente señala la existencia de una brecha o *gap* de género en materia de conocimientos financieros que es necesario abordar de cara a mejorar la preparación financiera de la población, y especialmente de las mujeres. Esta investigación tendrá como objetivo presentar un análisis preliminar de los conocimientos financieros -tanto percibidos como objetivos- de la población española, de cara a detectar la posible existencia de una brecha de género. Para ello, se analiza una muestra de 8.554 personas procedente de la *International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*; la primera encuesta que permite analizar la cultura financiera de la población adulta en España. Los resultados confirman que, en línea con las conclusiones de la literatura previa, las mujeres españolas presentan un menor nivel de conocimientos financieros que los hombres, que en parte podría no deberse tanto al hecho de que

comentan más errores, sino al hecho de que se muestran más cautas a la hora de responder a cuestiones sobre conceptos financieros.

PALABRAS CLAVE: cultura financiera, conocimientos financieros objetivos, conocimientos financieros percibidos, brecha de género.

INTRODUCCIÓN

La cultura financiera es definida como el conocimiento y comprensión de conceptos financieros, así como las habilidades para aplicarlos y conseguir tomar decisiones financieras eficaces (OCDE, 2016). Una importante brecha de género en materia de conocimientos financieros ha sido reconocida en la literatura reciente, como constata la investigación de Atkinson y Messy (2012); brecha que en el caso español se sitúa próxima a los 11 puntos porcentuales (Bover et al., 2018).

Hasta finales de la segunda década del siglo XXI, en España no se han publicado encuestas que tengan como objetivo analizar el nivel de cultura financiera de su población, exceptuando la *Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*, que dirigida mayoritariamente a personas de 50 o más años, incluía alguna pregunta en este ámbito; o el *Programme for International Student Assessment (PISA)* en el caso del alumnado de 15 años. En el año 2018 los resultados de la *Encuesta de Competencias Financieras (ECF)* han visto la luz, mostrando información relativa a conocimientos, actitudes y comportamientos financieros de la población española entre 18 y 79 años. La ECF es elaborada por el Banco de España y sus datos están armonizados con la OCDE/INFE *International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*, resultando así comparables con otros países de la OCDE.

Por ello, el objetivo de este trabajo es realizar un análisis preliminar de los conocimientos financieros de la población española, centrándonos especialmente en la realidad de las mujeres, pues con frecuencia se atribuye su menor participación en activos financieros a su menor nivel de cultura financiera (Hung et al., 2012). Tras esta breve introducción, la investigación continúa con la presentación de la muestra y la metodología, los resultados empíricos obtenidos y las conclusiones.

MUESTRA Y METODOLOGÍA

Los datos de esta investigación han sido extraídos de la *International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*¹. En particular, los datos están referidos al caso español y han sido recogidos entre el año 2016 y el 2017. La muestra está conformada por un total de 8.554 personas -de las cuales 4.290 son mujeres y 4.264 hombres-, siendo la edad media de 47 años.

La metodología aplicada consistirá en un análisis estadístico-descriptivo de los datos, cuyos resultados se presentan a continuación.

RESULTADOS EMPÍRICOS

Los resultados empíricos se presentan desglosados en dos bloques en función de la naturaleza objetiva o subjetiva de los conocimientos financieros.

CONOCIMIENTOS FINANCIEROS OBJETIVOS POR GÉNERO

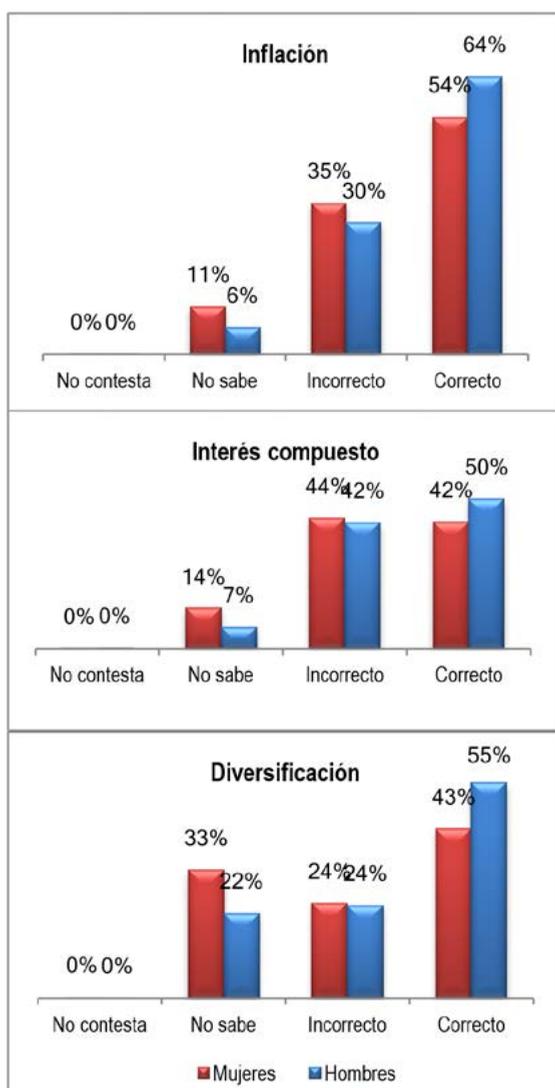
Los conocimientos financieros objetivos se han medido a través de las respuestas a tres preguntas tradicionalmente utilizadas en diversos estudios internacionales (Lusardi y Mitchel, 2014; o Bover et al., 2018a). Dichas preguntas buscan conocer el nivel de conocimientos de la población en cuestiones relativas a inflación, intereses compuestos y diversificación del riesgo, respectivamente.

Un análisis más pormenorizado de las respuestas se recoge en la Figura 1. Así, los datos muestran que, en relación a la pregunta sobre inflación, un 64% de hombres responde correctamente a la misma, frente a un 54% de mujeres; situándose en diez puntos porcentuales la brecha de género. Menor es la diferencia entre mujeres y hombres, en concreto de cinco puntos porcentuales, en el porcentaje tanto de respuestas incorrectas como de respuestas que afirman no conocerse.

1 En la *Encuesta de Competencias Financieras*, por el momento, solo están disponibles los principales resultados, por lo que los datos empíricos proceden de la *International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*, dada la armonización entre ambas.

El porcentaje de respuestas correctas en lo relativo a la pregunta sobre el interés compuesto disminuye con respecto a la cuestión anterior. En este caso, la diferencia entre mujeres y hombres se reduce a los ocho puntos porcentuales. El porcentaje de respuestas incorrectas muestra cifras muy similares entre mujeres y hombres, mientras que mayor variabilidad presenta la opción de respuesta “no sabe”, que es elegida por el doble de mujeres (14%) que de hombres (7%).

Figura 1. Respuestas a preguntas sobre conocimientos financieros, por género



La brecha de género persiste en el caso de la pregunta relativa a la diversificación de riesgos financieros y si cabe, se acentúa, al situarse en los doce puntos porcentuales. En esta cuestión, la distribución de respuestas es ligeramente diferente a las cuestiones anteriores.

Así, el porcentaje de respuestas incorrectas es el mismo para ambos géneros y, aunque las mujeres siguen mostrando más desconocimiento sobre lo que se les pregunta, la diferencia porcentual, en términos relativos, es inferior con respecto a las preguntas anteriores.

En resumen, las mujeres son siempre las que más afirman desconocer las respuestas a las preguntas formuladas, a la vez que son las que más responden de forma incorrecta y, en consecuencia, las mujeres presentan un menor porcentaje de respuestas correctas.

En términos generales, un 23,59% de los hombres responde correctamente a las tres preguntas; porcentaje que se reduce a prácticamente la mitad, un 12,91%, en el caso de las mujeres (ver Tabla 1).

Se constata, por tanto, la existencia de diferencias significativas entre ambos géneros (el estadístico t-test alcanza un valor de -13,06 con un p-value 0,000).

Centrándonos ahora en quienes han respondido correctamente a las tres preguntas financieras, y haciendo una comparación por características demográficas y económicas en función del género (Tabla 1), se constata, una vez más, la existencia de una brecha de género en relación a los conocimientos financieros. Si bien, deben incorporarse algunos matices.

Teniendo en cuenta la edad de las personas encuestadas, se observa que, con independencia del intervalo de edad, un mayor porcentaje de hombres que de mujeres responden de forma correcta a las tres preguntas. Además, se constata que la brecha de género aumenta a medida que aumenta el intervalo de edad. Así, la brecha es de menos de cinco puntos porcentuales para quienes tienen una edad comprendida entre 18 y 34 años, llegando casi a duplicarse para los restantes intervalos de edad.

Este hecho podría ser el reflejo de que las nuevas generaciones comienzan a romper este *gap* de género sobre conocimientos financieros, a través de una mayor formación. Aunque los resultados relativos al nivel de educación formal no parecen soportar esta idea, al constatar que a medida que este aumenta, la brecha de género se agranda, alcanzando su máximo nivel entre quienes han completado estudios universitarios.

Cuando se analiza la toma de decisiones financieras también se observan diferencias importantes. Un 12,56% de las mujeres que toman decisiones financieras por sí mismas han respondido acertadamente a todas las preguntas; menor porcentaje que en el caso de los hombres (23,50%). Sin embargo, esta brecha de género se reduce considerablemente cuando es otra persona -diferente a la persona encuestada- quien toma dichas decisiones.

En relación al nivel de ingresos se constata que a medida que estos aumentan, la brecha de género se vuelve más pronunciada. Así, cuando los ingresos anuales son inferiores a 14.500€, un 8,27% de mujeres -frente a un 11,47% de hombres- responde correctamente a las preguntas sobre conocimientos financieros, mientras que cuando los ingresos superan los 45.000€, casi la mitad de los hombres responde acertadamente a las tres preguntas (48,12%) y apenas una cuarta parte de las mujeres (28,16%).

Por último, en cuanto a la estructura familiar, los datos reflejan que de las mujeres (hombres) que viven en pareja, un 13,62% (26,65%) responde correctamente las tres preguntas; porcentaje que se sitúa en un 11,58% (18,19%) entre quienes pertenecen a otras estructuras familiares.

Tabla 1. Porcentaje de respuestas correctas a las tres preguntas sobre conocimientos financieros, por género

	Mujeres	Hombres		Mujeres	Hombres
Respuestas correctas a las tres preguntas*	12,91%	23,59%	EDAD		
EDUCACIÓN			18-34	10,82%	15,17%
Sin educación primaria	2,5%	8,64%	35-44	14,72%	26,72%
Estudios primarios completos	5,3%	8,86%	45-54	15,20%	30,00%
Estudios secundarios	8,3%	15,17%	55-64	13,86%	28,71%
Estudios secundarios completos	14,0%	25,70%	65-79	9,58%	18,87%

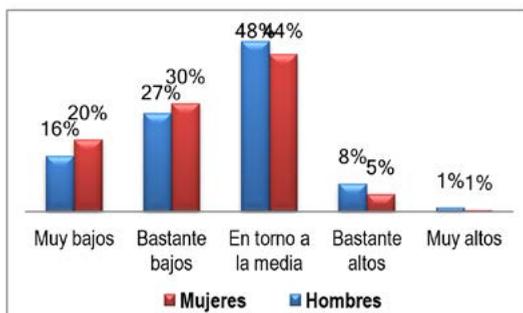
Estudios de FP	13,2%	25,74%	ESTRUCTURA FAMILIAR		
Estudios universitarios	22,6%	45,11%	En pareja	13,62%	26,65%
INGRESOS ANUALES			Otros casos	11,58%	18,19%
<14.500€	8,27%	11,47%	TOMA DE DECISIONES FINANCIERAS		
14.500-45.000€	13,81%	24,46%	Toma sus propias decisiones	12,56%	23,50%
>45.000€	28,16%	48,12%	Otra persona toma las decisiones	10,08%	13,82%

Notas: * sobre el total de la muestra

CONOCIMIENTOS FINANCIEROS “SUBJETIVOS” POR GÉNERO

Frente a los conocimientos financieros que se podrían considerar objetivos, algunos trabajos destacan la importancia que los conocimientos financieros percibidos por los individuos -o conocimientos financieros subjetivos-, pueden tener sobre las decisiones financieras individuales (Allgood y Walstad, 2016; o Bannier y Neubert, 2016). En este sentido, la propia encuesta solicita a las personas participantes que puntúen, en una escala de 1 a 5, su “conocimiento general acerca de cuestiones financieras, comparado con otros adultos de su país”. La Figura 2 revela que las mujeres realizan una peor autovaloración de los conocimientos financieros que poseen.

Figura 2. Nivel de conocimientos financieros autopercebidos



En general, ambos géneros consideran que tienen conocimientos en torno a la media, pero los hombres están cuatro puntos por encima de las mujeres (48% frente a 44%). Por otro lado, un 43% de los hombres considera que tiene conocimientos bastante bajos o muy bajos, mientras que entre las mujeres este porcentaje representa el 50%. En el otro extremo están quienes consideran que tienen conocimientos bastante altos o muy altos, con un 9% de hombres y un 6% de mujeres.

Para comprobar si estas diferencias eran significativas por género, se recurrió nuevamente a la prueba t-test (*t-test* -8,49 y *p-value* 0,000). Los resultados, al igual que en el caso de los conocimientos financieros “objetivos”, confirman la existencia de diferencias significativas entre mujeres y hombres.

Finalmente, dado que algunos estudios insisten en una menor confianza de las mujeres en sí mismas en relación a sus conocimientos financieros (Hung et al., 2012), se ha comparado el nivel de conocimientos financieros objetivos y subjetivos de mujeres y hombres. Para ello, a las tres preguntas financieras previamente mencionadas, se ha incorporado una pregunta adicional relativa a la relación entre rentabilidad y riesgo, creando una nueva variable que testa el nivel de conocimiento de las personas en relación, ahora, a cuatro aspectos financieros².

La Tabla 2 muestra la relación entre el nivel de conocimientos financieros objetivos y percibidos³. La diagonal de esta reflejaría el porcentaje de personas que autoevalúan sus conocimientos financieros adecuadamente; esto es, cuya valoración es coherente con el número de respuestas correctas. Por encima de la diagonal se encuentran aquellos casos donde parece infravalorarse la cultura financiera; mientras que por debajo de la diagonal se sitúan aquellos casos donde los individuos afirman tener más conocimientos de los que efectivamente muestran disponer.

2 En esta nueva variable, las personas que no hubiesen respondido correctamente a ninguna de las 4 cuestiones tendrían un valor de 1; aquellas que contestasen correctamente a 1 el valor de 2, y así sucesivamente hasta el valor final de 5.

3 Debe precisarse que el número de observaciones es, en este caso, de 2.466 para las mujeres y de 3.056 para los hombres, limitándose el tamaño de la muestra inicial debido a que la opción de respuesta “no sabe” (especialmente seleccionada por las mujeres) no se tiene en cuenta.

Tabla 2. Relación entre los conocimientos financieros objetivos y percibidos

		Hombres (# obs.: 3.056)					Mujeres (# obs.: 2.466)				
		Respuestas correctas					Respuestas correctas				
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Conocimientos financieros autopercebidos	Muy bajos	0%	12%	30%	39%	19%	2%	12%	34%	37%	22%
	Bastante bajos	1%	9%	26%	37%	26%	1%	9%	22%	36%	17%
	En torno a la media	1%	8%	22%	37%	33%	1%	8%	22%	33%	16%
	Bastante altos	0%	3%	13%	34%	50%	0%	4%	12%	20%	17%
	Muy altos	0%	2%	11%	37%	50%	0%	7%	7%	22%	9%

Notas: Las cifras han de interpretarse como el porcentaje de mujeres u hombres que habiendo puntuado su nivel de conocimientos en el rango X obtienen Y respuestas correctas. # obs. hace referencia al número de observaciones.

En general, las personas encuestadas tienden a ser precavidas a la hora de valorar sus conocimientos financieros. Así, entre las mujeres que afirman tener un muy bajo nivel de conocimientos financieros, un 22% responde correctamente a las cuatro preguntas sobre cultura financiera, un 37% a tres preguntas y un 34% a la mitad de las preguntas, alcanzándose cifras similares en la muestra de hombres.

CONCLUSIONES

Esta investigación confirma, en línea con la literatura previa, que en España las mujeres presentan un menor nivel de cultura financiera que los hombres. En términos generales, un mayor porcentaje de hombres responde de forma correcta a las preguntas sobre cuestiones financieras. Se observa, además, que si bien las mujeres no presentan grandes diferencias respecto a los hombres en el porcentaje de respuestas incorrectas, sí lo hacen en el porcentaje de respuestas que afirman no conocer, lo que indica que las mujeres son más cautas a la hora de responder cuestiones financieras. También valoran sus propios conocimientos de una forma más cauta, como refleja la Figura 2.

Habida cuenta de esta brecha de género, es necesario actuar para su eliminación y así mejorar la preparación financiera de la población, y especialmente de las mujeres, que con frecuencia ven reducida su participación en activos financieros; y aquí, la educación se revela como una alternativa necesaria.

BIBLIOGRAFÍA

Allgood, Sam; Walstad, William B. (2016): "The effects of perceived and actual financial literacy on financial behaviors", *Economic Inquiry*, Vol. 54, N. 1 (675-697).

Atkinson, Adele; Messy, Flore-Anne (2012): "Measuring Financial Literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study", OECD Publishing, París.

Bannier, Christina E.; Neubert, Milena (2016): "Gender differences in financial risk taking: the role of financial literacy and risk tolerance", *Economic Letters*, Vol. 145 (130-135).

Bover, Olympia; Hospido, Laura; Villanueva, Ernesto (2018): "Encuesta de Competencias Financieras (ECF) 2016: principales resultados", Banco de España, Madrid.

Bover, Olympia; Hospido, Laura; Villanueva, Ernesto (2018a): "The impact of high school financial education on financial knowledge and choices: evidence from a randomized trial in Spain", Documento de trabajo, N. 1801, Banco de España, Madrid.

Hung, Angela; Yoong, Joanne; Brown, Elizabeth (2012): "Empowering Women Through Financial Awareness and Education", OECD Publishing, París.

Lusardi, Annamaria; Mitchell, Olivia S. (2014): "The economic importance of financial literacy: theory and evidence", *Journal of Economic Literature*, Vol. 52, N. 1, (5-44).

OCDE (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*, OECD Publishing, París.

CUANTIFICACIÓN DA BRECHA SALARIAL ENTRE MULLERES E HOMES MEDIANTE ESTIMACIÓN NON PARAMÉTRICA DA REGRESIÓN

Barbeito Cal, Inés
Departamento de Matemáticas
Universidade da Coruña
ines.barbeito@udc.es

Cao Abad, Ricardo
Departamento de Matemáticas
Universidade da Coruña
rcao@udc.es

Sperlich, Stefan
Institute of Economics and Econometrics
Université de Genève
Stefan.Sperlich@unige.ch

RESUMO

O obxectivo desta comunicación é analizar a discriminación salarial por xénero como indicador de discriminación en contra das mulleres. O feito de que as mulleres estean peor pagadas que os homes pode provir da existencia de discriminación salarial no mercado laboral. Por outra banda, parte desta diferenza salarial podería ser explicada por diferenzas na educación ou mesmo na experiencia, entre outros factores, sendo a súa distribución diferente entre homes e mulleres. Neste contexto, tratarase de predicir o salario esperado das mulleres españolas no sector educativo e con estudos universitarios, supoñendo que se atopan

nas mesmas condicións que os homes, para finalmente ver se esta predición difire ou non do actual salario medio de mulleres españolas, e concluír se hai evidencias ou non de discriminación salarial por xénero. Para iso, empregárase a estimación non paramétrica de curvas. En concreto, considerarase un selector de ventá para a predición en regresión proposto en Barbeito, Cao e Sperlich (2019). As análises estatísticas realizadas permiten concluír que existe unha marcada diferenza entre o salario medio estimado das mulleres e o que deberían ter en caso de ser o seu salario como función de CNAE, estudos e experiencia igual que o dos homes.

PALABRAS CLAVE: discriminación salarial por xénero, estatística non paramétrica, predición en regresión, selección da ventá.

INTRODUCCIÓN E ASPECTOS TÉCNICOS

A estimación non paramétrica de curvas é un campo de estudo importante no ámbito da Estatística. En particular, centrarémonos na estimación non paramétrica da función de regresión dende un punto de vista predictivo.

Por unha banda, Nadaraya (1964) e Watson (1964) propuxeron un estimador para a función de regresión, que será o que empregaremos nesta comunicación. Posteriormente, Fan e Gijbels (1992) tamén propoñerían outro estimador desta función, o estimador lineal local.

Ámbolos dous estimadores dependen fortemente da selección dun parámetro que regula o seu grao de suavidade: o parámetro de suavizado ou parámetro ventá. Por iso na literatura xurdiron unha gran cantidade de artigos tratando de resolver o problema de atopar o parámetro de suavizado óptimo en diversos contextos. O obxectivo é tratar de buscar un valor axeitado para o parámetro de suavizado que minimize un criterio de erro a saber (por exemplo, o erro cadrático medio integrado, ou MISE). Pódese consultar Barbeito e Cao (2016), Barbeito e Cao (2017) e Barbeito e Cao (2018) para o problema de selección do parámetro ventá dende un punto de vista que difire do habitual, xa que tratan de atopar unha expresión explícita para unha versión estimada de dito criterio de erro, evitando así aproximacións de Monte Carlo.

Nesta liña, Barbeito, Cao e Sperlich (2019) propoñen un selector do parámetro de suavizado, escollido mediante bootstrap, para a predición en regresión, considerando o estimador non paramétrico de Nadaraya (1964) e Watson (1964) para a estimación da función de regresión.

DATOS REAIS

O comportamento empírico do parámetro de suavizado proposto en Barbeito, Cao e Sperlich (2019) é ilustrado a través dunha aplicación a datos reais. En concreto, o conxunto de datos recolle o salario bruto anual no 2014 en España. Este conxunto de datos pódese atopar na páxina web do Instituto Nacional de Estadística (INE): <http://www.ine.es>.

Ademais, considéranse as seguintes variables explicativas:

- **Anos e meses de experiencia**, que é unha variable cuantitativa.
- **CNAE**, que é a Clasificación Nacional de Actividades Económicas en España. Trátase dunha variable cualitativa, estratificada en dezaioito grupos.
 - B: Industria extractiva (extracción de antracita, carbón, petróleo e lignito).
 - C: Industria manufactureira.
 - D: Subministro de electricidade e gas.
 - E: Subministro de auga.
 - F: Construción.
 - G: Actividades de comercio ao por maior e ao por menor.
 - H: Transporte e almacenamento.
 - I: Industria hoteleira.
 - J: Información e comunicación.
 - K: Actividades financeiras e seguros.

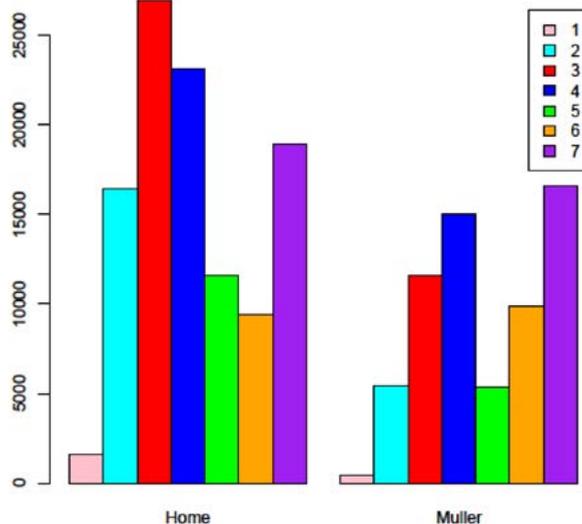
- L: Sector inmobiliario.
 - M: Actividades profesionales, científicas e técnicas.
 - N: Actividades administrativas.
 - O: Administración pública, de defensa e Seguridade Social.
 - P: Educación.
 - Q: Actividades relacionadas co sector sanitario.
 - R: Arte.
 - S: Outras actividades (reparación de ordenadores...).
- **Estudios**, que é unha variable cualitativa. Está dividida en sete grupos.
 - 1: Menos que educación primaria.
 - 2: Educación primaria.
 - 3: Primeira etapa da educación secundaria.
 - 4: Segunda etapa da educación secundaria.
 - 5: Formación profesional.
 - 6: Graos universitarios.
 - 7: Estudos de mestrado e doutoramento.

O noso obxectivo é analizar a discriminación salarial por xénero. Trátase precisamente dun tema de actualidade ao representar un indicador de discriminación en contra das mulleres. O feito de que as mulleres estean peor pagadas que os homes pode ser resultado da existencia de discriminación salarial no mercado laboral. Por outra banda, parte desta diferenza salarial podería ser explicada por diferenzas na educación ou mesmo na experiencia, entre outros, sendo a súa

Deste xeito, consideramos dúas poboacións diferentes: homes e mulleres en España. Consideramos tamén as variables independentes, como Anos e meses de experien-

cia, Estudos e CNAE. Estas variables teñen unha distribución distinta tanto nos homes como nas mulleres (ver Figura 1 para o caso da variable Estudos).

Figura 1: Diagrama de barras do nivel de estudos para homes e mulleres.



Sabemos, ademais, o salario dos homes (Y_0). Asumindo que a función de regresión é a mesma en ambas poboacións, o salario das mulleres (Y_1), que é descoñecido, podería predicirse en termos da estimación non paramétrica da función de regresión previamente calculada empregando a poboación masculina. Deste xeito, poderemos comparar a predición que obtemos co promedio do salario real de mulleres en España, calculado a partir dos datos. Finalmente, poderemos concluír se a diferenza salarial se pode explicar en termos das diferenzas en estudos, CNAE ou experiencia, ou non. Dito doutro xeito, contestaremos a seguinte pregunta: É o salario esperado para as mulleres igual que o salario dos homes a condición de que teñan idénticos estudos, tempo de experiencia e CNAE?

En concreto, centrarémonos no sector P do CNAE (educación) e nos niveis de estudos 6 e 7 (estudos universitarios).

- Nivel de estudos 6:
 - Estimación do salario medio de homes calculado a partir dos datos= 28023€
 - Estimación do salario medio de mulleres calculado a partir dos datos = 25723€
 - Estimación do salario esperado de mulleres calculado coa regresión dos homes = 27380€
- Nivel de estudos 7:
 - Estimación do salario medio de homes calculado a partir dos datos= 31989€
 - Estimación do salario medio de mulleres calculado a partir dos datos = 28612€
 - Estimación do salario esperado de mulleres calculado coa regresión dos homes = 31454€

Polo tanto, é claro que, acorde aos resultados obtidos, asumindo que as mulleres teñen idéntico CNAE (sector de actividade económica), estudos (universitarios) e tempo de experiencia que os homes, queda en evidencia a existencia de discriminación salarial por xénero no mercado laboral no sector educativo e con nivel de estudos universitarios. A diferenza salarial observada entre o salario medio das mulleres é o que deberían ter neste caso concreto é $25723€ - 27380€ = -1648€$.

Vexamos agora a estimación da función de regresión (curva azul) en cada un dos dous escenarios, así como os datos de cada unha das poboacións: homes (puntos negros) e mulleres (puntos vermellos).

Figura 2: Función de regresión estimada (líña azul) do salario anual bruto fronte ao tempo de experiencia, grupo P de CNAE e nivel de estudos 6. En negro, datos de homes. En vermello, datos de mulleres.

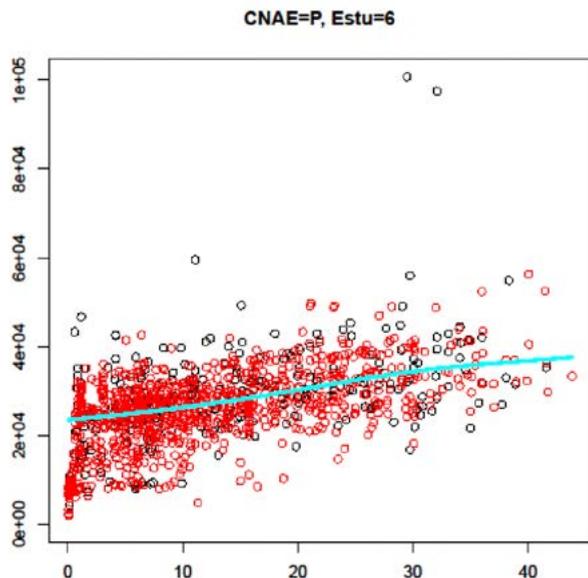
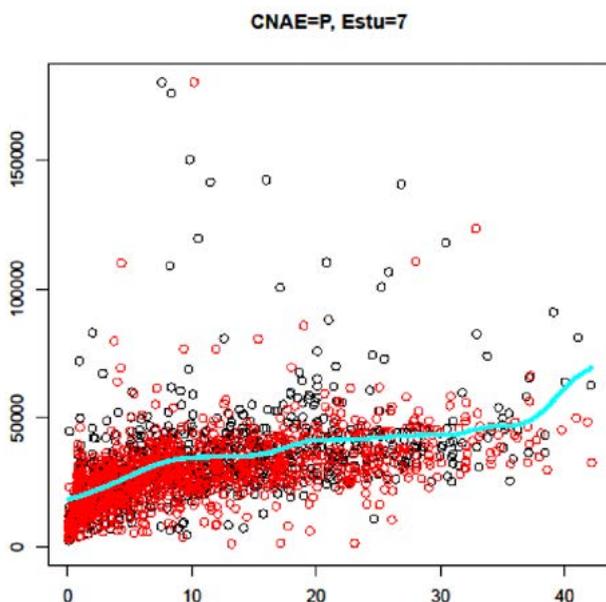


Figura 3: Función de regresión estimada (líña azul) do salario anual bruto fronte ao tempo de experiencia, grupo P de CNAE e nivel de estudos 7. En negro, datos de homes. En vermello, datos de mulleres.



Vemos que en ámbalas situación (Figuras 2 e 3), os puntos extremos correspondentes a salarios altos son negros, é dicir, son salarios de homes. Ademais, en ámbolos dous casos a estimación da regresión é unha curva crecente, o que vén a indicar que o salario aumentará a medida que se gaña experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

Barbeito, Inés e Cao, Ricardo (2016): "Smoothed stationary bootstrap bandwidth selection for density estimation with dependent data", *Computational Statistics and Data Analysis*, 104, (130-147).

Barbeito, Inés e Cao, Ricardo (2017): "A review and some new proposals for bandwidth selection in nonparametric density estimation for dependent data", en Ferger D., González-Manteiga W., Schmidh T. e Wang J.L. editores/as: *From Statistics to Mathematical Finance*, Springer, Cham. (173 - 208).

Barbeito, Inés e Cao Ricardo (2018): "Smoothed bootstrap bandwidth selection for nonparametric hazard rate estimation", *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 89,1, (15-37).

Barbeito, Inés; Cao, Ricardo e Sperlich, Stefan (2019): "Bandwidth selection for prediction in regression", *Preprint*.

Fan, Jianqing and Gijbels, Irene. (1992): "Variable bandwidth and local linear regression smoothers", *The Annals of Statistics*, 20, 4, (2008-2036).

Nadaraya, Élizbar A. (1964): "On estimating regression", *Theory of Probability and its Applications*, 9, 1, (141-142).

Watson, Geoffrey S. (1964): "Smooth regression analysis", *Sankhyā: The Indian Journal of Statistics, Series A*, 26, 4, (359-372).

CONTRIBUCIONES DE LA CRIMINOLOGÍA FEMINISTA PARA EL ESTUDIO DE LA DELINCUENCIA FEMENINA

Quiroga-Carrillo, Anaís
Grupo de Investigación ESCULCA-USC
Rede de Investigación RIES
Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
anaís.quiroga.carrillo@usc.es

Lorenzo Moledo, Mar
Grupo de Investigación ESCULCA-USC
Rede de Investigación RIES
Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
mdelmar.lorenzo@usc.es

RESUMEN

La criminología feminista ha criticado el olvido de la mujer en el conocimiento científico por parte de las explicaciones clásicas. Muchas de ellas han ignorado la delincuencia femenina, la han explicado con estudios empíricos con varones, o se han centrado en actos relacionados con la sexualidad, como la prostitución. Las teorías de la desviación han descrito un perfil de mujer delincuente sesgado y repleto de asunciones sexistas en función de ideas culturales y prejuicios propios de la época que permeaban también otras áreas de conocimiento. En este estudio realizamos una breve revisión teórica sobre los inicios y la evolución de la criminología feminista, incluyendo algunas de las aportaciones más relevantes de las primeras criminólogas de género que nos permiten entender qué motiva a las mujeres a caer en el crimen.

PALABRAS CLAVE: feminismo, criminología feminista, delincuencia femenina.

INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ ES LA CRIMINOLOGÍA FEMINISTA?

Las mujeres delincuentes han sido invisibilizadas durante décadas en la criminología. Los intentos explicativos de la delincuencia femenina han partido de asunciones sexistas y estereotipadas sobre el género. Lombroso y Ferrero (1895), los primeros teóricos que abordaron la criminalidad femenina, concluyeron en su obra que las mujeres delincuentes eran seres antinaturales, no solo por quebrantar la ley, sino por desobedecer sus roles de feminidad y pasividad.

Las principales teorías criminológicas contemporáneas desarrolladas con posterioridad se construyeron en base a esta fundamentación biológica, que, aunque fue parcialmente superada, continuó estando presente de forma muy sutil en las explicaciones de la criminalidad femenina. De este modo, se estableció una figura de mujer delincuente pasiva, cuyos delitos se circunscriben al ámbito sexual (Becker, 1963; Cohen, 1955), y que, al contrario que la masculina, no resulta de interés para el conocimiento científico.

Ante un panorama criminológico tan androcéntrico, surge la necesidad de crear una disciplina propia para el estudio de la delincuencia femenina. En la década de los 60 aparece la criminología feminista, definida desde sus inicios como un grupo de teorías destinado a desvelar el sesgo masculino del conocimiento y cuestionar las teorías tradicionales del comportamiento y naturaleza humana (Naffine, 1987).

No hay una única explicación feminista de la delincuencia que sea generalizable —al igual que no la hay para explicar la masculina—, sino que existen diversas aproximaciones, y cada una pone el punto de mira en un sistema de opresión distinto: en el capitalismo o en el patriarcado. Esto puede responder, en parte, a las diversas vertientes feministas que han ido desarrollándose a lo largo del tiempo, como el feminismo liberal, el marxista, el radical, el socialista y el negro, principalmente (Chesney-Lind y Morash, 2013; Daly y Chesney-Lind, 1988). Por lo tanto, al igual que no existe un único feminismo, tampoco podemos hablar de una criminología feminista, sino más bien de muchos y variados enfoques de género.

Esta disciplina “teoriza sobre el género en términos de identidad individual y las inte-

racciones que se producen en un sistema macronivel que pauta las estructuras de género” (Chesney-Lind y Morash, 2013, p. 291)¹ y, hasta nuestros días, será el único enfoque que abogará por incluir la variable género. En palabras de Renzetti (2010), este grupo de teorías comparten cuatro premisas:

1. Las expectativas acerca de las actitudes y comportamientos de hombres y mujeres están socialmente construidas, organizan todos los ámbitos de la vida social y representan los conceptos de “masculinidad” y “feminidad”.
2. La masculinidad se valora positivamente, pero la feminidad se desprecia, y precisamente ahí reside la causa de la exclusión sistemática de las experiencias de las mujeres en las teorías criminológicas. Por ello, incluir sus puntos de vista es un objetivo principal.
3. Buscan examinar la delincuencia, la victimización y el sistema de justicia penal en un contexto de intersección entre múltiples factores sociales para explicar el comportamiento delictivo, especialmente, el género, la etnia y la clase social.
4. Examinan cómo combinar la teoría con la práctica para abordar soluciones equitativas y justas al problema de la criminalidad.

En la Tabla 1 se incluye una recopilación de los estudios pioneros que esbozaron las bases de lo que años después se conocería como la criminología feminista.

¹ Traducción propia.

Tabla 1. Estudios pioneros de la criminología feminista

Año	País	Autora/s	Obra
1968	Reino Unido	Frances Heidensohn	The deviance of women: a critique and an enquiry
1969	Canadá	Marie-Andrée Bertrand	Self-image and delinquency: a contribution to the study of female criminality and women's image
1977	Reino Unido	Carol Smart	Women, crime and criminology
1982	Estados Unidos	Eileen B. Leonard	Women, crime, and society: a critique of theoretical criminology
1987	Australia	Ngaire Naffine	Female crime. The construction of women in criminology
1987	Reino Unido	Allison Morris	Women, crime and criminal justice
1988	Estados Unidos	Kathleen Daly y Meda Chesney-Lind	Feminism and criminology
1988	Reino Unido	Lorraine Gelsthorpe y Allison Morris	Feminism and criminology in Britain

A finales del S. XX se había creado un extenso marco teórico sobre el que se vertebrarían futuros estudios feministas de corte empírico. Se escribieron amplias críticas de todas las teorías criminológicas, desvelando los estereotipos sexuales y las diferencias en la concepción de la delincuencia en función del género.

En la actualidad, la criminología feminista se centra en documentar las experiencias de las mujeres y adolescentes delincuentes en sí mismas, dejando a un lado los estudios androcéntricos que comparaban los actos delictivos femeninos con los masculinos (Chesney-Lind y Shelden, 2014). Por lo tanto, el género no se entiende como una variable más en los estudios protagonizados por hombres, sino que representan el eje central a partir del cual articular las investigaciones.

ETAPAS Y EVOLUCIÓN DE LA CRIMINOLOGÍA FEMINISTA

Daly y Chesney-Lind (1988) distinguen dos etapas en el desarrollo de la criminología feminista. La primera, enfocada en cubrir los vacíos que había dejado el estudio de la delincuencia en los principales ámbitos de la disciplina, realizando críticas sobre las que poder elaborar teorías más sofisticadas en las que incluir las cuestiones de género. Se establecieron tres ejes principales de estudio: mujeres como delincuentes, mujeres como víctimas y mujeres como trabajadoras del sistema de justicia (Britton, 2000). La segunda fase representa su consolidación, con la aportación de numerosos trabajos teóricos y empíricos, diversificando los intereses de estudio y creando nuevas líneas temáticas, como la relación entre victimización y crimen, la eterna dicotomización de las mujeres —como víctimas inocentes o severas criminales—, las discriminaciones presentes en el sistema de justicia criminal, la variación entre la delincuencia de mujeres adultas y chicas adolescentes² entre otras.

Heidensohn estudió, en 1968, la omisión de las mujeres en esta disciplina y realizó una crítica minuciosa a los perfiles descritos por Lombroso y Ferrero, Pollak, Cohen, Cloward y Ohlin y Becker. Esta revisión teórica fue replicada por Smart (1977), Leonard (1982), Morris (1987) y Naffine (1987), incluyendo otras perspectivas importantes de la época, como las teorías de la tensión, del control o del aprendizaje, y subrayando los mitos y las ideas sesgadas asociados al perfil tradicional de mujer criminal (Gelsthorpe, 2004). Estas mujeres fueron las primeras teóricas en demostrar de forma científica el olvido tradicional de la criminología hacia la delincuencia femenina, y continuaron realizando prolíficas investigaciones que contribuyeron al avance de la criminología de género.

En 1975 irrumpe en este escenario la tesis de la liberación de la mujer con las obras de Freda Adler (1975) y Rita J. Simon (1975). En la década anterior se había producido un incremento sin precedentes en los índices de delincuencia de las mujeres, algo que estas autoras correlacionaron con el movimiento de emancipación (Daly y Chesney-Lind, 1988). Es decir, a mayor obtención de derechos sociales, mayor criminalidad femenina. Adler (1975) afirma que los cambios en la posición social y económica de las mujeres influyen en su participación en la esfera ilegal, concretamente, en crímenes violentos y contra la propiedad, un ámbito tradicionalmente dominado por hombres. Simon (1975) difiere de este planteamiento en dos aspectos: las mujeres cometen

² Una de las mayores aportaciones en este ámbito es la de Chesney-Lind (1989), quien detectó que muchas chicas delincuentes escapaban de sus casas porque habían sido violadas por sus padres y cometían "crímenes de supervivencia".

delitos no violentos, como hurtos o de tipo financiero, y el aumento de la criminalidad se debe al acceso a ciertas oportunidades estructurales que la liberación conlleva.

Con los años, el mito de la “nueva mujer violenta” (Steffensmeier, 1978) cayó en el olvido y esta teoría fue descartada por los resultados contradictorios que arrojaba. De hecho, en los estudios empíricos solo se encontraron correlaciones significativas entre crimen femenino y marginación económica (Datesman y Scarpitti, 1980; Steffensmeier, 1978). Smart (1979), analizando las estadísticas británicas, observó que, aunque el número de mujeres delincuentes había aumentado ligeramente, seguía siendo muy reducido. Por otro lado, las mujeres continúan, incluso en la actualidad, siendo excluidas de la esfera pública, el techo de cristal es una realidad que no acaba de ser paliada, y la brecha salarial sigue afectando a prácticamente todos los ámbitos laborales (Gelsthorpe, 2004; Smart, 1979).

Aun así, es innegable que estas autoras sentaron los precedentes para la aparición de nuevas hipótesis específicamente concebidas para la delincuencia femenina — como la teoría del control del poder de Hagan et al. (1985)— o la reformulación de tesis ya existentes — como la del aprendizaje social de Akers (2012)—. De este modo, la criminología de género se fue apartando progresivamente de esta hipótesis, ya que ni siquiera podía ser considerada feminista según algunas autoras (Daly y Chesney-Lind, 1988; Naffine, 1987; Smart, 1979), y comenzó a centrarse en la omnipresencia del control masculino y su impacto en los crímenes cometidos por ambos sexos.

Con el tiempo fueron apareciendo otras teorías, como *the feminist pathways to crime approach* (“teoría feminista de las trayectorias hacia el crimen”³), quizás la perspectiva más importante actualmente. Aunque, en un principio, se desarrolló con el objetivo de evaluar cómo los traumas afectan en la probabilidad de involucrarse en actos criminales (Belknap y Holsinger, 1998), con los años fue perfeccionándose y expandiéndose, profundizando en el perfil criminal y socioeducativo de las mujeres delincuentes. En el marco de esta teoría, Brennan et al. (2012) encontraron varios perfiles, cada uno con unas necesidades específicas:

5. Aquellas que cometen delitos de drogas o contra la propiedad: son mujeres con experiencias muy reducidas de victimización, pero con una alta criminalidad asociada a sus adicciones. Han tenido pocos problemas en su infancia, no cuentan con historiales de crímenes violentos y no sufren problemas psicológicos.
6. El camino de la victimización: reflejan un pasado de abusos sexuales y físicos y

3 Traducción propia.

sufren enfermedades mentales. Sus delitos están asociados a las drogas y sus parejas maltratadoras presentan altos niveles de antisociabilidad.

7. Delincuentes marginales en subculturas antisociales: han sido gravemente marginadas durante toda su vida. Pertenecen a barrios con índices altos de criminalidad y sus familias también han estado implicadas en la delincuencia. Sus delitos se ciñen al tráfico de drogas y no sufren enfermedades mentales ni problemas psicológicos graves.
8. Delincuentes antisociales y agresivas: presentan una agresividad impulsiva, una falta de autocontrol y una personalidad antisocial. Sus habilidades para desarrollar un entorno estable para sus vidas son muy deficientes y, algunas veces, son personas sin techo. Han sufrido abusos por parte de sus padres, han fracasado en la escuela y continúan delinquir en la adultez.

En esta misma línea, la criminología feminista también ha contribuido a avanzar en el conocimiento de las intersecciones entre variadas formas de opresión. Esto ha conllevado la aparición de la criminología feminista negra —cuya máxima representante es la criminóloga Hillary Potter—, la cual no se ha centrado de manera exclusiva en las discriminaciones de género, sino que ha descrito también cómo influyen el racismo, el clasismo, la homofobia o la identidad religiosa en la criminalidad (Mallicoat, 2019).

CONCLUSIONES

Así las cosas, el feminismo agitó el panorama criminológico por completo y contribuyó a mejorar la situación de las mujeres en ámbitos de diversa índole. Por ejemplo, favoreció el interés por el estudio de la victimización: una historia de abusos no solo se correlaciona con una mayor probabilidad de delinquir, sino que también define el tipo de crimen que se producirá (Mallicoat, 2019). También permitió arrojar luz a los delitos de género específico, como las violaciones o abusos (Akers, 2012), no solo en términos de victimización, sino también en el tratamiento de las víctimas en el sistema de justicia penal (Daly y Chesney-Lind, 1988). Esto ha dado lugar a una mayor concienciación en torno a la violencia de género: es indiscutible el avance que se ha producido globalmente en los últimos años en materia legislativa en cuanto a la protección de mujeres y menores.

Hasta la llegada del feminismo, las mujeres representaban porcentajes muy pequeños de las muestras utilizadas en las investigaciones empíricas y no se desarrollaban

teorías específicas para ellas (Gelsthorpe, 2004). Precisamente, este androcentrismo que impregnaba prácticamente toda la criminología fue desvelado gracias a este enfoque, contribuyendo al desarrollo de nuevas explicaciones del crimen, a otorgar mayor importancia al género en los estudios criminológicos y a la reformulación de teorías ya existentes, demostrando, además, que el ideario tradicional de hombre criminal resulta perjudicial también para ellos (Burke, 2018). Tras varios siglos de olvido hacia la delincuencia femenina en el conocimiento criminológico, gracias a la perspectiva de género se comenzaron a desarrollar numerosas investigaciones centradas en las mujeres, generando una situación sin precedentes de abundante producción científica. Tanto es así que se crearon varias revistas científicas específicas en el ámbito: *Women & Criminal Justice*, en 1989; *Violence Against Women*, en 1995; y *Feminist Criminology*, en 2006.

Si bien es cierto que la criminología feminista aún no cuenta con una estructura teórica sólida y generalizable y debe profundizar más en la interseccionalidad entre género, etnia y clase social, no podemos obviar los logros que han conseguido teóricas y activistas de todo el mundo en cuanto a la visibilización y concienciación de las discriminaciones de género. El panorama que se presenta está repleto de retos y oportunidades para una perspectiva teórica que, aunque ha intentado ser eclipsada por el trabajo de otros hombres criminólogos contemporáneos, puede, sin duda alguna, ofrecer explicaciones científicas rigurosas a los numerosos perfiles de mujeres delinquentes y a las múltiples causas de su criminalidad.

BIBLIOGRAFÍA

Adler, Freda (1975): *Sisters in Crime*, McGraw-Hill, Nueva York.

Akers, Ronald (2012): *Criminological Theories: Introduction and Evaluation* (2ª ed.), Routledge, Nueva York.

Becker, Howard (1963): *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, Free Press: Nueva York.

Belknap, Joanne y Holsinger, Kristi (1998): "An Overview of Delinquent Girls: How Theory and Practice Have Failed and the Need for Innovative Changes", en Zaplin, Ruth (ed.): *Female Offenders. Critical Perspectives and Effective Interventions*, Aspen Publishers, Maryland, (31-64).

Bertrand, Marie-Andrée (1969): "Self-image and delinquency: A contribution to the study of female criminality and woman's image", *Acta Criminologica*, Vol. 2 nº 1, (71-144). doi: 10.7202/017007ar

Brennan, Tim et al. (2012): "Women's Pathways to Serious and Habitual Crime", *Criminal Justice and Behavior*, Vol. 39 nº 11, (1481-1508). doi: 10.1177/0093854812456777

Britton, Dana (2000): "Feminism in Criminology: Engendering the Outlaw", *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, Vol. 571 nº 1, (57-76). doi: 10.4135/9781483387574.n3

Burke, Roger (2018): *An Introduction to Criminological Theory* (5ª ed.), Routledge, Nueva York.

Chesney-Lind, Meda (1989): "Girls' Crime and Women's Place: Toward a Feminist Model of Female Delinquency", *Crime and Delinquency*, Vol. 35 nº 1, (5-29). doi: 10.1177/0011128789035001002

Chesney-Lind, Meda y Morash, Merry (2013): "Transformative Feminist Criminology: A Critical Re-Thinking of a Discipline", *Critical Criminology*, Vol. 21 nº 3, (287-304). doi: 10.1007/s10612-013-9187-2

Chesney-Lind, Meda y Shelden, Randall (2014): *Girls, delinquency, and juvenile justice* (4ª ed.), Wiley, Malden, MA.

Cohen, Albert (1955): *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*, Free Press, Nueva York.

Daly, Kathleen y Chesney-Lind, Meda (1988): "Feminism and criminology", *Justice Quarterly*, Vol. 5, (497-538). doi: 10.1080/07418828800089871

Datesman, Susan y Scarpitti, Frank (1980): *Women, Crime, and Justice*, Oxford University Press, Nueva York.

Gelsthorpe, Loraine (2004): "Female Offending. A Theoretical Overview", en McIvor, Gill (ed.): *Women Who Offend*, Jessica Kingsley Publishers, Londres, (13-37).

Gelsthorpe, Loraine y Morris, Allison (1988): "Feminism and Criminology in Britain", *British Journal of Criminology*, Vol. 28 nº 2, (93-110). doi: 10.1093/oxfordjournals.bjc.a047731

Hagan, John et al. (1985): "The class structure of gender and delinquency: toward a power-control theory of common delinquent behaviour", *American Journal of Sociology*, Vol. 90 nº 6, (1151-1178). doi: 10.1086/228206

Heidensohn, Frances (1968): "The deviance of women: a critique and an enquiry", *The British Journal of Sociology*, Vol. 19 nº 2, (160-175). doi: 10.2307/588692

Leonard, Eileen (1982): *Women, crime, and society: A critique of theoretical criminology*, Longman, Nueva York.

Lombroso, Cesare y Ferrero, Guglielmo (1895): *The female offender*, Fisher Unwin, Londres.

Mallicoat, Stacy (2019): *Women, Gender, and Crime. A Text/Reader* (3ª ed.), SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.

Morris, Allison (1987): *Women, Crime and Criminal Justice*, Basil Blackwell, Oxford.

Naffine, Ngaire (1987): *Female crime. The construction of women in criminology*, Allen and Unwin, Sydney.

Renzetti, Claire (2010): "Feminist Theories", *CRVAW Faculty Book Chapters*, Vol. 41, (1-2). doi: 10.1093/obo/9780195396607-0013

Simon, Rita (1975): *Women and Crime*, Lexington Books, Londres.

Smart, Carol (1977): *Women, crime and criminology. A feminist critique*, Routledge, Londres.

Smart, Carol (1979): "The New Female Criminal: Reality or Myth?", *British Journal of Criminology*, Vol. 19 nº 1, (50-59). doi: 10.1093/oxfordjournals.bjc.a046960

Steffensmeier, Darrell (1978): "Crime and the contemporary woman: An analysis of changing levels of female property crime, 1960-75", *Social Forces*, Vol. 57 nº 2, (566-584). doi: 10.1093/sf/57.2.566

ABRINDO CAMIÑOS: AS NOSAS PIONEIRAS DE CIENCIAS

Fernández García M^a Isabel
Dpto Química Inorgánica
Fac Ciencias Lugo. U. Santiago de Compostela
misabel.fernandez.garcia@usc.es

González Noya Ana M, Maneiro Marcelino, Gómez Fórneas Esther, Rodríguez Silva Laura, Rouco Méndez Lara
Dpto Química Inorgánica
U. Santiago de Compostela
ana.gonzalez.noya@usc.es, marcelino.maneiro@usc.es, esther.gomez@usc.es, laura.rodriguez@usc.es, lara.rouco.mendez@usc.es

RESUMO

Nesta comunicación queremos presentar as mulleres pioneiras de Lugo que a finais do século XIX e comezo do XX estudaron carreiras universitarias de Ciencias. Pretendemos dar unha visión do comezo da presenza da muller na universidade e máis concretamente nas carreiras consideradas de ciencias (Farmacia, Medicina, Física, Química, Matemáticas), mostrar o desenvolvemento da súa actividade profesional e que así sexa coñecido o seu labor e valorado na súa xusta medida. É máis importante e destacada do que poderíamos pensar, xa que como veremos temos un bo número de mulleres pioneiras que se prepararon e que desenvolveron a súa profesión dunha maneira seria e calada, que fixo que pasaran case desapercibidas salvo para as mulleres próximas, parentes ou non, e que as tomaron como exemplo para seguir a mesma traxectoria. Con esta visión feminista amosamos ás que hoxe desenvolven a práctica docente e ás novas xeracións o camiño xa feito, para tamén deixar patente o noso agradecemento ás loitadoras polo dereito a facer unha carreira universitaria, á par que as recoñecemos como exemplo e incidimos no que aínda nos queda por conseguir. Rescatar e poñer en valor estas pioneiras é contar esa metade da historia que está por

contar, así como sentar as bases sobre as que se basearon e desenvolveron os estudos e profesións das mulleres actuais que nun número pequeno pero importante xa vai formando parte do mundo científico e tecnolóxico, mulleres que cursaron e cursan carreiras STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics).

PALABRAS CLAVE: Pioneiras, Luguesas, Ciencias, Atrancos, Itinerarios.

INTRODUCCIÓN

Escribir sobre as mulleres que fixeron carreiras de ciencias en Galicia a finais do século XIX e comezo do XX non é doado. Non hai case datos documentais sobre elas, as referencias nos xornais da época son moi escasas; o cal se xunta coas dificultades de obtelos por mor da lei de protección de datos, moitas veces mal entendida, co que a busca se restrinxen a datos achegados por arquivos históricos (con datos académicos que non contan as dificultades atopadas por elas) e os aportados por familiares e coñecidos (os que moitas veces son moi escasos e difíciles de conseguir por ter pasados máis de cen anos). Pretendemos amosar moitos dos atrancos que as mulleres tiveron que salvar para acceder á Universidade e estudar unha carreira e desenvolve-la. Como un aspecto máis do coñecemento destas mulleres imos mostrar os itinerarios das pioneiras de ciencias lucenses.

ESTADO DA ENSIANZA PARA AS MULLERES

Xa indicamos en anteriores traballos as dificultades que tiveron as mulleres para acceder á ensinanza tanto primaria, secundaria como a superior desde o século XVIII ao XIX (Fernández García M.I., 2016). Nun período de sucesivos cambios políticos as leis relativas á ensinanza tamén foron cambiando. O interese que comezan a amosar as mulleres polos estudos universitarios tamén inflúe nestas variacións. Reflexaremos os cambios que tiveron lugar a finais do século XIX e comezo do XX.

No ano 1882 e perante case un ano, o *Director General de Instrucción Pública* mandou que non se admitira a matrícula de segunda ensinanza ás mulleres, pero si para a

Universidade para as que tiveran o grao de bacharelato. O 25 de setembro de 1883 autorízase de novo a matrícula de segunda ensinanza, e engádese a salvedade de que «*sin derecho a cursar después los de Facultad*». Despois a *Real Orden, del 11 de junio de 1888*, di: “...*ha tenido a bien acordar que las mujeres sean admitidas a los estudios dependientes de esa Dirección General como alumnas de enseñanza privada; y que cuando alguna solicite matrícula oficial se consulte a la Superioridad para que resuelva según el caso y las circunstancias de la interesada...*”, polo tanto, tiñan que solicitar ao Ministerio de Instrucción Pública o permiso para facer estudos universitarios (Fernández García M.I. 2015, Bermejo M.R. 2017). Coa aplicación desta lei comeza o primeiro acceso e a matriculación dalgunhas mulleres na universidade. Mais a súa presenza é moi escasa e con moitos impedimentos xa que teñen que pasar outros case 20 anos ata a R.O. de 8 de marzo de 1910.

A *Real Orden* de 1888 sería derogada por outra do 8 de marzo de 1910; a *Gaceta de Madrid* publicou esta *Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública* que dirixía entón Conde de Romanones, permitindo por primeira vez a matriculación de alumnas en todos os establecementos docentes. Pero aínda tivo que facerse unha reforma, o 2 de setembro de 1910, para que as licenciadas puideran desenvolver a profesión para a que posuían o título, xa que non se contemplaba na anterior R.O. e despois de que a algunhas mulleres se lles prohibira facelo. Abriuse así un primeiro paso para o acceso das mulleres á ensinanza universitaria, polo menos desde o punto de vista formal.

Desde a aplicación desta lei o acceso das mulleres á universidade vaise facendo notar pouco a pouco. Non é o caso de Manuela Barreiro Pico, que foi a 1ª Licenciada da USC (Fernández García M.I., 2017) que se matriculou no ano 1896 polo que tivo que solicitar os correspondentes permisos.

ESTUDOS EN LUGO

Nas últimas décadas do século XIX en Lugo e provincia algunhas mulleres, moi poucas, fan o bacharelato e examínanse por libre no *Instituto de Segunda Enseñanza* que de 1872 a 1942 tiña a súa sede no Pazo de S. Marcos; un número maior de mulleres fan estudos para mestras na Escola Normal Provincial.

O Instituto Feminino de Lugo créase por decreto o 9 de outubro de 1939, pero non é ata o ano 1942 que comeza a funcionar ao separarse do Masculino, tiña a súa sede no Pazo de S. Marcos e no Pazo de Conde Pallares (Prado Gómez A. 2013).



Algunhas destas mulleres foron fillas de emigrantes, parte destas e outras máis fixeron os estudos primarios nas escolas indianas. En Galicia existían unhas 250 escolas postas en marcha polas *Sociedades de Instrucción* formadas por emigrantes, e outras 100 financiadas por indianos a nivel particular. Na comarca da Mariña de Lugo temos un bo número delas que serviron para que as nenas se prepararan e puideran seguir estudos superiores.

A MULLER NA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Coa lei de 1888 as mulleres poden solicitar permiso para matricularse na universidade e cursar estudos, sempre que os catedráticos respondan da orde na clase. As mulleres galegas, a mediados do século XIX, son maioritariamente case analfabetas polo curto tempo de escolarización, soamente as mulleres de clase media e alta teñen posibilidades de acceder á universidade.

A sociedade daqueles tempos poténcaa a prepararse para unha cultura considerada *a feminina*, para ser nai e esposa e tamén na cultura do ocio como aprender francés, música, pintura e labores (Varela I. 1989). Esta aprendizaxe faise nos colexios privados, a maioría deles relixiosos ou a través de institucións como as Sociedades de Amigos do País, a cal admite alumnas e as prepara para a vida familiar ou para traballos remunerados considerados femininos, tales como palilleiras, fiandeiras ou hilzas (Fernández-García M.I., 2015) e crea premios para ditos labores.

O desinterese social máis ben premeditado fai que non haxa referencias na prensa, nin nos centros de ensino cara a potenciar a presenza da muller no ensino secundario e encamiñala á preparación universitaria. Máis ben hai comentarios nos xornais xocosos como “...la ciencia es dañina para las mujeres. La mujer no puede ser sabia sino a través de sus encantos...”, e a idea xeneralizada e de que está menos capacitada para o estudo que o home. Con todo iso hai un sector da sociedade minoritario que apoia a presenza das mulleres na universidade como resultado do progreso da socie-

dade moderna de maneira que moi lentamente vanse incorporando e crescendo o seu número co paso do tempo. Nestas circunstancias comprehendese que o nº de mulleres que se matriculan na universidade neste período sexa mínimo e que as poucas que o fan sexan tidas en conta como pioneiras e postas en valor por irnos abrindo camiño as que viñemos despois.

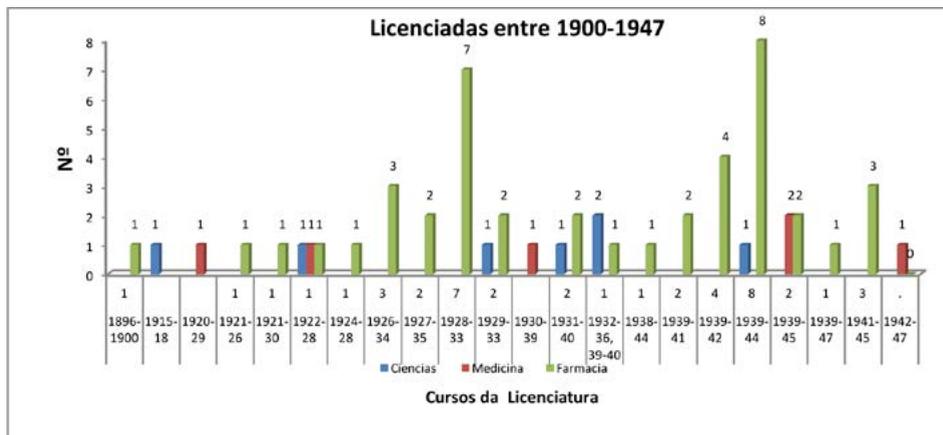
MULLERES DE LUGO QUE ESTUDARON CARREIRAS DE CIENCIAS

O número de mulleres luguesas deste estudo fixeron a carreira maioritariamente na Universidade de Santiago de Compostela. Incluímos as que foron nadas ata 1920, considerando que xa pasara unha década desde que se permitiu o acceso a universidade e a data de hoxe serían case 100 anos do seu nacemento. Estas estudiantas se licenciaron por cursos entre 1896-1947, este ano de 1947 implica estudiantas de 27 anos, xa que algunha delas pasou pola carreira de mestra ou outra ata chegar a universidade. Atopamos un total de 56 licenciadas. Incluímos as nadas na provincia de Lugo, as que sen nacer na mesma desenvolveron a súa vida profesional en dita provincia.

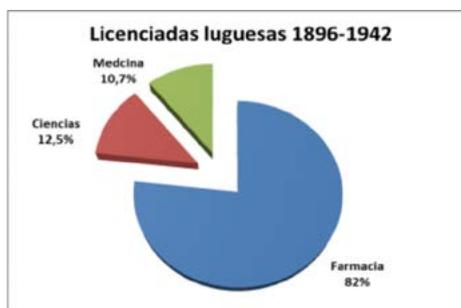
Estes datos os recolleemos nun libro que nestes momentos esta na imprenta da Deputación Provincial de Lugo, (Fernández García M.I., 2019). Dentro do período estudado temos uns picos importantes nos cursos 1928-33 e 1939-44. O pico 1928-33 interpretámolo como o correspondente as mulleres que naceron no 1910, data da saída da lei que permite as mulleres matricularse na universidade, e que nese momento teñen 18 anos, idade para ingresar na universidade cumpríndose así a ilusión creada pola nova lei de novas profesións para as mulleres, o pico 1939-44 correspóndense co final da guerra española cos consabidos efectos de pasar uns anos case sen matrícula e ao falecementos de moitos homes na mesma.

Deste estudo observamos que son maioría as mulleres que elixiron a carreira de farmacia, fronte as que o fixeron polas ciencias naturais e por medicina. Para explicar o feito de máis mulleres farmacéuticas teremos en conta que desde sempre a muller estivo relacionada coa preparación de formulacións para a saúde e coidado das persoas e eran coñecidas como mulleres sabias, curandeiras e sanadoras, transmitíndose os seus coñecementos por vía oral e familiar, de feito son coñecidas algunhas mulleres galegas dos séculos XVII-XVIII que foron boticarias (Fernández García M.I., 2017), tamén a posibilidade de traballar de modo independente sen xefes e sen sufrir

discriminación pola súa condición de muller ou que lles reporte unha vida familiar mas axeitada, xa que normalmente o local do traballo está próximo o domicilio familiar, así como a posibilidade de contar con axuda no traballo ca figura do mancebo que lles permitía ter mais tempo para a súas obrigas familiares.



O poder cursar os estudos por matrícula libre san asistir a clase permitía as alumnas residir no fogar familiar e estar en Santiago soamente na época dos exames ou na de facer prácticas de laboratorio. Non esquezamos tamén unha boa compensación económica polo traballo realizado.



En canto a elección dos estudos de Medicina, estes figuran como os primeiros que acolleron a unha muller (1910, as irmáns Fernández de la Vega) e que como veremos non é así xa que Manuela Barreiro Pico (1896, comeza 14 anos antes na facultade de farmacia), non son os preferidos das mulleres. A polémica sobre que o decoro considerado como propio das mulleres choca co contido das materias estivo en continuo debate, ata chegar a considerarse amoral, pero pola contra esta consideración non se tiña en conta para a preparación das mulleres nas profesións auxiliares de medicina

(matronas, enfermeiras...) que supoñían un apoio os homes médicos. Pese a estas reticencias, as especialidades médicas como pediatría ou xinecoloxía foron acollidas como idóneas para o exercicio da súa profesión.

Os estudos de Ciencias naturais, química, física e matemáticas eran comúns nos 2 ou 3 anos primeiros para tódalas licenciaturas e a elección posterior estaba influenciada pola posible profesión, así que as mulleres raramente elixían carreiras nas que desempeñar a súa profesión como profesoras de ensino medio, xa que implicaría estar fora do lugar de residencia da familia e ter que andar desprazándose. Citaremos de seguido as pioneiras luguesas nalgunha rama das Ciencias, prestando especial atención a Manuela Antonia Barreiro Pico (na imaxe, máis abaixo con toga e birrete).

PIONEIRAS LUGUESAS DE CIENCIAS NO SEU CAMPO

Todas e todos temos lido e escoitado falar das irmás Elisa e Jimena Fernández de la Vega como as primeiras universitarias da Universidade galega, sen embargo ese lugar lle corresponde a Manuela Antonia Barreiro Pico (Fernández García M.I., 2017).



Os estudos da catedrática da Universidade de Sevilla Dra. Consuelo Flecha García, publicados no seu libro “Las primeras universitarias en España 1872-1910”, de 1996,

cita a Manuela como a primeira alumna da Universidade de Santiago de Compostela e a primeira licenciada en Farmacia en Galicia, así como unha das primeiras de España. É citada desde entón brevemente como pioneira en varias publicacións como na Tese Doutoral de Xoana Pintos Barral (2015). Segundo o Anuario da Facultade de Farmacia de Santiago de Compostela (Sanmartín Míguez, J. 2007) a primeira muller licenciada en Farmacia é Mª Eugenia Pereira Rodríguez de O Carballino (Ourense), que obtén o título no ano 1921 (11 anos despois que Manuela), por suposto que se está a referir á ensinanza oficial de acordo coa *Ley de 1910*, sen ter en conta o acontecido coa ensinanza non oficial e co permiso solicitado aos correspondentes ministerios segundo sexa o ano, ao *Ministerio de Fomento* ou ao *Ministerio de Enseñanza Pública y Bellas Artes* que permitiu ás mulleres examinarse, obter o título e desenvolver a profesión.

Citaremos de seguido as que foron primeiras na súa profesión na provincia de Lugo indicando fitos importantes na súa carreira ademais de ser das primeiras nos seu campo.

AS PRIMEIRAS NO SEU CAMPO

- **Manuela Antonia Barreiro Pico, 1877, Ribadeo (Lugo):** 1ª Muller matriculada na Universidade de Santiago de Compostela, 1896. 1ª Licenciada de Galicia, 1ª Licenciada en Farmacia en Galicia (1900) e 7ª en España. 1ª Muller que acada o título de Bacharelato no Instituto de Lugo (1896).
- **Ana María Múgica Martínez, 1898, San Sebastián:** 1ª Profesora numeraria de Ciencias, Física e Química da Escola Normal de Mestras de Lugo.(1928) e Catedrática (1949). Graduouse en alemán pola Honore Madchenschule Pasing de Munich. Ocupou cargos académicos deseguido na súa vida académica: Directora da Escuela Normal de Maestras de Lugo 8/5/1931 ata decembro de 1933, de 1957 ata 1967. Impartiu Conferencias no 31/7/1926 “El congreso de estudios vascos” (El telegrama del Rif, Vitoria) e charlas diversas en Lugo. Colaborou na traducción de “ la Historia del Arte” de Woenmann”. Historia del Arte en todos los Tiempos y Pueblos: Tomos I-VI. WOERMANN, Karl. Editorial: Saturnino Calleja, Madrid 1930.
- **Ángela Manuela Pardo Celada, 1904, Becerreá (Lugo):** 1ª Médica Xinecóloga e Puericultura Lucense.(1927). 1ª Doutora en Medicina pola Universidade de Madrid.(1940, depósito do título no 1942). Acaba a carreira no ano 1927, exerceu como médica na residencia de señoritas de Madrid e comezou a traballar

no hospital e laboratorio da Facultade de Medicina. No ano 1930 marchou un ano a Alemaña, e traballou en Hamburgo na Facultade e no Hospital. De volta a Madrid traballou de novo como Auxiliar no Laboratorio de Fisioloxía (Madrid) e foi Inspectora local de Sanidade. Foi médica interina no Hospital de S Carlos de Madrid durante tres anos, médica axudante do Dr Manuel Varela Radio catedrático de Obstetricia na Universidade Central, no Hospital S Carlos e La Maternidad de Santa Cristina. Fixo os estudos de Doutoramento nos laboratorios da Facultade de Medicina de Madrid. A acta de presentación e defensa da memoria da tese doutoral é do 13 de xullo de 1940. A partir de 1937 presta servizos na “La casa de Maternidad y Expósitos de Lugo” gratuitamente como médica auxiliar na súa condición de médica-ciruxana especialista en partos e enfermidades da muller e en nenos, anos despois consegue unha praza titular en dita institución que ca chegada da Seguridade Social pasa a ser Xinecóloga no Hospital Xeral de Lugo onde chegou a ser Xefa do Servizo ata a súa xubilación.

- **M^a Luisa Iglesias Losada, 1904, Monforte de Lemos (Lugo):** 1^a Médica de Lugo que estudou na USC. (1928). 2^a Especialista en Tocoxinecoloxía en Bizcaia (1933). Foi a segunda muller médica colexiada en Bizkaia (1935). Fixo o exame de grao o 23 de outubro de 1930 coa cualificación de Sobresaliente, sendo a única muller da súa promoción (46 licenciados). Exerceu profesionalmente primeiramente en Ustarroz (Bizkaia) onde marchara co seu home e compañeiro de carreira. Despois instaláronse en Bilbao onde no 1935 colexiouse en Bizkaia como médica especialista en Xinecoloxía e Partos, sendo a segunda muller en facelo en dito colexio. Neste ano tivo consulta particular de Xinecoloxía e partos. Desde 1955 foi Xinecóloga do “Seguro Obligatorio de Enfermedad” en Barakaldo. O Colexio médico de Bizcaia (bizcaio medikuen elkargoa) ten publicada unha monografía (2017) na que a inclúe como pioneira.
- **Rosario Manuela Torviso Monje, 1906, Lugo:** 1^a Profesora de Ciencias do Instituto de Bacharelato de Lugo.(1931). Licenciase na Facultade de Ciencias de Santiago de Compostela no ano 1930. Figura como socia da Real Sociedad Española de Física e Química no ano 1929-30. Tras revisión de expediente é rehabilitada na docencia no 1942 (BOE nº 124 de 4 de maio de 1942). Foi Profesora encargada de curso en diferentes anos e encargada da cátedra de Ciencias Naturais ata a súa xubilación no ano 1976.
- **Josefa M^a González Fernández, 1908, Ribas del Sil, San Clodio (Lugo):** 1^a Inspectora Farmacéutica. (1932). Foi a máis pequena de 15 irmáns o que fixo que todos eles se implicaran na súa preparación. Licenciouse en Santiago no

ano 1930. Foi moi activa na súa carreira facendo numerosos cursos: “Curso de análise bromatolóxico” na Facultade de Farmacia de Santiago (29/9/1931), “Ampliación de estudos sanitarios” no Instituto Provincial de Sanidade de Pontevedra para farmacéuticos (29/10/1931). Foi Farmacéutica Titular e Inspectora Municipal desde o 15 de setembro de 1932 en S Clodio (Lugo).

- **Eloisa Rivadulla Álvarez, 1911 en Osedo (A Coruña):** 1^a Médica Pediatra. (1940). Estudou en Santiago na Facultade de Medicina desde 1930 ata 1939. Exerceu como médica-pediatra en Chantada (Lugo) desde 1939, obtivo praza como Pediatra no Seguro Obligatorio de Enfermidade, (BOE nº 191 de 10 Xullo de 1951) e posteriormente Pediatra na Seguridade Social. Foi unha avanzada o levar con grande anticipación a Chantada as vacinas das enfermidades infantís, sendo moi estimada e respectada por tódolos veciños. Déronlle o seu nome o **CEIP Eloisa Rivadulla** de Chantada e o centro e o alumnado lle dedicaron unha revista.
- **M^a Teresa Fernández Rodríguez, 1913, Chantada (Lugo):** 1^a Profesora Auxiliar de Universidade **1^a Investigadora.**(1933-34). Estuda Farmacia na Universidade de Santiago, no último curso destaca polas brillantes cualificacións especialmente en Análise Químico onde consegue un sobresaliente con matrícula de honra. Realiza o depósito para el título de licenciada el 1 de agosto de 1932. No curso 1933-34 foi Profesora Auxiliar de prácticas de Química Analítica na Fac Farmacia de Santiago de Compostela. Deses anos de traballo de investigación no laboratorio resultan as publicacións en colaboración con A. Charro, o artigo «Análisis de los mostos gallegos», na revista “La Voz de la Farmacia”, Madrid, Issn/Isbn 0213- 0890, ano 1933, Vol IV, num 4 de Agosto, pax 487-488, e colaborou noutros artigos que se publicaron na revista de Santiago de Compostela “Anales” como «Composición química de productos alimenticios gallegos» e «Análisis de las aguas minero - medicinales de Galicia». Coincide ca época da guerra e volve a Chantada onde tivo a Oficina de Farmacia e desenrolou súa vida profesional ata a súa xubilación.
- **Isaura Aurea Usero Souto, 1913, Carballiño (Ourense):** 1^a Profesora de Matemáticas de Instituto de Bacharelato (1940) e Catedrática (1980). Natividade Mejuto e Concepción Carnero, das primeiras profesoras auxiliares de clases prácticas na Facultade de Ciencias, presentaron a Isaura Usero na Sociedade Española de Física y Química no ano 1933. Foi profesora na Academia Balmes de Lugo de 1940 a 1942. É nomeada profesora de Matemáticas do Instituto Femenino de Bacharelato de Lugo no curso 1940-41. Tras revisión de expediente é rehabilitada na docencia en 1942 (BOE nº 124 de 4 de maio de 1942). Continou como profesora

ata que en 1958 é nomeada profesora Adxunta no Instituto Fray Luis de León de Salamanca. Foi nomeada catedrática de Matemáticas do Instituto da Coruña no 1980 ata a súa xubilación.

- **M^a de la Paz Gasalla Rivero, 1918, Lugo:** 1^a Médica Oftalmóloga (1945). Currou a carreira de Medicina na Facultad de Medicina de Santiago de 1939 a 1945. Na súa promoción eran 4 mulleres e 84 homes. Especializouse en oftalmoloxía na clínica do Dr Gasalla, seu pai e traballou no Hospital Provincial de Lugo facendo a oposición como Oftalmóloga de dito Hospital o 14 de outubro de 1957. Pasou despois ao Seguro Obligatorio de Enfermidade, e posteriormente Oftalmóloga da Seguridade Social. Desempeñou súa profesión en Lugo na consulta privada na rúa Armañá e despois na rúa Ourense.
- **Celia Touza Pérez, 1919, Pobra de Brollón (Lugo):** 1^a Estomatóloga Odontóloga (1947). Estudia Maxisterio de 1939 a 1941 e despois comeza os estudo de Medicina na Facultade de Santiago de Compostela, de 1942 a 1945, trasladase a Madrid onde estudia na “Escuela de Estomatología - Facultad de Medicina” que se inaugurou no ano 1943 despois de trasladarse do vello caserón de S. Carlos. Era a única escola en España naqueles tempos. Acada o título no ano 1947. Na súa promoción foron 9 mulleres e 66 homes. Exerceu na súa consulta na Pobra de Brollón ata a súa xubilación no 1979.



Orlas das promocións de Farmacia do curso 1941 e de Medicina curso 1945

NOTA

Somos conscientes de que os itinerarios reseñados son unha moi pequena mostra das dificultades e loita das mulleres por acadar un posto na sociedade daqueles

tempos tan desiguais para elas e con todo e así desenrolaron unha magnífica labor. Móstranos como foron progresando no abano de especialización das profesións abranguendo campos cada vez máis amplos e aloxados dos que a sociedade contemplaba como femininos. Haberá mulleres que están por rescatar do esquecemento a que foron sometidas e esperamos que esta lectura faga que os coñecedores delas nos transmitan seus datos.

BIBLIOGRAFÍA

Bermejo Patiño, Manuel R.; Fernández García, Mª Isabel; Fernández Fernández, Beatriz; Gómez Fórneas, Esther; González Noya, Ana M.; Rodríguez Silva, Laura; Maneiro Marcelino; Pedrido, Rosa; García-Seijo, Inés; Pintos Barral, Xoana (2015), *A ciencia en Galicia e os científicos@s do século XVIII*; Boletín de Ciencias, nº 81, Ano XXVIII, Ed. ENCIGA, ISSN:0214-7807.

Fernández García, M Isabel (2015), *Os Científicos lucenses do século XVIII*, Lvcensia, ISSN 1130-6831, nº 51, (Vol. XXVI), páx 85-102. Lugo

Fernández García, Mª Isabel (2016), *Científicas lucenses do século XIX e comezo do XX. As primeiras universitarias de Ciencias en Lugo*, Lvcensia, Ed. Biblioteca Seminario diocesano de Lugo ISSN 1130-6831, nº 53, Vol XXVII, páx 31-64.Lugo.

Fernández García, Mª Isabel (2017), *Manuela A. Barreiro Pico, Ribadense destacada, 1ª Licenciada en Farmacia de Galicia (1900)*, Ed. Deputación Provincial de Lugo, ISBN 978-84-697-4468-0, DP Lu 102. Lugo.

Pintos Barral Xoana Liste López Socorro (2013), *Las primeras docentes de Ciencias en la Universidad de Santiago*, XVI Coloquio internacional AEIHM.(Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres), www.aeinm.org, Salamanca.

Prado Gómez, A. (2013), *O Instituto Provincial de Lugo 1842-1975*, Ed. Servizo de Publicacións Deputación de Lugo, ISBN 978 84 8102482-4. Lugo

Sanmartín Míguez, J. Santiago; Brasa Arias, Beatriz (2007), *De pharmaceutica scientia:150 años de la Facultad de Farmacia (1857-2007)*, Ed. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, Universidade de Santiago de Compostela. ISBN, 978-84-9750-797-4. Santiago de C.

Varela González, Isaura (1989), *La Universidad de Santiago 1900-1936*, Ed. Castro, serie DOCUMENTOS, ISBN:84-7492-456-1. Santiago de C.

Sobrado Correa, Hortensio (2001) *La ciudad de Lugo en el antiguo Régimen, siglos XVI-XIX*, Servicio de Publicaciones, Diputación Provincial de Lugo, ISBN 84-8192-196-3.

A SITUACIÓN DA MULLER NA UNIVERSIDADE PÚBLICA ESPAÑOLA (2013 – 2018): TEITO DE CRISTAL, PRECARIIDADE E INVISIBILIZACIÓN

Camino Plaza, Laura

Departamento de Lingua e Literatura Españolas, Teoría da Literatura e Lingüística Xeral

Universidade de Santiago de Compostela

laura.camino@usc.es

Cidrás, Aldara

Departamento de Historia

Universidade de Santiago de Compostela

aldara.cidras.fuentes@usc.es

RESUMO

A ensinanza superior é a principal saída laboral das investigadoras en toda a Unión Europea, segundo datos extraídos do informe *She Figures 2018* da Comisión Europea, publicado en marzo de 2019. Non obstante, a situación das mulleres no mundo académico segue a presentar importantes eivas respecto á dos seus compañeiros. Neste traballo analizaranse os datos máis recentes dos dispoñibles para o caso español (2013 – 2018), en torno a tres parámetros principais —teito de cristal, precariedade e invisibilización—, alén de ofrecer as hipóteses máis consensuadas sobre as posibles causas da desigualdade existente entre homes e mulleres no ámbito profesional universitario.

PALABRAS CLAVE: Muller, universidade, teito de cristal, precariedade, invisibilización.

INTRODUCCIÓN

A posición desigual das mulleres dentro da carreira profesional universitaria no Estado español leva tempo a ser cuestionada, analizada e denunciada. Tendo en conta tanto a proliferación de estudos de carácter global, como de investigacións centradas en zonas xeográficas e períodos concretos (Gallego-Morón e Matus-López, 2018; Martínez e Simó, 2015), resulta evidente que a situación minoritaria da muller dentro da universidade española é unha realidade que se está a tratar e expoñer desde diversos, mais complementarios, prismas. Un dos termos máis empregados na identificación e denominación desta inícuca situación é o de “teito de cristal”. Desde que Hymowitz e Schelhardt (1986) usaran aquela metáfora por primeira vez para falar das “barreiras invisibles” que bloqueaban o acceso das mulleres, no contexto estadounidense, aos postos de poder nas súas profesións, moita bibliografía especializada de carácter universal se ten producido co obxectivo de seguir afondando nas causas e efectos das desigualdades socio-laborais por razón de sexo. Así, abundan os exemplos de investigacións sobre o teito de cristal nas empresas corporativas (Morrison *et al.*, 1987; Adam e Funk, 2011), pero tamén, e de maneira máis relevante para este traballo, sobre o bloqueo que as mulleres experimentan no mundo académico. Este fenómeno na universidade, que por causa do efecto espello está presente desde os propios “cementos pegañentos” —*sticky floor*— da institución académica (Torres e Pau, 2011), está inevitablemente intricado coa precariedade laboral que experimenta desde hai tempo o sector¹ (Marugán e Cruces, 2013). A nosa proposta parte destes presupostos para fialos coa invisibilización, no sentido de ausencia de recoñecemento, á que son sometidas as mulleres máis novas na carreira académica, pese a ser elas quen ocupan a maioría das posicións inferiores da escala profesional universitaria, como se verá. A vulnerabilidade xeral das mulleres novas no mercado laboral foi estudada, por exemplo, por Torres e Alonso (2003); no eido especificamente universitario, podemos citar a Simelio e Rovetto (2008). Ao mesmo tempo, existen sectores nos que as mulleres son invisibles en termos de representación: así, no eido científico-tecnolóxico hai moitas menos estudantes e traballadoras mulleres ca homes. As carencias á hora de producir coñecemento con perspectiva de xénero nas universidades, as deficiencias á hora de integrar nos currículos académicos ás mulleres —de maneira fluída e non accesoria— como axentes sociais relevantes nos procesos históricos, e o insuficiente apoio institucional para levar a cabo medidas reais pola igualdade, contribúen a perpetuar a invisibilización feminina nas universidades españolas².

1 As mulleres son suxeitos sistemáticos de precariedade, se se comparan cos casos masculinos (Martínez e Simó, 2015). Para unha análise global sobre as instrínsecas relacións entre as desigualdades raciais, de clase e de xénero coa precariedade, véxase Millar (2017).

2 En palabras de Ballarín (2005: 189), “paradójicamente, a medida que las mujeres van adquiriendo protagonismo, se vuelven más sutiles las estrategias de discriminación, ampliamente denunciadas en distintos

Neste traballo, radiografaremos a situación das investigadoras no ámbito universitario español a partir dos últimos datos dispoñibles, correspondentes ao período 2013 – 2018, para logo expoñer cales poderían ser as causas da desigual situación da muller no sistema académico. Os datos serán extraídos, principalmente, do informe *She Figures 2018*, promovido pola Comisión Europea e que saíu á luz o pasado marzo (2019). Este informe, que se vén publicando trianualmente desde o 2003, busca analizar a igualdade de xénero na investigación e innovación a partir de tres eixes fundamentais que teñen que ver coa presenza efectiva das mulleres na investigación e na economía, a segregación horizontal por sexos entre as diversas disciplinas, e a segregación vertical por sexos no mundo académico, isto é, o teito de cristal³.

OS DATOS

As mulleres conforman a maioría do estudiantado universitario e ademais presentan, en termos xerais, mellores expedientes e menor taxa de abandono ca os seus compañeiros, converténdose no principal expoñente de talento egresado. No curso 2016 – 2017, o número de persoas matriculadas en grao en tódalas universidades españolas era de 1.284.041, das cales o 54'88% eran mulleres. Nese mesmo ano, elas foron o 59% do total de graduados⁴. Esta dinámica, que se repite tamén nos estudos de mestrado en tódalas universidades do curso sinalado, vén crescendo e consolidándose nos últimos anos, como recolle a *Estadística de Indicadores Universitarios* realizada anualmente polo Sistema Integrado de Información Universitaria e o actual Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades. Tamén son as mulleres as que teñen mellores taxas de idoneidade, graduación e rendemento académico, e superan ao número de homes en bolsas en tódalas ramas de coñecemento, incluso naquelas nas que adoitan supoñer a minoría de matriculadas, como as STEM⁵. Porén, pese ao potencial máis que probado das mulleres, unha vez que comezan a súa carreira académica o certo é que esta entra nunha situación de punto morto, á vez que aumenta drasticamente a presenza masculina segundo se ascende na escala académica-investigadora.

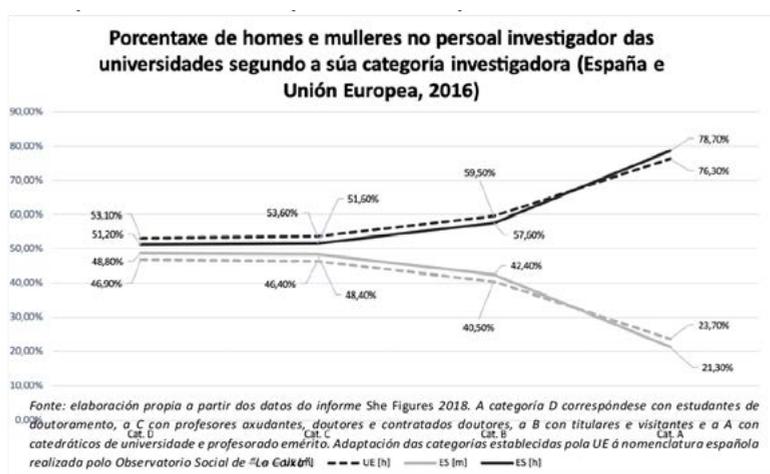
.....
trabajos. El impacto que tienen ciertos grados de visibilidad femenina pone en cuestión su invisibilidad en los cuerpos teóricos, en las metodologías de investigación y, por supuesto, en las prácticas institucionales”.

3 *She Figures 2018*, p. 16.

4 *Estadística de Indicadores Universitarios*, Sistema Integrado de Indicadores Universitarios (2018).

5 *Anuario de Indicadores Universitarios*, Sistema Integrado de Información Universitaria (2018). Tamén aporta datos sobre a cuestión o Informe CYD (2017) da Fundación Conocimiento y Desarrollo.

Como xa se adiantou, resultan neste aspecto moi reveladores os datos facilitados polo último informe *She Figures 2018*. Sirva de exemplo a porcentaxe de homes e mulleres segundo categoría do persoal investigador das universidades, con datos do ano 2016⁶. A asimetría segundo sexo, como podemos ver na gráfica, vaise acrecentando na medida en que se vai escalando no organigrama académico, ata o punto de que as catedráticas e profesoras eméritas representan só o 21'30% do total no Estado español, segundo datos do 2016. Isto supón un lixeiro retroceso con respecto ao 21'80% do ano 2013, o que fai de España unha das poucas excepcións dentro da liña seguida polos países membros da Unión Europea, nos que xeralmente aumentou a proporción de mulleres na categoría A. Esta infrarrepresentación feminina nos postos de maior relevancia académica é unha realidade que, aínda que existente en tódalas ramas de coñecemento tanto na UE coma en España, se agudiza nas carreiras de Enxeñaría e Tecnoloxía⁷.



Fonte: elaboración propia a partir dos datos do informe *She Figures 2018*. A categoría D correspóndese con estudantes de doutoramento, a C con profesores axudantes, doutores e contratados doutores, a B con titulares e visitantes e a A con catedráticos de universidade e profesorado emérito. Adaptación das categorías establecidas pola UE á nomenclatura española realizada polo Observatorio Social de "La Caixa".

En *She Figures 2018* tamén aparece reflectido o índice relativo de teito de cristal —GCI, polas súas siglas en inglés— segundo os países da UE, que se calcula comparando nun ano determinado a proporción de mulleres na academia —categorías A, B e C; doutorandas excluídas— coa proporción de mulleres nas posicións máis altas, correspondentes coa categoría A. Un índice igual a 1 indicaría a inexistencia de

⁶ *She Figures 2018*, p. 118.

⁷ *She Figures 2018*, p. 122.

desigualdade, mentres que un índice superior a 1 mide a presenza do teito de cristal: canto máis alta sexa a cifra, maior será o efecto do fenómeno e, polo tanto, maior a dificultade das investigadoras para avanzar nas súas carreiras. O valor medio europeo situábase no 2013 en 1'68 puntos, baixando ata o 1'64 en 2016. Esta é unha tendencia que se repetiu en tódolos países da UE excepto en tres: Alemaña, Hungría e España, nos que o GCI aumentou entre os anos 2013 e 2016. Isto significa que, durante ese período, a carreira investigadora se tornou máis difícil para as mulleres. No caso concreto do Estado español, os datos revelan que se ascendeu de 1'76 puntos GCI no 2013 a un 1'85 tres anos despois, situando ao país na cuarta peor posición de toda a UE, só diante de Hungría, Irlanda e Chipre⁸. A refutación destes datos prodúcese cando observamos a proporción de mulleres á fronte de universidades ou doutras institucións con capacidade de formar doutores/as. No 2018, só 4 das 50 universidades públicas españolas tiñan no seu posto de maior responsabilidade a mulleres: a Universidade de Granada, a Autónoma de Barcelona, a Universidade do País Vasco e a Universidade de Huelva. Se enfocamos a nosa lente no caso galego, a realidade é aínda máis reveladora, en tanto que ningunha das tres universidades galegas tivo nunca unha reitora.

O teito de cristal é talvez o elemento máis visible da discriminación por cuestión de sexo, pero non o único. Da súa man vén a precariedade que, como tamén recolle o informe *She Figures 2018*, afecta principalmente ás mulleres. A Comisión Europea define como “persoal investigador con contratos precarios” a aquelas persoas sen contrato ou con contratos temporais⁹. As posicións máis afectadas por esta precariedade son as de menor rango académico e, en xeral, aquelas que dependen de fondos que non só proceden da entidade contratante —as universidades e centros de similares características—. Segundo datos do ano 2016 sobre a precariedade no ensino superior, a media europea era máis elevada para as mulleres investigadoras (8'1%) que para os homes (5'1%)¹⁰. Curiosamente, para o caso español os datos de 2016 indican que a situación se reverteu nese ano, pois a porcentaxe de homes con contratos precarios no eido da investigación foi superior á das mulleres en condicións iguais (10'4% fronte a un 7%)¹¹. Este fenómeno tamén se repite cando analizamos a porcentaxe por sexo de investigadores no sector da ensinanza superior con contratos

8 *She Figures 2018*, p. 124.

9 Esta é unha definición que entra en conflito coa aportada polo Eurostat, cuxo órgano centrado no mercado laboral só fala de contratos precarios para referirse aos de menos de tres meses de duración.

10 En cambio, no 2012, a media europea se situaba no 10'8% para as mulleres e o 7'3% para os homes. Véxase *She Figures 2015*, p. 104.

11 *She Figures 2018*, p. 99.

a media xornada sobre o total do persoal investigador. Tomando de novo datos do 2016, mentres que esta é unha realidade que afecta sobre todo ás mulleres — 13% segundo a media europea, fronte a un 8% para os homes —, en España só o 3% do persoal investigador se corresponde con mulleres traballando a media xornada, mentres que a cifra aumenta ao 5'8% para os seus homólogos masculinos.

Precariedade non só é temporalidade, senón tamén fenda salarial. Tomando este factor como elemento de análise as mulleres atópanse nunha situación de desigualdade. Se observamos os números europeos relativos á actividade económica do I+D segundo datos do 2014, as investigadoras cobraron un 17% menos ca os investigadores, cifra lixeiramente menor no caso español, cunha fenda salarial do 16'6% — aínda que case dous puntos por enriba da fenda salarial calculada sobre o total da economía, situada no 14'9%¹²—. Por outra banda, en termos xerais a fenda salarial no ámbito do I+D aumenta coa idade, o que resulta lóxico tendo en conta que os postos de maior relevancia no ámbito académico se acadan por experiencia profesional —e, polo tanto, son ocupados por investigadores de maior idade— e tendo en conta tamén que, como vimos previamente, o teito de cristal prevén ás mulleres de alcanzar ditos cargos. Seguindo o fío da desigualdade económica entre homes e mulleres, o informe *She Figures 2018* tamén recolle que os homes teñen maior taxa de éxito ca elas á hora de solicitar fondos públicos como investigadores principais. Para medir esta realidade, emprégase un indicador polo cal 0 significaría a total igualdade entre investigadores e investigadoras e os valores positivos marcarían o grao no que os homes logran máis fondos que as mulleres. Mentres que a media europea está en 3 puntos segundo datos do 2017, en España a cifra aumenta ao 4'9, converténdose no sétimo país da Unión Europea con maior desigualdade neste ámbito¹³.

A situación da muller no mundo da investigación caracterízase pola invisibilidade, que podemos medir non só pola súa ínfima presenza nos postos de maior responsabilidade no organigrama universitario, senón tamén pola súa infrarrepresentación como autoras en traballos académicos. Tomemos como elemento de análise a ratio entre mulleres e homes no relativo á autoría en publicacións de I+D para os anos 2013 – 2017. Tendo en conta que o valor 1 indicaría a existencia de paridade entre sexos e os valores inferiores a menor presenza feminina en publicacións, a media europea sitúase en 0'55 e a española en 0'67, colocándoas nunha posición lixeiramente máis favorable en comparación coa media mundial de 0'48¹⁴, como se pode apreciar na gráfica.

12 *She Figures 2018*, p. 102.

13 *She Figures 2018*, p. 173.

14 *She Figures 2018*, p. 138.

Por último, a invisibilidade feminina tamén é detectable ao analizar o número de estudos que integran perspectiva de xénero na súa investigación entre os anos 2013 e 2017. Só o 1'79% das publicacións no seo da UE incluían dalgún xeito esta dimensión, cun crecemento anual mínimo do 0'05%. Pola súa banda, no Estado español un 2'08% das publicacións acollían perspectiva de xénero, cun crecemento anual maior ao da media europea, do 1'98%.

AS CAUSAS

A diagnose dos datos anteriormente expostos condúcenos a explorar algunhas das súas posibles causas. A feminización da educación superior, no sentido de que as mulleres conforman a meirande parte do estudiantado universitario español e posúen, segundo as estatísticas, os mellores expedientes, non se corresponde despois cunha presenza efectiva das mulleres nos postos de maior relevancia académica nin de xestión, como vimos. Ademais, comprobamos que a invisibilización das mulleres nas carreiras científico-tecnolóxicas é máis aguda que noutros campos do saber. Para intentar explicar estes resultados, non só se ten apelado ao teito de cristal, senón tamén a factores simbólico-sociais, á escaseza de referentes femininos no eido das profesións científico-técnicas e a unha aparente tendencia das mulleres a rexeitar a competitividade en favor da procura de “protección de un título superior o la posibilidad de acumular diplomas escolares a modo de remedio que suavice la discriminación que de hecho van a encontrar en el mercado de trabajo” (Almarcha *et al.*, 1994: 128). Nunha liña sociolóxica de interpretación dos datos semellante, tense utilizado a metáfora do xadrez para sintetizar o carácter “menos agresivo” das mulleres á hora de tratar de ascender na carreira académica¹⁵. O resultado é que a lectura da tese doutoral se converte nun punto de creba (*leaky pipeline*, Gallego-Morón e Matus-López, 2018) para moitas mulleres que, atrapadas polos cimentos pegañentos das institucións das que forman parte, e conscientes de que ás escasas expectativas de promoción interna —en termos, sempre, de competitividade extrema debido á precariedade actual do sistema universitario— hai que engadirlle a pobreza de medidas para a conciliación do mundo laboral e o persoal, acaban por abandonar a carreira académica.

As redes de poder masculinas teñen operado, tamén nas universidades, en forma de relacións de apoio e cooptación entre homes, invisibilizando o traballo das mulleres e

15 “Las mujeres han llenado en masa las aulas universitarias, han demostrado ser mejores alumnas y, sin embargo, no logran avanzar en la carrera académica (...) Las mujeres son buenas jugadoras de «juego medio», pero incapaces de desarrollar la agresividad que requiere el jaque-mate” (Fernández-Figares: 2003: 302).

afectando á súa promoción. Este fenómeno, que desde os estudos de xénero se ten chamado “old boy’s club” (García de León, 1990), contribúe nos centros universitarios a aumentar a segregación vertical por sexos, o que perpetúa a fenda salarial existente entre homes e mulleres en I+D. De maneira individualizada, tense demostrado recentemente que os académicos tenden a citarse moito máis a si mesmos do que o fan as académicas, o que de novo acentúa o impacto das investigacións masculinas fronte ás elaboradas por mulleres. Molly King *et al.* (2017) comprobaron, nun estudo diacrónico sobre as auto-citas nas diferentes disciplinas do coñecemento, que nas décadas comprendidas entre 1991 e 2011 os homes referenciaron os seus traballos previos un 70% máis que as mulleres.

Por último, resulta revelador que esta realidade se teña ignorado por parte do propio persoal laboral das universidades, incluídas as mulleres, que en moitos casos negan a existencia de discriminación por cuestión de xénero, aínda que non sen contradicións¹⁶. Esta, xunto coa baixa aceptación de intervencións de discriminación positiva por parte do profesorado universitario (Gallego-Morón e Matus-López, 2018: 217-8), súmase ás causas que contribúen á desfavorable situación da muller na universidade española.

CONCLUSIONES

Os datos máis recentes sobre a situación das universidades públicas do Estado español amosan leves mellorías nalgúns dos indicadores que a Comisión Europea considera efectivos para medir o grao de igualdade entre homes e mulleres na investigación e innovación científica. A pesar disto, a análise realizada demostra que tres grandes tipos de barreiras seguen a condicionar a igualdade entre homes e mulleres no eido profesional universitario: persoais, sociais e estruturais/institucionais¹⁷. Tan intrincadas están unhas causas coas outras que consideramos imprescindible que se apliquen plans rigorosos a curto, medio e longo prazo de concienciación, visibilización e potenciación da igualdade de oportunidades no seo dunha aposta real da investigación como motor económico do país. Só así parece plausible a reversión do estado de cousas actual.

.....
16 Así, por exemplo, nunha das entrevistas realizadas por Lozano *et al.* (2014: 172), unha profesora asociada á que se lle preguntaba se se sentira discriminada no seu posto de traballo por ser muller contestou: “a veces me he sentido discriminada por ser mujer, pero no que se discrimine, sino que a lo mejor se me haría más caso si fuera un hombre, eso sí lo he pensado”.

17 Da mesma opinión son Gallego-Morón e Matus-López (2018: 219-221).

BIBLIOGRAFÍA

Adams, Renee e Funk, Patricia (2011): "Beyond the Glass Ceiling: Does Gender Matter?", *UPF Working Paper Series, European Corporate Governance Institute (ECGI) - Finance Working Paper*, nº 273/2010.

Almarcha Barbado, Amparo, González Jorge, Celia e González Rodríguez, Benjamín (1994): "Cambio

y desigualdad en el profesorado universitario" *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, nº 66, pp. 117-140.

Ballarín Domingo, Pilar (2005): "Mujeres en el *laberinto de cristal* universitario", en de Torres Ramírez,

Isabel (coord.), *Miradas desde la perspectiva de género: Estudios de las Mujeres*, Madrid, Narcea Ediciones, pp. 183-194.

Comisión Europea (2016): *She Figures 2015. Gender in research and innovation*. Bruselas: Dirección General de Investigación e Innovación.

Comisión Europea (2019): *She Figures 2018. Gender in research and innovation*. Bruselas: Dirección General de Investigación e Innovación.

Fernández-Fígares, M^a Dolores (2003): "Reseña de *Las académicas (profesorado universitario y género)*", de García de Córdazar, Marisa e García de León, M^a Antonia (2002), *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº101, pp. 298-303.

Gallego-Morón, Nazareth e Matus-López, Mauricio (2018): "Techo de cristal en las universidades españolas. Diagnóstico y causas", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol.22, nº3, pp. 209-229.

García de León, María Antonia (1990): "Las profesoras universitarias: el caso de una élite discriminada", *Revista Complutense de Educación*, vol 1, nº. 3, pp. 355-372.

Fundación Conocimiento y Desarrollo (2018): *Informe CYD 2017*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Nacional de Estadística.

King, Molly, Bergstrom, Carl, Correll, Shelley, Jacquet, Jennifer e West, Jevin (2017): "Men Set Their Own Cites High: Gender and Self-citation across Fields and over Time", *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, nº3, pp. 1-22.

Lozano Cabezas, Inés, Iglesias Martínez, Marcos e Martínez Ruiz, M^a Ángeles (2014): "Las oportunidades académicas en el desarrollo profesional docente universitario: un estudio cualitativo", *Educación XXI*, vol.17, nº1, pp. 159-182.

Hymowitz, Carol e Schelhardt, Timothy D. (1986): "The Glass-Ceiling: Why Women Can't Seem to Break the Invisible Barrier that Blocks Them from Top Jobs", *The Wall Street Journal*, 57, D1, D4-D5.

Martínez González, María e Simó Noguera, Carles X. (2015): "Precarización de las Mujeres en la España Contemporánea (1995–2010): Paradojas Analíticas desde la Dimensión Socio-económica", *Oñati Socio-legal Series [online]*, vol.5, nº4, pp. 1086-1109.

Marugán Pintos, Begoña e Cruces Aguilera, Jesús (2013): «Fragmentación y precariedad en la universidad», *Sociología del trabajo*, nº78, pp. 10-34.

Millar, Kathleen (2017): "Toward a critical politics of precarity", *Sociology Compass*, vol.11, nº6, pp. 1-11.

Morrison, Ann, White, Randall e Van Velsor, Ellen (1987): *Breaking the glass ceiling: Can women reach the top of America's largest corporations?* New York, Addison-Wesley.

Simelio Solà, Nuria e Rovetto Gonem, Florencia (2008). "La situación de las profesoras jóvenes en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UAB". *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, vol.13. nº25, pp. 287–307.

Sistema Integrado de Indicadores Universitarios (2018): *Estadística de Indicadores Universitarios*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Torres Salmerón, Lucía e Alonso Benito, Luis Enrique (2003): "Trabajo sin reconocimiento o la especial vulnerabilidad de las mujeres jóvenes en el mercado laboral", *Cuadernos de Relaciones Laborales*, nº 21, pp. 129-165.

Torres González, Obdulia e Pau, Bernadette (2011): "Techo de cristal y suelo pegajoso: La situación de la mujer en los sistemas alemán y español de ciencia y tecnología", *CTS: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol.6, nº18, pp. 35-59.

EL ASBESTOS, UN PROBLEMA DE SALUD PÚBLICA PARA PERSONAS TRABAJADORAS Y FAMILIARES

López Arranz, M^a Asunción
Departamento de Derecho Público
Universidad de A Coruña
a.larranz@udc.es

López Maiztegui, Carolina
Universidad de A Coruña
carolina.lopez.maiztegui@udc.es

RESUMEN

Los perjuicios derivados del asbesto han trascendido del ámbito laboral al de salud pública, toda vez que, desde hace algunos años, ya no son víctimas únicamente las personas trabajadoras sino también sus familias. Es importante valorar el problema que se puede plantear al sistema de Seguridad Social si el riesgo trasciende a la salud pública afectando a personas relacionadas con la persona trabajadora pero que no desempeñaron actividad laboral con exposición al amianto.

PALABRAS CLAVE: Trabajador/a, Asbestos, Salud pública, Seguridad Social.

INTRODUCCIÓN

1. La protección que el Estado a través de la Seguridad Social ha de prestar, ante los retos de salud pública que el asbestos puede producir, tanto a trabajadores/as como a familias o a la población en general, es algo que no está previsto en nuestro sistema de salud y que se puede convertir en un gran reto en fechas próximas. Una buena

gestión y análisis de futuro ha de pasar por una política de prevención y seguimiento una vez que se haya detectado la enfermedad no solo en las personas trabajadoras sino también en sus familias. Así, es necesario que la Administración conozca y prevea cuales son los problemas de salud que el contacto con determinadas sustancias como el asbestos puede producir tanto en las personas encuadradas en el sistema de la Seguridad Social, como en sus beneficiarios/as y, en general, en toda la población.

2. La constitución Española de 1978¹ reconoce el derecho a la protección de la salud, encomendando para ello a los poderes públicos la organización y tutela de la salud pública a través de medidas preventivas y de las prestaciones y servicios necesarios². Para analizar el derecho y las obligaciones de los poderes públicos en esta materia es necesario partir de los conceptos de enfermedad, salud, riesgo y salud pública. Así, para la Organización Mundial de la Salud (OMS) enfermedad es “la alteración o desviación del estado fisiológico en una o varias partes del cuerpo, por causas en general conocidas, manifestada por síntomas y signos característicos y signos característicos, y cuya evolución es más o menos previsible”, o, también, “el estado de completo bienestar físico, mental y social y no solo la ausencia de afecciones o enfermedades”³. En cuanto al riesgo, este se puede definir como “la probabilidad de un resultado adverso, o un factor que aumenta esa probabilidad”⁴ (actualmente y a medida que estamos más globalizados los riesgos también lo están). En cuanto a lo que se entiende por salud pública, su concepto ha ido variando con los tiempos. Así, como señala Sandra Figueroa “La complejidad de la salud pública en el mundo actual, hace de ella un poliedro de muchos y cambiantes lados que justifican la variedad de miradas con que lo reconocemos, manifestadas en las múltiples maneras de definirlo y actuar sobre él, incluso en el uso de expresiones sustitutivas o complementarias referentes al todo o a las partes del tema, como por ejemplo, la medicina social, la salud comunitaria”⁵. En los años 20, Winslow propuso una definición muy amplia que incluye la mayor parte de los elementos de la salud pública en el momento actual, a pesar de haber sido dada hace más de 90 años; así la salud pública es “la ciencia y el arte de prevenir las enfermedades, prolongar la vida, fomentar la salud y la eficiencia física y mental,

1 BOE 29 de diciembre 1978.

2 Véase su art. 43.

3 Véase, el Preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud, adoptado en la Conferencia Sanitaria Internacional, celebrada en Nueva York del 19 de junio al 22 de julio de 1946.

4 Véase 55a Asamblea Mundial de la Salud. Mesas redondas ministeriales: riesgos para la salud. Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 2002. OMS, documento A55/DIV/5.

5 Véase a Figueroa de López, Sandra, *Introducción a la salud pública*, Universidad San Carlos, (Madrid, 2016), p. 1.

mediante el esfuerzo organizado de la comunidad para: 1) El saneamiento del medio; 2) El control de las enfermedades transmisibles; 3) La educación de los individuos en los principios de la higiene personal; 4) La organización de los servicios médicos y de enfermería para el diagnóstico precoz y el tratamiento preventivo de las enfermedades; 5) El desarrollo de los mecanismos sociales que aseguren a todas las personas un nivel de vida adecuado para la conservación de la salud, organizando estos beneficios de tal modo que cada individuo esté en condiciones de gozar de su derecho natural a la salud y a la longevidad”⁶.

En España se define a la salud pública en la Ley 33/2011, de 4 de octubre, General de salud Pública⁷, como “el conjunto de actividades organizadas por las Administraciones públicas, con la participación de la sociedad, para prevenir la enfermedad así como para proteger, promover y recuperar la salud de las personas, tanto en el ámbito individual como en el colectivo y mediante acciones sanitarias, sectoriales y transversales”⁸.

3. Los objetivos perseguidos con esta investigación son, principalmente, conocer como el amianto, detonante de graves enfermedades en las personas trabajadoras, pueda convertirse en un tema de salud pública ya que en este momento está afectando a sus familias, Y saber cuáles son las medidas que en este momento se están tomando para paliar estos daños en la salud de trabajadores/as y familiares e incluso en la población en general

EL AMIANTO Y LA ENFERMEDAD PROFESIONAL

4. Aunque es sobradamente conocido el riesgo para la salud de las fibras de amianto, no se prohibió su fabricación, uso y comercialización en España, hasta la Orden 7/12/2001⁹, que modificó el anexo I del Real Decreto 1406/1989, de 10 de noviembre, por el que se imponen limitaciones a la comercialización y al uso de ciertas sustancias y preparados peligrosos¹⁰. Todo ello, en base a la normativa de la Unión

6 Véase a Winslow, Charles Edward Amory, The Untilled Fields of Public Health, Science 1920 volume 51, p. 24.

7 BOE de 5 de octubre de 2011.

8 Véase su art.1.

9 BOE de 14 de diciembre de 2001.

10 BOE de 20 de noviembre de 1989.

Europea constituida por la Directiva del Consejo 76/769/CEE, de 27 de julio¹¹, relativa a la aproximación de las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros que limitan la comercialización y el uso de determinadas sustancias y preparados peligrosos y sus posteriores modificaciones. Desde su prohibición, las leyes han ido pautando las obligaciones y derechos de empresas y personas trabajadoras afectadas por estas fibras.

Entre las obligaciones de las empresas está la de vigilar la salud de sus trabajadores/as, de modo que “El empresario garantizará una vigilancia adecuada y específica de la salud de los trabajadores en relación con los riesgos por exposición al amianto, realizada por personal sanitario competente, según determinen las autoridades sanitarias en las pautas y protocolos elaborados, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 37.3 del Real Decreto 39/1997, de 17 de enero, Reglamento de los Servicios de prevención¹². Dicha vigilancia será obligatoria en los siguientes supuestos: a) antes del inicio de los trabajos incluidos en el ámbito de aplicación del presente Real Decreto con objeto de determinar, desde el punto de vista médico-laboral, su aptitud específica para trabajos con riesgo por amianto; b) periódicamente, todo trabajador que esté o haya estado expuesto a amianto en la empresa, se someterá a reconocimientos médicos con la periodicidad determinada por las pautas y protocolos a que se refiere el apartado 1”¹³. Así mismo, se señala que “todo trabajador con historia médico-laboral de exposición al amianto será separado del trabajo con riesgo y remitido a estudio al centro de atención especializada correspondiente, a efectos de posible confirmación diagnóstica, y siempre que en la vigilancia sanitaria específica se ponga de manifiesto alguno de los signos o síntomas determinados en las pautas y protocolos a que se refiere el apartado 1”¹⁴.

5. No ha lugar a ninguna duda y así está reconocido que el amianto produce enfermedades de carácter profesional. En nuestro sistema de Seguridad Social que una contingencia sea calificada como común o profesional no es baladí y se traducirá en un régimen jurídico diferenciado. Así, la Ley General de Seguridad Social define la contingencia profesional a la derivada de accidente y enfermedad profesional.

6. De todo lo visto hasta ahora podemos ver como se refieren en exclusiva a los trabajadores/as y su protección especial como víctimas de una enfermedad profesional,

11 DOUE de 27 de septiembre de 1976.

12 BOE de 31 de enero de 1997.

13 Véase su art. 37.3.b.1 del Real Decreto 39/1997, 17 de enero.

14 *Ibidem* apartado 37.3.b.2. del Real Decreto 39/1997, 17 de enero.

pero nada, sobre cómo proteger a sus familiares víctimas del amianto. No hemos de perder de vista que tal y como señala el artículo 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹⁵ "toda persona tiene derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental. Asimismo, la constitución de la OMS expresa que el goce de grado máximo de salud que se pueda lograr es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano sin distinción de raza, religión, sexo, ideología política o condición económica o social¹⁶. En el caso de los familiares de víctimas del asbesto se les estaría privando de los derechos una sanidad tanto preventiva como de seguimiento en las mismas condiciones que el trabajador/a.

Lo que se pretende con este trabajo es diferenciar el tratamiento que reciben los trabajadores/as que tienen reconocida una enfermedad profesional de aquellos familiares víctimas de la misma enfermedad calificados como enfermos comunes tanto por parte de la de la Seguridad Social como en general de la administración en general.

TRABAJADORES ENFERMOS PROFESIONALES VERSUS FAMILIARES ENFERMOS COMUNES.

7. Para los trabajadores/as aquejados de una enfermedad profesional por amianto existe un Programa Integral de vigilancia de la salud y un protocolo de vigilancia sanitaria específica amianto, que establece dos tipos de vigilancia de la salud: por un lado para los trabajadores/as en activo y en segundo lugar, para los trabajadores/as que han cesado en la actividad. En el primer caso, la realización de exámenes de salud periódicos de los trabajadores/as, en tanto desarrollen su actividad en ambiente de trabajo con amianto, se someterá a exámenes de salud periódicos, con periodicidad bienal y con el siguiente contenido: 1) Historia laboral anterior: revisión y actualización; 2) Historia clínica: revisión y actualización; 3) Exploración clínica específica, que incluye: a) Inspección, b) Auscultación, c) Estudio funcional respiratorio, d) Consejo sanitario antitabaco, y e) Estudio radiográfico. En los exámenes de salud periódicos, será separado del trabajo con riesgo y remitido a un servicio especializado en neumología, a efectos de posible confirmación diagnóstica, cuando se pongan de manifiesto síntomas como disnea de esfuerzo, dolor torácico persistente no atribuible a otro tipo de patología, crepitanes inspiratorios persistentes, basales o axilares, alteraciones radiológicas pleurales no filiaadas o de nueva aparición, o alteraciones radiológicas sos-

15 Véase la Declaración Universal de Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948.

16 La Constitución fue adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional, celebrada en Nueva York del 19 de junio al 22 de julio de 1946, firmada el 22 de julio de 1946 por los representantes de 61 Estados.

pechosas de enfermedad pulmonar intersticial difusa, alteraciones de la exploración de la función ventilatoria compatibles con patología. En estos casos, se declarará la situación de incapacidad temporal por Enfermedad Profesional en período de observación, de acuerdo con lo establecido en los artículos 116 y 169 del Texto Refundido de la Ley General de la Seguridad Social. En el segundo caso, todo trabajador/a con antecedentes de exposición al amianto que cese la actividad con riesgo, cualquiera que sea la causa, se someterá a un reconocimiento médico que es obligatorio a atender por el Sistema Nacional/Autonómico de Salud que constará de: 1) Historia laboral anterior: revisión y actualización; 2) Historia clínica: revisión y actualización; 3) Exploración clínica específica, que incluye: a) Inspección; b) Auscultación; c) Estudio radiográfico; d) Estudio funcional respiratorio; y e) Consejo sanitario antitabaco. La periodicidad y contenido de los sucesivos reconocimientos se determinará por el médico especialista responsable del reconocimiento en función de los hallazgos del reconocimiento médico inicial postocupacional. Habida cuenta del largo período de latencia de las manifestaciones patológicas por amianto, todo trabajador/a con antecedentes de exposición al amianto que cese en la relación de trabajo en la empresa en que se produjo la situación de exposición, ya sea por jubilación, cambio de empresa o cualquier otra causa, seguirá sometido a control médico preventivo:

Derivado del riesgo y del deber de vigilancia las víctimas del amianto pueden ser beneficiarias de prestaciones de incapacidad de la Seguridad Social tal como establece el art 193.1 (sin necesidad de cumplir los requisitos establecidos en el artículo 165 en materia de cotización, por derivarse de enfermedad profesional), del Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de la Seguridad Social¹⁷ y las disposiciones normativas concordantes. Entre las prestaciones cubiertas por la Seguridad Social se encuentran, además de la asistencia sanitaria, indemnizaciones a tanto alzado y pensiones vitalicias. Así, por ejemplo, subsidio a la incapacidad temporal para el trabajo, indemnización a tanto alzado por lesiones permanentes no invalidantes, indemnización a tanto alzado por incapacidad permanente parcial para la profesión habitual, pensión vitalicia o indemnización a tanto alzado por incapacidad permanente total para la profesión habitual, pensión vitalicia por incapacidad permanente absoluta para toda profesión u oficio, pensión vitalicia por gran invalidez derivada de reducciones anatómicas o funcionales definitivas que comportan la necesidad de asistencia de otra persona para los actos más esenciales de la vida¹⁸.

17 BOE de 31 de octubre de 2015.

18 Véase sus artículos 193 a 220.

Al analizar la cuantía de las prestaciones deben tenerse en cuenta las siguientes consideraciones: en primer lugar, el importe de las prestaciones económicas es mayor si la exposición fue ocupacional y la enfermedad está incluida en el cuadro de enfermedades profesionales. Además, en ese caso, los requisitos que dan derecho a ellas son menos exigentes, señaladamente, los referidos a la cotización. El Anexo I del Real Decreto 1299/2006, de 10 de noviembre, por el que se aprueba el cuadro de enfermedades profesionales en el sistema de Seguridad Social y se establecen criterios para su notificación o registro, incluye: asbestosis, mesotelioma, neoplasia maligna de bronquio y pulmón y afecciones fibrosantes de la pleura y pericardio que cursan con restricción respiratoria o cardíaca provocadas por amianto; en segundo lugar, las prestaciones por incapacidad permanente absoluta y por gran invalidez¹⁹ están exentas del impuesto sobre la renta de las personas físicas tal como dispone la Ley 35/2006, de 28 de noviembre²⁰, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas; en tercer lugar, los convenios colectivos o los contratos de trabajo pueden establecer mejoras voluntarias de la acción protectora de la Seguridad Social a cargo del empresario²¹; en cuarto lugar, el Instituto Nacional de la Seguridad Social puede imponer un recargo de entre el 30 y el 50% de las prestaciones económicas si se han incumplido medidas de precaución y seguridad²². La responsabilidad del pago del recargo recae directamente en el empresario infractor y no es asegurable, ni transmisible en ningún otro modo, si bien la jurisprudencia menor ha declarado en alguna ocasión que la responsabilidad del sucesor empresarial incluye el recargo de prestaciones (STSJ Madrid, Social, 15.11.2004 (JUR 2005\36239) y STSJ, Madrid, Social, 21.3.2006 (AS 2006\1326)²³.

8. En el caso de que la enfermedad sea sufrida por familiares del trabajador/a a consecuencia de la enfermedad profesional sufrida por éste, nos encontramos con que la Seguridad Social señala que “el Estado, por medio de la Seguridad Social, garantiza a las personas comprendidas en el campo de aplicación de esta, por cumplir los requisitos exigidos en las modalidades contributiva o no contributiva, así como a los familiares o asimilados que tuvieran a su cargo, la protección adecuada frente a las contingencias y en las situaciones que se contemplan en esta ley”²⁴. Esto equivale a

19 BOE de 19 de diciembre de 20016.

20 BOE de 29 de noviembre de 2006.

21 Véase el art. 240 de la LGSS.

22 Véase el art 164 de la LGSS.

23 Véase en este sentido a Escudero Rodríguez, Ricardo, Nogueira Guastavino, Magdalena, “Acción protectora contingencias protegidas” en. de la Villa Gil, Luis. Enrique (Director), *Derecho de la Seguridad Social*, Tirant lo Blanch (Valencia, 2004), Pág. 334.

24 Véase su art. 2.2.

una vigilancia de la salud conforme a una enfermedad de carácter común si realmente y tal y como señala la doctrina existe una tendencia expansiva de la Seguridad Social y también deslaborizante²⁵, notas que se dan sin alterar el modelo contributivo profesional al que se refiere el art. 41 de la Constitución se ha ampliado el campo a otros modelos como es el caso de los no contributivos que han ampliado el campo de los sujetos comprendidos dentro del ámbito de aplicación. De la misma manera, la ampliación de la conceptualización de enfermos derivados de enfermedad profesional habría de aplicarse a los familiares que sufran dicha enfermedad por esta causa, con todos los beneficios que en materia de enfermedad profesional tienen los trabajadores/as. Además, tal y como señala el Profesor Martínez, Arufe y Carril²⁶ aunque la Ley General de Seguridad Social señale la naturaleza contributiva de la totalidad de las prestaciones derivadas de contingencias como el accidente y la enfermedad profesional, la Ley 31/1995, de 8 de noviembre de Prevención de Riesgos Laborales²⁷, señala que tanto el accidente de trabajo como la enfermedad profesional no es una contingencia sino un riesgo²⁸.

Por lo tanto y como beneficiarios de un trabajador/a aquejado de enfermedad profesional se tendrá derecho a pensión vitalicia de viudedad, pensión vitalicia de orfandad y, de forma complementaria a las dos últimas y en supuestos de accidentes de trabajo o enfermedad profesional, indemnización a tanto alzado de viudedad u orfandad, todas ellas prerrogativas por muerte o supervivencia pero nada como víctimas de una enfermedad profesional.

Recientemente en el mes de diciembre de 2015, el Tribunal Supremo (Sala civil), nos sorprendía mediáticamente con una sentencia de 3 de diciembre de 2015 (sentencia nº639/2015; recurso nº 558/2014), en la que se avala el derecho a percibir indemnizaciones, de casi 200.000 euros en total, a favor de tres esposas, (una de ellas ya fallecida), de trabajadores de las fábricas de Uralita de Getafe y Valdemoro (Madrid), por las enfermedades contraídas por causa de la limpieza, sacudida y planchado de la ropa de trabajo y calzado de sus maridos. Pero tras un peregrinar por la jurisdicción civil.

25 Véase a Blasco Lahoz, José Francisco, López Gandía, Juan, Momparler Carrasco, M^a Ángeles, *Regímenes Especiales de la Seguridad Social*, Tirant lo Blanch, (Valencia, 2011), pág. 28.

26 Véase a Martínez Girón, Jesús, Arufe Varela, Alberto, Carril Vázquez, Xóse Manuel, *Derecho de la Seguridad Social*, Netbiblo, (A Coruña, 2013) Págs. 64 y 65.

27 BOE de 10 de noviembre de 2015.

28 Véase su disposición adicional 1.

CONCLUSIONES

Primera. El consumo de amianto en España fue especialmente pronunciado en los años 60 y 70 del pasado siglo, disminuyendo en los 80. Su consumo actual es residual, aunque buena parte del amianto instalado durante el siglo XX no ha sido retirado, por lo que esto puede producir un grave daño en la salud pública, es un importante riesgo que puede ser un peligro para la salud general.

Segunda. Las víctimas del amianto pueden ser beneficiarias de las prestaciones de la seguridad social si concurren los requisitos previstos en la normativa. La cobertura incluye, además de la asistencia sanitaria, indemnizaciones y pensiones vitalicias que deberían ser ampliadas a sus familiares expuestos a estas fibras.

Tercera. Las jurisdicciones civil y social aplican diferentes cálculos de la cuantía indemnizatoria: la primera acumula las prestaciones de seguridad social y el recargo, y la segunda deduce las prestaciones de seguridad social, pero aplica el recargo, por lo que tendrían que establecerse criterios más unánimes. Asimilando a los familiares a enfermos/as con incapacidad profesional permitiéndoles el acceso también a la jurisdicción civil.

Cuarta. Consideramos que se debe implantar una única Historia Clínico Laboral, a partir de un Sistema de Información Sanitaria y de Salud Laboral, entendiendo este Sistema como una organización compuesta por personal, material y métodos para recoger, procesar, analizar y transmitir la información necesaria para la formulación, desenvolvimiento, seguimiento y evaluación de las políticas de prevención de riesgos.

BIBLIOGRAFÍA

Blasco Lahoz, José Francisco; López Gandía, Juan; Momparler Carrasco, M^a Ángeles (2008), *Curso de Seguridad Social*, Tirant lo Blanch, Valencia.

Escudero Rodríguez, Ricardo, Magdalena Nogueira, Guastavino (2004), "Acción protectora contingencias protegidas" en de la Villa Gil, Luis Enrique, (Director), *Derecho de la Seguridad Social*, Tirant lo Blanch, Valencia.

Figuroa de López, Sandra (2016), *Introducción a la salud pública*, Universidad San Carlos, Madrid.

Martínez Girón, Jesus; Arufe Varela, Alberto; Carril Vázquez, Xosé Manuel (2013), *Derecho de la Seguridad Social*, Netbiblo, A Coruña.

Menéndez Navarro, Alfredo (2012), "La atención médica a los riesgos del amianto durante el franquismo", *Boletín CISAL*, 8(3).

Pérez de los Cobos Orihuel, Francisco (2008), *La jurisdicción competente para conocer de la responsabilidad civil derivada de accidente de trabajo: el principio del fin de un desencuentro*, La Ley, núm. 3117, Pamplona.

Winslow, Charles Edward Amory, *The Untilled Fields of Public Health*, Science 1920, volume 5.

ESTUDO COMPARATIVO DAS “BLUE CAREERS” NA UNIVERSIDADE DA CORUÑA: UNHA PERSPECTIVA DE XÉNERO

Santiago Caamaño, Lucía
Grupo Integrado de Ingeniería
Universidade da Coruña
lucia.santiago.caamano@udc.es

Díaz Casás, Vicente
Grupo Integrado de Ingeniería
Universidade da Coruña
vicente.diaz.casas@udc.es

RESUMO

Tradicionalmente a industria, así como a educación e a formación no ámbito marítimo estiveron marcadas polo predominio masculino. A pesar de que nos últimos anos experimentouse un certo crecemento da participación feminina nas carreiras de ciencias, tecnoloxía, enxeñaría e matemáticas (STEM); os campos relacionados co mar permanecen aínda por detrás amosando unha fenda considerable entre a participación de homes e mulleres.

Neste traballo preséntase a situación das mulleres nas denominadas *blue careers* ou carreiras azuis, como se denominan aquelas carreiras relacionadas co aproveitamento de mares e océanos, que se veñen impartindo na Universidade da Coruña (UDC) entre os anos 2013 e 2018. Esta análise verifica a permanencia dos estereotipos de xénero e a súa influencia na elección destas carreiras universitarias.

PALABRAS CLAVE: Universidade, xénero, educación, *blue careers*.

INTRODUCCIÓN

A Unión Europea define como economía azul a que recoñece a importancia dos mares e os océanos como motores da economía polo gran potencial para a innovación e o crecemento. A pesar de que nos últimos anos experimentouse un certo crecemento da participación feminina nas carreiras de ciencias, tecnoloxía, enxeñaría e matemáticas (STEM); os campos relacionados co mar permanecen aínda por detrás amosando unha fenda considerable entre a participación de homes e mulleres.

Ademais de ser unha cuestión de dereitos humanos, a inclusión das mulleres no ámbito mariño supón o aproveitamento do talento, a formación, as competencias e os coñecementos do 50% da poboación, aspectos vitais para a industria (Jones, 2008).

Por outro lado, a diversidade de xénero mellora a produtividade e incrementa os beneficios económicos nas empresas porque fomenta a innovación e a creatividade ó introducir diferentes formas de pensamento (Mackenzie, 2015).

A pesar disto, a participación feminina no mundo marítimo é extremadamente baixa. A nivel global só un 2% de mariños e un 33% dos postos en terra relacionados co sector están ocupados por mulleres (Ibrahim, 2018). Sen embargo, esta participación non está uniformemente distribuída senón que se concentra en certas actividades (Gissi et al., 2018).

No ámbito académico, aínda que en educación secundaria existe equilibrio de xénero no alumnado, a nivel universitario a situación comeza a cambiar en función da área de coñecemento considerada (Mackenzie, 2015).

METODOLOXÍA

Para poder coñecer a situación da muller nas carreiras azuis analizáronse os datos de alumnado matriculado nos últimos 5 anos (período de 2013 a 2018) na Universidade da Coruña. Dado que a denominación “carreiras azuis” inclúe moitas especialidades, para o estudo seleccionáronse unicamente 7 grados e 4 mestrados. Nesta selección poden atoparse carreiras dentro do ámbito STEM, ciencias e economía.

Os grados analizados son:

- Enxeñaría naval e oceánica (ENeO)
- Bioloxía (B)
- Dereito (D)
- Economía (E)
- Tecnoloxías mariñas (TM)
- Náutica e transporte (NT)
- Enxeñaría mecánica (EM)

Os mestrados seleccionados foron:

- Enxeñaría naval e oceánica (MENEo)
- Avogacía (A)
- Bioloxía mariña (MBM)
- Enxeñaría mariña (MEM)

RESULTADOS

Nas figuras 1 e 2 móstranse a porcentaxe de alumnado matriculado nos graos e mestrados, da UDC, desagregados por sexo e curso académico. As siglas H e M indican homes e mulleres respectivamente.

Na figura 1 pódese observar que naqueles graos do ámbito STEM, como son enxeñaría naval e oceánica, tecnoloxías mariñas e enxeñaría mecánica, así como náutica e transporte marítimo a porcentaxe de mulleres matriculadas é moi inferior á dos homes. Esta desproporción é especialmente acusada no caso de tecnoloxías mariñas e enxeñaría mecánica, onde a proporción de alumnas non supera o 10% e o 20% respectivamente.

Pola contra, nos graos de ciencias como é bioloxía mariña a porcentaxe de homes matriculados é menor (30-40% aproximadamente). No grado de dereito ocorre o mesmo que en bioloxía; e en economía a proporción entre homes e mulleres está bastante equilibrada.

Na figura 2 obsérvase exactamente a mesma tendencia. Nos mestrados de enxeñaría, salvo anos puntuais, o desequilibrio de xénero sitúase nun 80% homes—20% mulleres. Pola contra no mestrado que habilita para a avogacía a porcentaxe é do 30%-70%. En bioloxía mariña a porcentaxe de alumnos e alumnas está case igualada.

CONCLUSIÓN

A pesar de que a participación das mulleres no sector marítimo incrementouse nos últimos anos, a proporción aínda se atopa moi por debaixo da paridade. Como consecuencia, é necesario reflexionar sobre a situación actual para poder tomar accións correctoras.

Neste traballo presentouse unha breve análise da situación das mulleres nas carreiras azuis da Universidade da Coruña. Desta análise pódese extraer que o desequilibrio de xénero aparece xa a nivel universitario e que os estereotipos de xénero seguen influíndo na elección das carreiras. Claro exemplo é a acusada desigualdade nas carreiras do ámbito STEM fronte ás de ciencias da natureza (onde persiste o maioría feminina) ou ciencias xurídicas.

BIBLIOGRAFÍA

Gissi, Elena, Portman, Michelle, Hornidge, Ana-Katharine., 2018. Un-gendering the ocean : Why women matter in ocean governance for sustainability. *Marine Policy* 94, 215–219. doi:10.1016/j.marpol.2018.05.020

Ibrahim, Magda, 2018. Why the maritime industry needs more women. *Raconteur*.

Jones, Roger G., 2008. Reports and Comments Empowering Professional Women in the Maritime World: the WMU Contribution. *WMU Journal of Maritime Affairs* 7, 505–508.

Mackenzie, Bev, 2015. The "Leaky Pipeline": Examining and Addressing the Loss of Women at Consecutive Career Stages in Marine Engineering, Science and Technology, in: Women: Global Leadership. Springer. doi:10.1007/978-3-662-45385-8

Figura 1. Porcentaxe de alumnos e alumnas matriculados nos grados da UDC

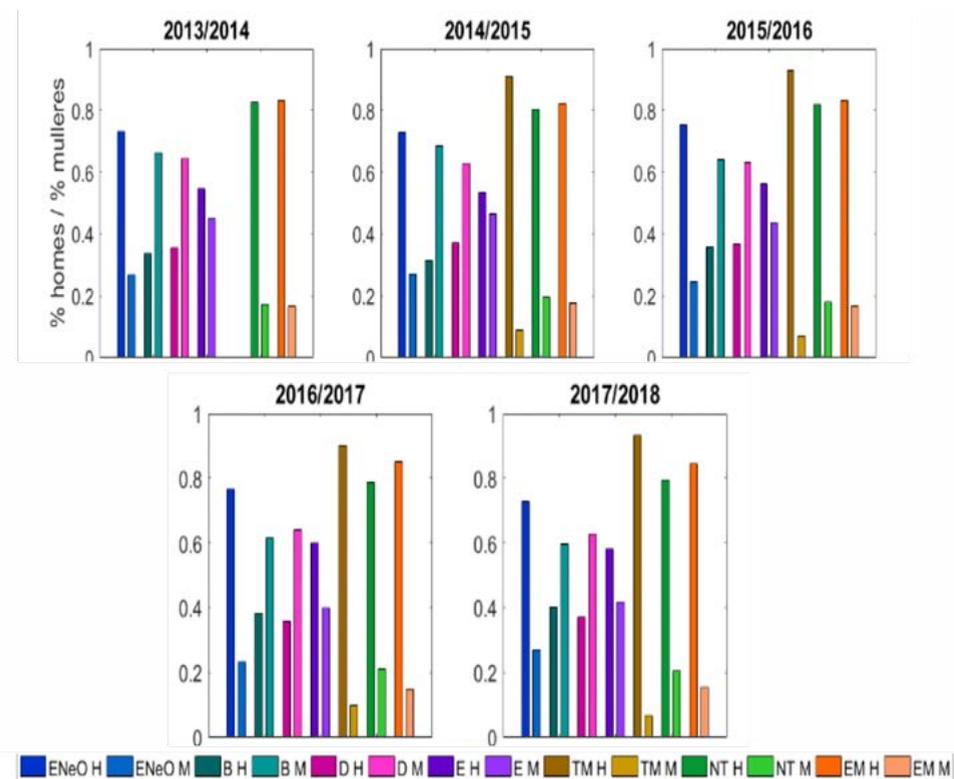
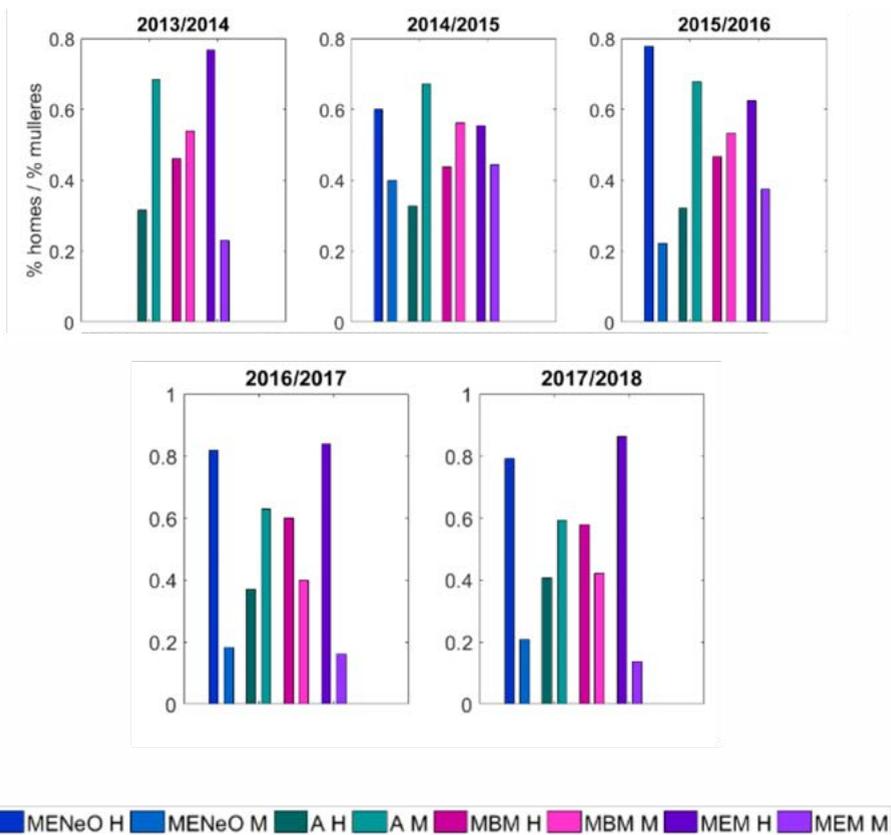


Figura 2. Porcentaxe de alumnos e alumnas matriculados nos mestrados da UDC



MASCULINO SINGULAR, FEMENINO PLURAL: DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA CONDUCTA DE CONFLICTO

Montes Piñeiro, Carlos
Departamento de Psicología Social, Básica y Metodología
Universidad de Santiago de Compostela
carlos.montes@usc.es

Cobo Carrasco, Mercedes
Escuela Universitaria de Relaciones Laborales
Universidad de Santiago de Compostela
mercedes.cobo@usc.es

Rodríguez Fernández, Dámaso
Departamento de Psicología Social, Básica y Metodología
Universidad de Santiago de Compostela
damaso.rodriguez@usc.es

Mirón Redondo, Lourdes
Departamento de Psicología Social, Básica y Metodología
Universidad de Santiago de Compostela
marialourdes.miron@usc.es

Serrano Martínez, Gonzalo
Departamento de Psicología Social, Básica y Metodología
Universidad de Santiago de Compostela
gonzalo.serrano@usc.es

RESUMEN

La forma en la que las personas se comportan cuando experimentan un conflicto y las habilidades para manejarlos de forma eficaz son cuestiones críticas para el éxito personal y profesional, especialmente en escenarios sociales. Convencionalmente, se asume que las mujeres y los

hombres muestran comportamientos durante el conflicto que son consistentes con los estereotipos sociales de género. Siguiendo esta premisa, el presente estudio aborda los efectos del género en las estrategias de gestión de conflictos en una muestra de estudiantes. De acuerdo con las predicciones derivadas de la congruencia de rol de género, los resultados muestran las mujeres, en comparación con los hombres, son significativamente más propensas desplegar conductas cooperativas orientadas a satisfacer los intereses de los demás. Sin embargo, mujeres y hombres no difieren en el grado en que pretenden satisfacer sus propios intereses. Estos hallazgos apuntan que las mujeres son más integrativas, confirmando una ventaja femenina en la gestión de conflictos.

PALABRAS CLAVE: Género; diferencias de género; conflicto; estilos de gestión de conflicto.

INTRODUCCIÓN

El conflicto es un fenómeno inherente a la existencia humana. En cualquiera de sus formas -interpersonal, grupal, organizacional, social, internacional, etc.-, es uno de los tópicos que más atención han atraído en la investigación científica. Una búsqueda reciente en la Web of Science arrojó más de 443.000 entradas, de las cuales el 58% han sido publicadas en los últimos 10 años¹. Precisamente, en la última década han aumentado considerablemente el interés y la preocupación sobre el impacto del género en los estilos de manejo de conflictos y sus resultados (Mazei, Hüffmeier, Freund, Stuhlmacher, Bilke y Hertel, 2015). En gran parte, esto se debe a que las mujeres han adquirido mayor relevancia y visibilidad en ámbitos tradicionalmente dominados por los hombres, como los negocios (p. ej., la presidencia del Consejo de Administración de Banco Santander) o la política (p. ej., la candidatura de Hillary Clinton a la Presidencia de los Estados Unidos).

Si bien existe una gran cantidad de investigaciones sobre este tema, los resultados son inconsistentes. Por ejemplo, la revisión metaanalítica de Walters, Stuhlmacher y Meyer (1998) encontró que las mujeres, en comparación con los hombres, alcanzan

¹ Esta búsqueda identificó documentos en todas las bases de datos con títulos que contenían la palabra "conflict*".

peores resultados económicos cuando negocian; si bien, las diferencias son muy pequeñas ($d = .09$). Esto ha llevado a señalar que los hombres son mejores negociadores que las mujeres. Sin embargo, esta consideración evidencia una visión reducida de la enorme complejidad del conflicto y su gestión. Una mejor comprensión de cómo el género afecta a este fenómeno aportaría un gran valor al análisis del comportamiento social. En este sentido, el objetivo del presente trabajo examinar el papel del género en el uso de los estilos de resolución de conflictos empleando, para ello, una muestra de estudiantes universitarios.

ROLES DE GÉNERO Y CONFLICTO

Los roles de género pueden ejercer una fuerte influencia en el comportamiento de las personas. Se componen de creencias consensuadas sobre las expectativas de comportamiento relacionadas con los papeles de hombres y mujeres en la sociedad (Eagley y Karau, 2002). El rol de género femenino tiene características comunales, como ser complaciente, preocuparse por el bienestar de los demás, y mostrar una orientación hacia las relaciones. En cambio, el rol de género masculino tiene características de agencia como el comportamiento competitivo, asertivo u orientado a las ganancias. De este modo, las diferencias de género en el comportamiento de conflicto podrían explicarse por el hecho de que los comportamientos de carácter genérico considerados generalmente esenciales para negociar no son congruentes con el rol femenino. De hecho, la habilidad para manejar conflictos suele asociarse con los roles de género que los hombres juegan tradicionalmente en la sociedad. Así, suele asumirse que los negociadores eficaces son fuertes, racionales y asertivos mientras que, en cambio, los negociadores ineficaces son débiles, sumisos y acomodaticios (Rudman y Phelan, 2008). De este modo, las mujeres emplearían conductas menos apropiadas en una negociación y, por lo tanto, menos eficaces.

Esta visión se ha apoyado en una concepción distributiva de los conflictos, donde las tácticas de colaboración a menudo colocan a quien las despliega en una posición de desventaja. De hecho, la mayoría de la investigación sobre género y negociación se ha centrado en escenarios distributivos donde existe una suposición implícita de que ganar es el resultado deseado, independientemente de cómo le vaya a la otra parte. Debido a que la cooperación no necesariamente ayuda a ganar, a los hombres se les atribuye ser mejores negociadores que las mujeres.

Sin embargo, esta aproximación no captura el conflicto en toda su complejidad ya que

son pocos los conflictos realmente distributivos. De hecho, la investigación ha identificado que la cooperación es importante para el desarrollo de resultados mutuamente satisfactorios, particularmente para el logro de un alto beneficio conjunto. En este sentido, el *Dual Concern Model* (Pruitt y Rubin, 1981) ofrece una conceptualización más precisa. De acuerdo con esta propuesta, para alcanzar resultados integrativos es necesario atender tanto a los propios resultados (v.g., competir) como a los resultados de la otra parte (v.g., cooperar). Estos acuerdos son preferibles porque tienden a ser más estables y pueden contribuir a fortalecer la relación entre las partes. A su vez, una relación más fuerte aumenta la probabilidad de desarrollar acuerdos de beneficio mutuo en el futuro. Por lo tanto, cada parte debería identificar los procesos y las estrategias de negociación que conducen a soluciones integradoras mutuamente beneficiosas siendo imprescindible cooperar.

En un escenario económico, político y social que enfatiza cada vez más la importancia de las habilidades relacionales, las responsabilidades compartidas, y el desarrollo de la cooperación, cobra mayor importancia la existencia de una ventaja femenina en la gestión de los conflictos. Este argumento se sostiene en que las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a ser más relacionales, anteponen el trabajo en equipo y la colaboración al interés propio, y fomentan más participación en los grupos humanos que lideran (Eagly y Carli, 2003). Por todo ello, dentro del contexto de la gestión de conflictos cabe esperar que las mujeres sean más cooperativas que los hombres y que prefieran estilos de manejo de conflictos más cooperativos, que permitan integrar los intereses de las partes en conflicto.

MÉTODO

Participantes y procedimiento. En este estudio han participado 788 estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), de los cuales 589 fueron mujeres (74.7%). El rango de edades estaba comprendido entre los 17 y los 56 años, siendo las mujeres más jóvenes ($M = 20.58$, $SD = 3.59$) que los hombres ($M = 21.28$, $SD = 4.46$), $t(782) = 2.22$, $p = .03$, $d = .17$. Asimismo, presentaban una distribución desigual según la titulación cursada, $\chi^2(3, 788) = 36.79$, $p = .00$, $\phi = .22$. Las mujeres eran más particularmente más numerosas en los Grados en Psicología (193, 87.3%) y Derecho (189, 76.5%), que en los títulos de Relaciones Laborales y Recursos Humanos (128, 66.3%) y Economía (79, 62.2%).

Medidas. La principal variable independiente fue el género autorreferenciado (0 = hom-

bre, 1 = mujer). Por su parte, el comportamiento de conflicto se midió a través de la forma C del Rahim Organizational Conflict Inventory (ROCI-II; Rahim, 1983). En su adaptación española (Munduate, Ganaza y Alcaide, 1993), los encuestados responden a 28 afirmaciones acerca de los estilos de manejo de conflictos interpersonales que emplean con personas de su mismo estatus o poder. En concreto, permite evaluar cinco estilos de gestión de conflictos -a saber, integración (7 ítems), evitación (6 ítems), dominación (5 ítems), servilismo (6 ítems) y compromiso (4 ítems)-, en una escala de respuesta tipo Likert que va de 1 (“completamente en desacuerdo”) a 5 (“completamente de acuerdo”). La consistencia interna para los elementos que miden cada uno de los estilos oscilo entre .67 y .84, para el compromiso y la integración, respectivamente.

Procedimiento y análisis de datos. Cada estudiante respondió el cuestionario en horario de clase, en una única sesión de 10 minutos, de forma voluntaria y completamente anónima, garantizando la confidencialidad de sus datos. Todos participantes fueron informados del objeto del estudio una vez que entregaron el cuestionario.

Para comprobar las hipótesis se hicieron análisis descriptivos y se emplearon pruebas *t* de diferencia de medias con el SPSS, versión 22.

RESULTADOS

Para comprobar si las mujeres y los hombres diferían en los estilos de gestión de conflictos se llevaron a cabo una serie de pruebas *t* para muestras independientes. Los resultados muestran que los hombres ($M = 3.34$, $SD = 0.69$) son más dominantes que las mujeres ($M = 3.12$, $SD = 0.70$), $t(786) = 3.89$, $p = .00$, $d = .32$. Mientras que, en cambio, las mujeres ($M = 4.05$, $SD = 0.52$) son más integrativas que los hombres ($M = 3.88$, $SD = 0.49$), $t(786) = -4.01$, $p = .00$, $d = .33$. Asimismo, las mujeres ($M = 3.95$, $SD = 0.46$) muestran mayor compromiso que los hombres ($M = 3.84$, $SD = 0.50$), $t(786) = -2.78$, $p = .01$, $d = .22$. No se han hallado diferencias de género en los estilos de evitación y servilismo, $t(786) = 0.07$, $p = .95$, $d = .00$, y $t(786) = 0.71$, $p = .48$, $d = .06$, respectivamente.

Tabla 1. Diferencias en el comportamiento de conflicto según género

	Hombres		Mujeres		t	p	d [95% IC]
	M	SD	M	SD			
Evitación	3.44	.58	3.43	.66	0.07	.95	.00 [-.15, .17]
Dominación	3.34	.69	3.12	.70	3.89	.00	.32 [.16, .48]
Servilismo	3.03	.55	2.99	.63	0.71	.48	.06 [-.10, .22]
Compromiso	3.84	.50	3.95	.46	-2.78	.01	.22 [.07, .39]
Integración	3.88	.49	4.05	.52	-4.01	.00	.33 [.17, .49]

Para profundizar en las diferencias halladas, siguiendo la propuesta de Chanin y Schneer (1984)² se crearon dos subescalas que indicaban el interés subyacente por satisfacer los propios intereses (IP) y los intereses de los demás (IO), respectivamente. Las puntuaciones potenciales podían variar de -8 a +8, representando una puntuación más alta mayor interés. En conjunto, los participantes mostraron una mayor puntuación en la dimensión de interés propio ($M = .74$, $SD = 1.26$) que en la dimensión de interés por los demás ($M = 0.40$, $SD = 1.16$) estando, además, ambas dimensiones correlacionadas, $r(788) = -.25$, $p = .00$. Con estas subescalas se realizaron dos pruebas t para muestras independientes con la finalidad de explorar la hipótesis de que las mujeres son más cooperativas que los hombres. Estos análisis revelaron, como se había predicho, que las mujeres ($M = 0.49$, $SD = 1.18$) muestran mayor interés por satisfacer los intereses de los demás que los hombres ($M = 0.13$, $SD = 1.08$), $t(786) = -3.78$, $p = .00$, $d = .32$. En cambio, no se han hallado diferencias de género respecto al interés por satisfacer los propios intereses, $t(786) = 0.14$, $p = .89$. Esto es, las mujeres ($M = 0.74$, $SD = 1.30$) y los hombres ($M = 0.75$, $SD = 1.13$) exhiben una preocupación análoga por satisfacer sus propios intereses.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo consistía en explorar las diferencias de género en el comportamiento de conflicto. Para ello examinamos las preferencias de los estudiantes universitarios sobre la forma en que suelen hacer frente a los conflictos con iguales

2 La puntuación final se calcula sumando los valores de las respuestas en cada estilo de manejo de conflictos y aplicando las siguientes fórmulas: Interés propio = (dominación + integración) – (evitación + servilismo); Interés por los demás = (integración + servilismo) – (dominación + evitación).

dentro del *Dual Concern Model* (Pruitt y Rubin, 1986). Este enfoque sugiere que los estilos que las personas exhiben para manejar los conflictos están, en gran medida, bajo su control. Es decir, con el fin de promover las motivaciones subyacentes para maximizar sus propios resultados y/o los de los demás, las personas eligen competir, colaborar, acomodarse o evitar los conflictos.

Los resultados del estudio revelan los efectos del género en el comportamiento de conflicto y también arrojan luz sobre las implicaciones de estos hallazgos en los resultados de la negociación. Mientras que los hombres tratan de gestionar los conflictos desde una aproximación fundamentalmente competitiva, donde prima la satisfacción singular de sus intereses, las mujeres tratan de formular estrategias plurales con las que conjugar sus propias preocupaciones y las de sus oponentes; esto es integrativas. Así, se ha encontrado que las mujeres reportaron ser menos dominantes y más integrativas y comprometidas que sus compañeros varones. Esto es, para garantizar que se satisfacen sus necesidades personales, los hombres desempeñan un papel de control, sin importar si la relación se deteriora. Tienden a ver los conflictos como interacciones de ganar-perder, y asocian la ganancia con la exhibición de poder. Las mujeres, en cambio, comprenden la naturaleza motivacionalmente contradictoria de un conflicto. Interpretan que la interacción con la otra parte puede revestir la forma de un conflicto de ganar-ganar, y alientan los aspectos relacionales para obtener un beneficio mutuamente satisfactorio.

Asimismo, este trabajo proporciona nueva información para reconceptualizar el rol de la mujer en los procesos de manejo de conflictos. De acuerdo con los estereotipos socioculturales de género cabría esperar que las mujeres fuesen menos competitivas que los hombres y que, por lo tanto, ante un conflicto con un compañero o compañera (aparentemente, con similar poder) fuesen más evitativas o, incluso, más serviciales. Sin embargo, los resultados descritos no apoyan esta premisa, y no se han hallado diferencias entre mujeres y hombres en estos estilos de manejo de conflictos. De hecho, mujeres y hombres no difieren en la preocupación por satisfacer sus propios intereses. A pesar de que recurrentemente se ha señalado que los hombres son más competitivos que las mujeres, el metaanálisis de Walters et al. (1998) mostró que el género explica menos del 1% de la varianza en la competitividad en la negociación. Precisamente, los cambios sociales con respecto a los roles de género podrían haber contribuido al empoderamiento de las mujeres y permitirles percibir que tienen más control sobre sus destinos (Khader, 2011).

En conclusión, los resultados económicos, tales como los términos de un acuerdo, son los que mejor se alcanzan a través de un comportamiento competitivo, mientras que los resultados sociales, como la confianza y la reputación, son más fácilmente alcanzables a través de una conducta cooperativa. En cualquier caso, desplegar estrategias

asertivas o cooperativas implica un enorme coste si se usan de forma aislada. Aquellas personas que compiten sin cesar en la búsqueda de su propio beneficio erosionarán progresivamente sus resultados psicosociales, mientras que aquellas que se acomodan a las exigencias de un oponente de forma consistente difícilmente obtendrán algún beneficio instrumental. De ahí que, para ser realmente eficaz, sea necesario esforzarse por combinar estrategias competitivas y cooperativas para tratar de maximizar los resultados económicos y psicosociales.

Aunque la evidencia de la ventaja femenina en la gestión de conflictos está mezclada en la literatura, los resultados apuntan que son las mujeres quienes se mueven más adecuadamente por la arquitectura social del conflicto, exhibiendo una mayor preferencia por un estilo de solución de problemas que, al integrar comportamientos competitivos y cooperativos, es el medio más eficaz para maximizar los resultados económicos y sociales a medio y largo plazo (Curhan, Elfenbein y Kilduff, 2009).

BIBLIOGRAFÍA

Chanin, Michael. N. y Schneer, Joy A. (1984): "A study of the relationship between Jungian personality dimensions and conflict-handling behavior", *Human Relations*, Vol. nº 37, (863-879).

Curhan, Jared R., Elfenbein, Hillary A. y Kilduff, Gavin J. (2009): "Getting off on the right foot: Subjective value versus economic value in predicting longitudinal job outcomes from job offer negotiations", *Journal of Applied Psychology*, Vol nº 94, (524-534).

Eagly, A. H. y Carli, Linda L. (2003): "The female leadership advantage: An evaluation of the evidence", *The Leadership Quarterly*, Vol nº 14, (807-834).

Eagly, Alice H. y Karau, Steven J. (2002): "Role congruity theory of prejudice toward female leaders", *Psychological Review*, Vol. nº 109, (573-598).

Holt, Jennifer L. y DeVore, Cynthia J. (2005): "Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis", *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. nº 29, (165-196).

Khader, Serene J. (2011): *Adaptive preferences and women's empowerment*, Oxford Univ. Press, Oxford.

Mazei, Jens, Hüffmeier, Joachim, Freund, Philipp A., Stuhlmacher, Alice F., Bilke, Lena. y Hertel, Guido (2015): "A meta-analysis on gender differences in negotiation outcomes and their moderators", *Psychological Bulletin*, Vol nº 141, (85-104).

Montes, C., Serrano, G. y Rodríguez, D. (2010): "Impacto de las motivaciones subyacentes en la elección de las estrategias de conflicto", *Boletín de Psicología*, Vol. nº 100, (55-69).

Montes, Carlos Rodríguez, Dámaso y Serrano, Gonzalo (2014): "Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional", *Anales de Psicología*, Vol nº 30, (238-246).

Munduate, Lourdes, Ganaza, Juan y Alcaide, Manuel (1993): "Estilos de gestión del conflicto interpersonal en las organizaciones", *Revista de Psicología Social*, Vol. nº 8, (47-68).

Rubin, Jeffrey Z. Pruitt, Dean G. Kim, Sung Hee (1986): *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement*, Random House, Nueva York.

Rahim, M. Afzalur (1983): "A measure of styles of handling interpersonal conflict", *Academy of Management Journal*, Vol. nº 26, (368-376).

Rudman, Lauri A. y Phelan, Julie E. (2008): "Backlash effects for disconfirming gender stereotypes in organizations", *Research in Organizational Behavior*, Vol. nº 28, (61-79).

Walters, Amy E., Stuhlmacher, Alice F. y Meyer, Lia L. (1998): "Gender and negotiator competitiveness: A meta-analysis", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. nº 76, (1-29).

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA DISTRIBUCIÓN POR GÉNERO EN LOS ESTUDIOS DE INGENIERIA INDUSTRIAL EN LA UNIVERSIDAD DE VIGO

Longo González, María Asunción
Departamento de Ingeniería Química
Universidad de Vigo
mlongo@uvigo.es

Deive Herva, Francisco Javier
Departamento de Ingeniería Química
Universidad de Vigo
deive@uvigo.es

Rodríguez Rodríguez, Ana
Departamento de Ingeniería Química
Universidad de Vigo
aroguez@uvigo.es

RESUMEN

La escasa presencia de mujeres en profesiones del ámbito tecnológico genera un interés y una preocupación crecientes, por los efectos indeseables que esto tiene en el equilibrio social y en el potencial de desarrollo de los países. La incentivación de las vocaciones femeninas en disciplinas relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM) se considera una de las posibles vías para reducir progresivamente esta desigualdad. Se han realizado algunos estudios de la situación en titulaciones tecnológicas, pero hay muy poca información disponible concretamente en el caso de los estudios de Ingeniería Industrial, uno de los sectores ingenieriles más tradicionales, pero tam-

bién más demandados. Este trabajo describe una primera aproximación al análisis de la distribución por sexo en las titulaciones de Ingeniería Industrial en España, tanto en lo relativo al profesorado como al alumnado, tomando como referencia dos titulaciones de grado impartidas en la Escuela de Ingeniería Industrial de la Universidad de Vigo. Se reflexiona sobre el contexto y situación actuales, comparando las especialidades de trabajo, se analizan las posibles causas y se proponen algunas acciones de mejora.

PALABRAS CLAVE: Género, Ingeniería industrial, Tecnologías industriales, Ingeniería Química, STEM.

INTRODUCCIÓN

La escasa diversidad de género es considerada hoy en día un problema importante en el ámbito profesional tecnológico, no solo por la injusticia social que esto supone, sino por los efectos negativos que tiene sobre el potencial de progreso del sector. En las compañías y trabajos tecnológicos hay un claro predominio masculino, además de un alto nivel de abandono del empleo por parte de mujeres (Fouad et al, 2017). En los últimos años se ha prestado una especial atención a la presencia de mujeres en los estudios de disciplinas científicas y tecnológicas (*Science, Technology, Engineering and Mathematics – STEM*), encontrándose que el número ha disminuido en las dos últimas décadas. En algunas universidades ya existen programas para promover la captación de estudiantes en titulaciones STEM, como medio para paliar esta preocupante situación (Botella et al, 2019). Se ha planteado alguna reflexión sobre este tema en el contexto de las titulaciones de ingeniería, aunque con más frecuencia en el caso de titulaciones como las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) que en otras ingenierías más tradicionales como la Ingeniería Industrial, sobre cuya situación en relación con la distribución por sexos existe muy poca información, tanto a nivel español como internacional; las diversas denominaciones utilizadas en distintos países para las titulaciones relacionadas con la ingeniería industrial dificultan también las comparativas.

En el presente trabajo se aborda una primera aproximación al estudio de la diversidad de género en los estudios de Ingeniería Industrial en España, tanto en lo que respecta al alumnado como al profesorado, tomando como referencia dos titulaciones dife-

rentes impartidas en la Universidad de Vigo. Se identifica la situación actual, estableciendo una comparativa entre las especialidades de trabajo, se analizan las posibles causas, y se proponen algunas acciones de mejora.

METODOLOGÍA

En primer lugar, se han examinado en detalle los planes de estudios y las guías docentes correspondientes al curso 2018-19 de dos titulaciones impartidas en la Escuela de Ingeniería Industrial de la Universidad de Vigo: grado en Ingeniería en Química Industrial y grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales. La segunda es una de las dos titulaciones seleccionadas en la Universidad de Vigo para ser impartidas totalmente en inglés a partir del presente curso, dentro del programa ULTREIA de la Xunta de Galicia de apoyo a la internacionalización de la educación superior en la Comunidad Autónoma, por lo que tiene un potencial de visibilidad externa que hace especialmente interesante su estudio en lo relativo a la situación de género. Para ambas titulaciones, se ha analizado el profesorado de todas las materias del plan de estudios, desagregado por sexo tanto en el cuadro de docentes como en lo que respecta a las personas designadas como coordinadoras de materias.

Por otro lado, se analizado la composición por sexo del alumnado de ambas titulaciones, tomando como referencia los datos de matrícula de dos materias obligatorias de tercer curso: Química Industrial (grado en Ingeniería en Química Industrial) y Tecnología Química (grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales). Se ha contabilizado el número de alumnas y alumnos matriculados, y las tasas de éxito alcanzadas en la superación de la asignatura en primera convocatoria. Se han considerado datos de varios cursos académicos para obtener valores medios de los resultados.

Por último, se han realizado entrevistas informales no estructuradas a estudiantes de las dos titulaciones, tanto hombres como mujeres, para explorar su percepción sobre la situación de género en los estudios de Ingeniería Industrial y el futuro ejercicio de la profesión.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

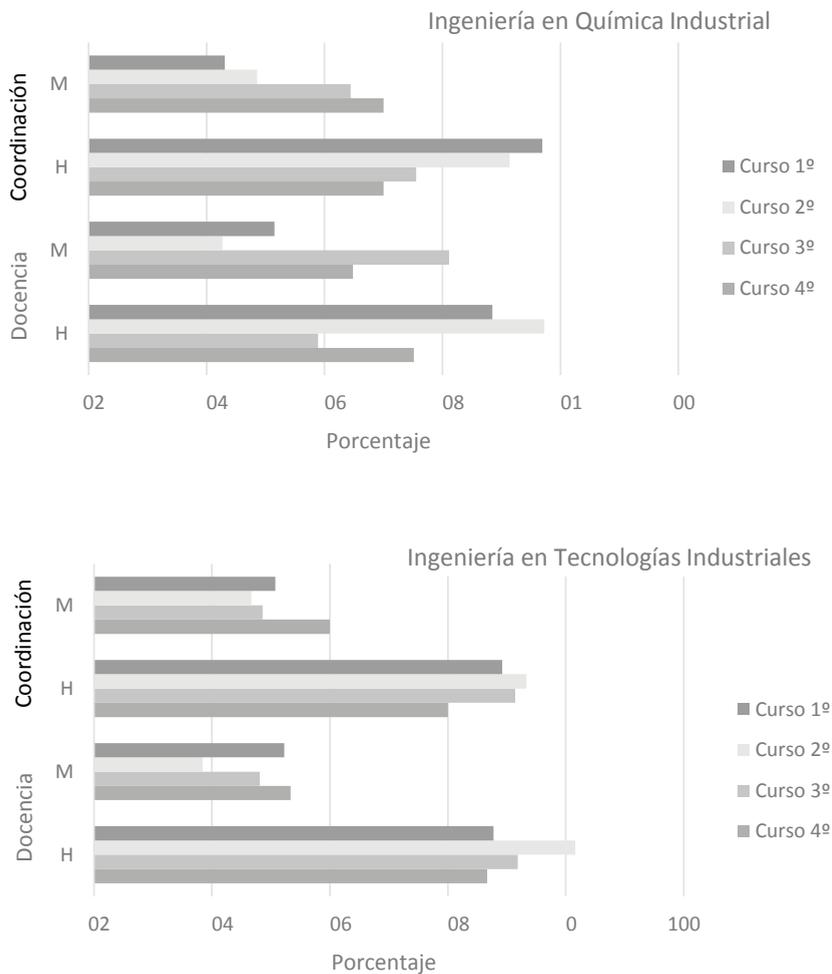
La desigualdad en la presencia de mujeres y hombres en el ámbito profesional tecnológico en general, y de la Ingeniería Industrial en particular, constituye un problema importante, no solo por razones político-sociales, sino de eficiencia económica. La igual-

dad de género supone beneficios cuantificables objetivos en el desarrollo económico de los países. Así, por ejemplo, se han encontrado evidencias que relacionan la educación en disciplinas STEM con una mayor actividad emprendedora, especialmente en sectores innovadores y de rápido progreso. En este sentido, la escasa proporción de mujeres con formación en STEM se traduce en que, en Europa, solo un tercio de las personas trabajadoras autónomas y emprendedoras de negocio son mujeres, a pesar de constituir estas el 52% de la población; además, las mujeres desarrollan típicamente negocios más pequeños, centrados en actividades rutinarias y en sectores de menor beneficio económico y tasa de crecimiento (Dilli y Westerhuis, 2018).

También en el ámbito académico y de la investigación la distribución de género tiene consecuencias notables. Algunos estudios destacan que el 80% de los artículos publicados en revistas científicas indexadas en las áreas temáticas de ingeniería corresponden a hombres. Se encuentra, sin embargo, que las mujeres publican menos, pero en revistas de mayor impacto, con más tendencia a la colaboración y ocupando posiciones más relevantes entre los coautores. También se aprecian diferencias entre las distintas especialidades de la ingeniería, con una mayor presencia de mujeres en los artículos de Ingeniería Química y de Ingeniería de Materiales, y menor en Aeroespacial, Eléctrica y Mecánica. Comparando sectores, se indica que la brecha de género en este sentido es más notable en la industria que en las universidades y otros organismos públicos. A la vista de estos datos, las políticas de promoción de la igualdad de género en el ámbito podrían promover mayores niveles de coautoría y aumentar la productividad (Ghiasi et al, 2015).

En el presente estudio, en primer lugar se analizó la composición del cuadro de profesorado implicado en la docencia de las dos titulaciones seleccionadas. Los resultados se muestran en la Figura 1, organizados por cursos.

Figura 1. Composición del profesorado implicado en la docencia de las titulaciones de grado en Ingeniería en Química Industrial y grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales impartidas en la Universidad de Vigo.

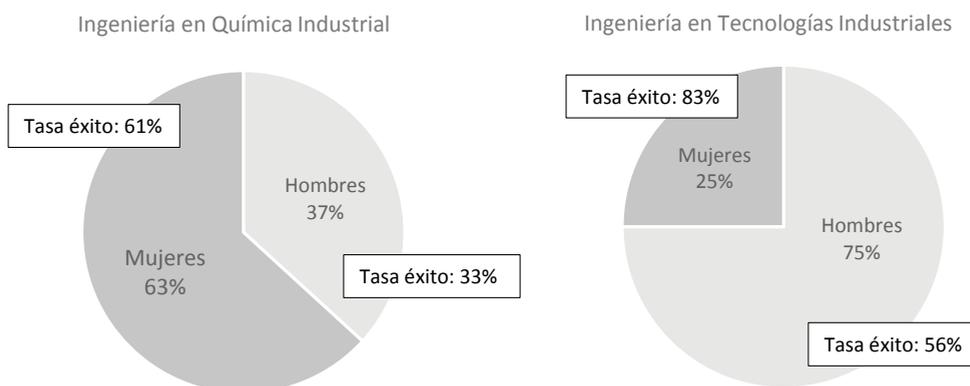


Se aprecia una clara mayoría de profesorado masculino en los dos primeros cursos de ambas titulaciones, con alrededor del 75% de hombres frente al 25% de mujeres. En cursos superiores, por el contrario, se detectan tendencias distintas entre las especialidades estudiadas. En la titulación de Ingeniería en Química Industrial tiende a equilibrarse el porcentaje de profesorado femenino, llegando incluso a superar al masculino en tercer curso; en la de Ingeniería en Tecnologías Industriales se mantiene la mayoría de profesorado masculino, en términos similares a lo observado en los primeros cursos.

En cuanto a las tareas de coordinación, las tendencias son similares: alrededor del 70% de las personas que coordinan materias en todos los cursos de Ingeniería en Tecnologías Industriales y en los dos primeros de Ingeniería en Química Industrial son hombres, y solo en los dos últimos cursos de esta última titulación las proporciones se igualan. No obstante, es destacable que en el tercer curso de Ingeniería en Química Industrial, donde el 61% del profesorado es femenino, solo el 44% de las personas que coordinan materias son mujeres. Se confirma, por tanto, la infrarrepresentación de las mujeres en puestos de responsabilidad y en los que puedan actuar como referentes de liderazgo para el alumnado.

Por otro lado, se tomaron como referencia dos asignaturas de tercer curso de cada una de las titulaciones consideradas y se analizaron los datos de matrícula y de tasa de éxito en la superación de la materia en primera convocatoria. Se encontró que en la titulación de Ingeniería en Química Industrial el porcentaje de mujeres matriculadas supera al de hombres, con un promedio de 63% frente a 37%, mientras que en Ingeniería en Tecnologías Industriales ocurre justo lo opuesto, con un 75% de hombres matriculados frente a un 25% de mujeres. No obstante, cuando se analizan las tasas de superación de las materias, el rendimiento académico mostrado por las mujeres es significativamente mejor que el de los hombres: en Ingeniería en Química Industrial el 61% de las mujeres matriculadas superaron la materia en primera convocatoria, como promedio, mientras que solo el 33% de los hombres lo hicieron. En la asignatura modelo de Ingeniería en Tecnologías Industriales se incrementa todavía más esta diferencia, con un 83% de tasa de éxito en mujeres frente a un 56% en hombres (Figura 2).

Figura 2. Composición del alumnado (matrícula y tasa de éxito) en dos materias de 3º curso de Ingenierías en Química Industrial y en Tecnologías Industriales en la Universidad de Vigo.



La situación detectada en el caso del grado de Ingeniería en Química Industrial concuerda con lo indicado en la bibliografía para los estudios de Grado en Ingeniería Química en España, en los que se observan porcentajes similares de mujeres y de hombres graduados. También para esta titulación, se indica que en el profesorado la proporción de hombres y mujeres es similar cuando se considera el nivel de titular de universidad o equivalente (43-46% de mujeres), pero cuando se tienen en cuenta los catedráticos y catedráticas, estas últimas solo suponen un 23% del total (Feijoo et al, 2018).

En lo que respecta a la marcada diferencia entre especialidades detectada en el presente estudio, los resultados se alinean con modelos de selección de especialidades de la ingeniería en otros países (p.ej. Turquía), donde se describe una mayor preferencia de los hombres por las especialidades relacionadas con la operación de procesos, mientras que en las de logística y desarrollo de proyectos hay una proporción de género más equilibrada (Rouyendegh y Can, 2012).

En lo que se refiere a las entrevistas informales realizadas, la mayoría del alumnado (tanto hombres como mujeres) no manifiesta insatisfacción con su situación actual, si bien teme poder sufrir desigualdades en el futuro ejercicio de su actividad profesional. Diversos estudios han incidido en esta falsa percepción de igualdad, alguno centrado específicamente en el ámbito de las estudiantes de ingeniería (Pastor Gosálbez y López, 2011). No es raro encontrar que hoy en día, al menos en los países europeos, las mujeres jóvenes y estudiantes dan por sentada la igualdad de género y oportunidades, a la vista de las facilidades de acceso igualitario a la educación superior, pero encuentran mayores dificultades y desigualdad al iniciar su carrera profesional, y especialmente a medida que ascienden a puestos de mayor responsabilidad (Nimmegem, 2016). En cualquier caso, se requeriría un estudio más amplio y estructurado de percepción, aplicando el método científico, para poder avanzar conclusiones en este sentido en el caso aquí tratado. En este sentido, ya hay algunos trabajos que analizan científicamente los sesgos de género en las evaluaciones entre pares, del profesorado al alumnado y del alumnado al profesorado (Torres-Guijarro y Bengoechea, 2017; Mengel et al, 2019).

Las causas de la baja presencia de las mujeres en el ámbito de la Ingeniería Industrial pueden ser diversas. Algunos estudios indican que muchas estudiantes de ingeniería dicen sentir miedo o inseguridad sobre cómo serán percibidas y tratadas en un entorno laboral tradicionalmente dominado por los hombres; temen la discriminación de género, el sexismo, ser infravaloradas y consideradas débiles, no ser tomadas en serio, e incluso no ser capaces de soportar la presión del ambiente de trabajo (Lourens,

2014). No obstante, estos estudios se basan en datos de países muy concretos (Sudáfrica), por lo que no conviene generalizar las conclusiones a otras áreas geográficas sin un análisis más profundo.

Parece generalmente aceptado, sin embargo, que las causas son más debidas a la estructura social que individuales. El problema no es que las mujeres eligen con menos frecuencia o están menos capacitadas para carreras en STEM que los hombres, sino que las elecciones individuales están directamente influenciadas por la estructura social, los estereotipos y roles preconcebidos, y con el concepto de familia y de organización del trabajo. Se echa generalmente de menos la existencia de referentes femeninos y de mentoras durante la carrera profesional. El cuestionamiento social general de la idea de dedicación absoluta al trabajo por encima de otras aspiraciones, la consideración de las situaciones asociadas al embarazo, parto y cuidado de los hijos, y la progresiva normalización de los horarios flexibles y el teletrabajo pueden ser factores importantes para cambiar la situación (Miner et al, 2018). Los planes de igualdad de las empresas e instituciones deben favorecer la visibilidad de las mujeres en el ámbito tecnológico, la igualdad en el cuidado de la familia, la flexibilidad de horarios y la reducción de la brecha salarial, cuidando al mismo tiempo que las acciones de discriminación positiva que se propongan no supongan una imagen de incompetencia para las mujeres que se adhieran a ellas (Botella et al, 2019).

Por último, sería oportuno proponer algunas acciones que se puedan llevar a cabo a nivel de Universidad para intentar disminuir el impacto de esta situación y avanzar hacia su corrección. Entre otros, se podrían planificar actividades transversales para el alumnado, con especial énfasis en las estudiantes, orientadas hacia la promoción del liderazgo y del pensamiento crítico, el desarrollo personal y el enriquecimiento de las habilidades de comunicación. También sería de gran interés la organización de jornadas que faciliten el contacto con ingenieras profesionales u otras mujeres en posiciones de liderazgo, y el establecimiento de programas de mentorización. Es clave, en definitiva, incrementar la red de apoyo profesional, promover el liderazgo e intensificar la visibilidad de referentes femeninos, tanto externos como internos (Lourens, 2014). También es importante considerar de modo integral todo el recorrido de estudios universitarios (grado, máster y doctorado), para lo que el respaldo institucional debe ser inequívoco. Estas medidas se deben implementar integrando también a los estudiantes hombres para evitar la frustración y la percepción de que hay recursos exclusivos a los que no tienen acceso, además de favorecer su concienciación. Este tipo de planes de acción se ha ensayado experimentalmente en algunas universidades (p.ej. Universidad de Valencia), en el ámbito de la ingeniería TIC, y se han observado aumentos en las tasas de graduación de mujeres y en el número de puestos directivos ocupados por las profesoras del centro (Botella et al, 2019).

CONCLUSIONES

El análisis preliminar de la diversidad de género en dos titulaciones de Ingeniería Industrial impartidas en la Universidad de Vigo (grados en Ingeniería en Química Industrial e Ingeniería en Tecnologías Industriales) muestra una clara mayoría de hombres en el profesorado implicado en la docencia de ambos grados, con una incidencia mayor en el caso de la titulación en Tecnologías Industriales, y que se hace aún más notable cuando se consideran los puestos de responsabilidad relacionados con la coordinación de las materias. En lo que respecta a la distribución del alumnado, se aprecia también mayor presencia masculina, especialmente en la especialidad de Tecnologías Industriales, si bien en lo que se refiere a la tasa de éxito en la superación en primera convocatoria de las materias analizadas, las mujeres alcanzan mejores resultados. Se plantean hipótesis sobre las causas de esta situación, principalmente asociadas a la estructura social, y se proponen algunas acciones que se podrían desarrollar en los centros universitarios para intentar revertir esta tendencia.

BIBLIOGRAFÍA

Botella, Carmen, Rueda, Silvia, López-Iñesta, Emilia, Marzal, Paula (2019): "Gender Diversity in STEM Disciplines: A Multiple Factor Problem", *Entropy*, 21, (30-47).

Dilli, Selin, Westerhuis, Gerarda (2018): "How institutions and gender differences in education shape entrepreneurial activity: a cross-national perspective", *Small Business Economics*, 51, (371-392).

Feijoo, Gumersindo, Ibañez, Raquel, Herguido, Javier, Partal, Pedro, Tobajas, Montserrat, Sempere, Julia, López-Pérez, María Fernanda, Rivero, María J. (2018): "Education of chemical engineering in Spain: A global picture", *Education for Chemical Engineers*, 24, (27-31).

Fouad, Nadya A., Chang, Wen-Hsin, Wan, Min, Singh, Romila (2017) "Women's reasons for leaving the Engineering field", *Frontiers in Psychology*, 30, (1-11).

Ghiasi, Gita, Larivière, Vincent, Sugimoto, Cassidy R. (2015): "On the compliance of women engineers with a gendered scientific system", *PLoS One*, 10, (1-19).

Lourens, Ann (2014): "The development of co-curricular interventions to strengthen female engineering students' sense of self-efficacy and to improve the retention of

women in traditionally male-dominated disciplines and careers”, *South African Journal of Industrial Engineering*, 25, (112-125).

Mengel, Friederike, Sauermann, Jan, Zöllitz, Ulf (2019) “Gender bias in teaching evaluations”, *Journal of the European Economic Association*, 17, (535-566).

Miner, Kathi N., Walker, Jessica M., Bergman, Mindy E., Jean, Vanessa A., Carter-Sowell, Adrienne, January, Samantha C., Kaunas, Christine (2018): “From “her” problem to “our” problem: using an individual lens versus a social-structural lens to understand gender inequity in STEM”, *Industrial and Organizational Psychology*, 11, (267-290).

Nimmegern, Hildegard (2016): “Why are women underrepresented in STEM fields?”, *Chemistry: A European Journal*, 22, (3529-3530).

Pastor Gosálbez, Inma, López, Araceli (2011) “Los discursos de las alumnas de ingeniería. Percepciones de una minoría”, en López Díaz, Ana Jesús: *Jornadas: La mujer en la ingeniería*, Servicio de Publicacións Universidade da Coruña, A Coruña (15-40).

Rouyendegh, Babak Daneshvar, Can, Gulin Feryal (2012): “Selection of working area for industrial engineering students”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, (15-19).

Torres-Guijarro, Soledad, Bengoechea, Mercedes (2017) “Gender differential in self-assessment: a fact neglected in higher education peer and self-assessment techniques”, *Higher Education Research and Development*, 36, (1072-1084).

LA VOCACIÓN DOCENTE EN EL ACCESO A LOS GRADOS DE MAESTRO/A: ¿UNA CUESTIÓN DE GÉNERO?

Diez Ros, Rocío
Didáctica General y Didácticas Específicas
Universidad de Alicante
rocio.diez@ua.es

Dominguez García, Andrea
Universidad de Alicante
adg36@alu.ua.es

RESUMEN

La profesión docente ha estado tradicionalmente ligada al género femenino, con porcentajes actuales superiores al 80% en Primaria y al 97% en Infantil según el INE. Entre otras causas, influye la idea estereotipada de que el género femenino cuenta con una serie de cualidades innatas para ello y, por lo tanto, no compartidas con el masculino. El objetivo principal de esta investigación es analizar la vocación docente del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, para comprobar si existen diferencias por sexo en los motivos de acceso a los grados cualificadores para docente. Se ha distribuido un cuestionario de opinión entre el alumnado de la Facultad de Educación, sobre sus motivos al elegir sus estudios, la percepción de competencias docentes más relevantes, su formación en competencia digital docente y la de su profesorado de grado. Las respuestas incluyen un total de 427 participantes, de los cuales 333 son mujeres y 94 hombres. Los resultados obtenidos muestran que los motivos de elección y las competencias docentes percibidas como más relevantes difieren por género, lo que permite visibilizar la influencia de los estereotipos de género tradicional-

mente asignados al alumnado en su acceso a su formación inicial como docentes.

PALABRAS CLAVE:

Universidad, formación inicial del profesorado, educación, vocación y género.

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta intenta analizar si existen o no diferencias por sexo en los motivos aducidos por el alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante para elegir sus estudios. Este tema de investigación surge de la necesidad de conocer si la vocación docente se trata de una vocación feminizada. El objetivo principal de la investigación es analizar la vocación docente. En cuanto a los objetivos secundarios, destaca analizar qué atributos consideran esenciales las y los participantes para ser docentes. Tras la revisión y análisis bibliográfico sobre el tema de investigación, se describe el cuestionario en el que se han basado los resultados obtenidos. En cuanto a las y los participantes de la investigación, son 427 alumnos/as, concretamente 333 mujeres y 94 hombres, que cursan diferentes estudios ofrecidos por la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Se intenta demostrar no sólo que las mujeres siguen eligiendo de manera muy mayoritaria ser docentes, sino que también lo hacen por diferentes motivos que los hombres.

MARCO TEÓRICO

La profesión docente tiene un elevado porcentaje de feminización en todas las etapas no universitarias, tal y como muestran los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2016): la Educación Infantil está compuesta por un 97.56% de docentes mujeres, la Educación Primaria por un 81.10%, la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por un 71.8% y la Educación Especial por un 81.54% de mujeres.

Sólo los datos relacionados con la profesión docente en la Educación Superior, según

el Instituto Nacional de Estadística (INE), tienen mayor participación masculina entre el profesorado en todas las categorías. Las mayores tasas de participación femenina en el profesorado universitario del curso 2015-16 corresponden al personal contratado (44,3%), a titulares de escuela universitaria (40,4%) y a titulares de universidad (39,9%), con la tasa más reducida en la categoría catedráticas de universidad (20,9%). Por tanto, tal y como afirma Pascual (2014), la docencia es una profesión feminizada en la que encontramos segregación por sexo, vertical y horizontal.

También están fuertemente feminizados desde sus orígenes los estudios de formación inicial del profesorado. Esta feminización de los estudios se mantiene pese a la presencia cada vez mayor de alumnas en la práctica totalidad de las carreras universitarias. Si se atiende al caso de la Universidad de Alicante, en el curso 2018-2019 se matricularon un total de 4456 personas, de las que 857 ingresaron en los Grados impartidos en la Facultad de Educación (Maestro/a en Primaria, Maestro/a en Infantil y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte), de las cuales un 75.26% (645) eran mujeres, mientras que únicamente un 24.74% (212) eran hombres. Teniendo en cuenta que el Grado de Deportes no ha superado nunca en su matrícula el 30% de mujeres, resulta fácil hacernos una idea de los elevados porcentajes de alumnas en los Grados de Infantil y Primaria.

Sánchez (2003) explica que el proceso de feminización de la educación se puede considerar un proceso de construcción social, en el que a las mujeres se le ha reservado el papel amoroso en las aulas y a los hombres, el poder y la autoridad del alumnado. Históricamente, según Giró (2009) las mujeres se han dedicado a las personas y al hogar, mientras que a los hombres se les asignaron tareas productivas en el espacio público, de esta manera, se creó la organización laboral en función del género. Para Enguita (2006), este hecho significó que las mujeres socializaron sus propias funciones y según los estereotipos se las supone más capacitadas para unas funciones, por ejemplo, la enseñanza y menos para otras.

La enseñanza hizo posible que las mujeres desempeñaran laboralmente una función social para la que habían sido educadas hasta el momento, es decir, el cuidado de la infancia (San Román, 2011). La práctica docente en Educación está definida por una división social de los sexos, ya que los niños/as se considera que es un ámbito afín y reservado para las mujeres, haciendo perpetuar el rol femenino en el tiempo (García, 1998); aunque, como bien afirma Anguita (2006), esta división social por sexos viene dada desde los roles de género que se han establecido históricamente en las familias, la escuela y la sociedad.

Es más, según San Román (2011), la inclusión laboral de la mujer se ha visto fuertemente influenciada por la maternidad, función biológica que ha condicionado el papel de la mujer a lo largo de toda la historia. La maternidad se asocia a la docencia según Fuentes y Ravasi (1998) en tres aspectos fundamentales como son las características que son atribuidas a las mujeres y por tanto a las maestras (protectora, cariñosa, paciente, comprensiva, intuitiva). En definitiva, se supone que las mujeres son las personas idóneas para encargarse de la docencia, puesto que biológicamente están destinadas a tener descendencia y, por tanto, se las considera más adecuadas que los hombres.

La elección mayoritaria por parte de un sexo en este caso de la enseñanza, tiene una estrecha relación con el rol maternal que tiene adjudicado socialmente la Educación Infantil (Fuentes y Ravasi, 1998). Muchas mujeres se identifican con las maestras que tuvieron en esta etapa, es decir, las tienen como modelo a seguir, lo que provoca que quieran dedicarse a la enseñanza. Por este motivo, como bien señala San Román (2011), la elección mayoritaria por los estudios de Educación Infantil es el resultado de la acción social, la cual tiene su base en un arraigado contexto histórico-cultural que dirige las decisiones profesionales de las mujeres hacia ámbitos más expuestos a la proletización. Por lo que actualmente, la docencia se considera una vocación femenina tras la que existen numerosos intereses sociales, políticos, económicos y religiosos.

El hecho de que existan pocos hombres dedicados a la docencia tiene explicación. Según Abril y Romero (2006), la existencia de hombres en los centros de Formación Profesional que preparan técnicos/as para trabajar con alumnado de 0-3 años, aún es menor que el alumnado masculino que estudia los Grados de Maestro en Educación Infantil en las universidades. Se considera que la escasa presencia de hombres se debe a cuestiones de género, como los estereotipos de género, la falta de prestigio, etc. En Educación Infantil la figura del maestro es prácticamente inexistente (menos del 3% en España en la actualidad), sólo hay maestras, es decir, aulas de Educación Infantil gestionadas por mujeres.

MÉTODO

Para llevar a cabo la investigación se ha seguido un método mixto, según Hernández (2006), es una combinación de los enfoques cuantitativos y cualitativos. Los métodos cualitativos enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva de insider, captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático. Por otra parte, el enfoque

cuantitativo según Cook (1986), es lógico-positivista, es decir, busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con poca atención a los estados subjetivos de los individuos. Por lo que concierne a su medición en reactiva y controlada. Se basa en un objetivo concreto y no está orientado en la «realidad», sino que está orientado hacia la verificación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo y está orientado hacia el resultado. El enfoque cualitativo será empleado en la revisión bibliográfica, revisión de artículos, materiales o estadísticas. Mientras que el enfoque cuantitativo, se utilizará para el análisis de las respuestas al cuestionario.

PARTICIPANTES

Las y los participantes son parte del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. La muestra está compuesta por 333 mujeres (77.99%) y 94 hombres (22.01%), un total de 427 personas. El 43.33% cursa el Grado en Maestro/a en Educación Infantil, el 46.37% el Grado en Maestro/a en Educación Primaria y el 10.3% el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

INSTRUMENTO

El instrumento creado ha sido un cuestionario llamado “Cuestionario para el alumnado de la Facultad de Educación sobre su percepción en competencia docente y su formación en competencia digital docente y la de su profesorado de grado”. Dicho cuestionario se divide en tres grandes apartados, uno sobre las características socio-demográficas de la muestra (sexo, rango de edad, grado que está cursando y curso académico y otros estudios cursados), un segundo apartado sobre competencias docentes de la muestra (6 preguntas) y un tercer apartado centrado en la competencia digital docente de la muestra y de su profesorado (19 preguntas).

FASES DE LA INVESTIGACIÓN /PROCESO

La investigación se divide en tres fases: la de preparación, la de desarrollo y la final. Por lo referente a la fase de preparación, se realizó una revisión bibliográfica sobre el objeto

de investigación, revisando artículos, manuales, legislación o trabajos de investigación realizados previamente, con el objetivo de conocer en profundidad tanto la vocación docente como la feminización de la misma. En la segunda fase, de desarrollo, se diseñó la investigación como tal, seleccionando al alumnado de la Universidad de Alicante como participantes de la investigación y creando el instrumento de recogida de datos, en este caso un cuestionario, su validación y su posterior distribución online a los participantes. Para terminar, se llevó a cabo la fase final, en la que se procedió a redactar el informe final de investigación, así como los resultados, la discusión de los mismos y las conclusiones a las que se han llegado, para posteriormente proceder a su revisión y divulgación a la comunidad científica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

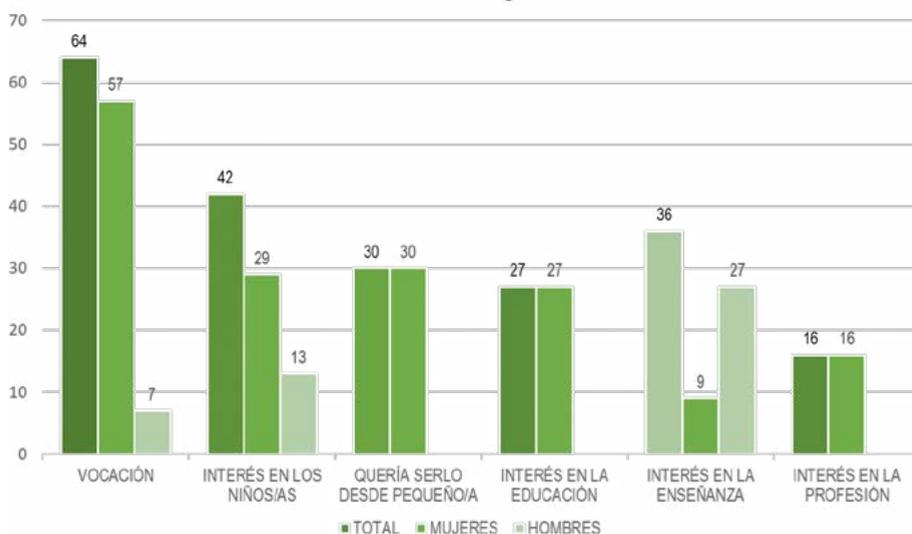
Una vez analizadas las respuestas obtenidas mediante el instrumento de recogida de datos, se obtienen una serie de resultados que aparecen a continuación.

Si se atiende a la elección de Grado de Educación Infantil/Primaria o del Máster en Profesorado de Secundaria como primera opción, se observa que 378 participantes (88.52%) eligieron como primera opción los Grados de Educación Infantil o Primaria, mientras que 49 participantes (11.48%) no tenían estos estudios como su primera opción. En cuanto al análisis según el sexo de quien participa, se observa que 77 hombres (81.91%) eligieron dichos estudios como primera opción, y en el caso de las mujeres fueron 301 participantes (90.39%) las que escogieron dichos estudios como primera opción.

Por lo referente a la Figura 1. Motivos principales de la elección del Grado de Educación Infantil/Primaria según el sexo o el Máster de Secundaria según el sexo, se observa que en total 64 participantes (57 mujeres y 7 hombres) escogieron dicho grado por la vocación, 42 participantes (29 mujeres y 13 hombres) por el interés que le generan los niños y niñas, 30 participantes (30 mujeres), ya que deseaban ser docentes desde pequeños/as, 27 participantes (27 mujeres), por el hecho de que la educación les genera interés, 36 participantes (9 mujeres y 27 hombres), por el interés en la enseñanza y 16 participantes (16 mujeres), por el interés que les genera la profesión. En concreto, es posible afirmar que la vocación docente es el motivo elegido por el mayor porcentaje de alumnas, pero el segundo entre los alumnos, que se decantan más por el interés en la enseñanza. Además, existen otros motivos aducidos exclusivamente por alumnas y por ningún alumno, entre los que destaca el de querer serlo desde

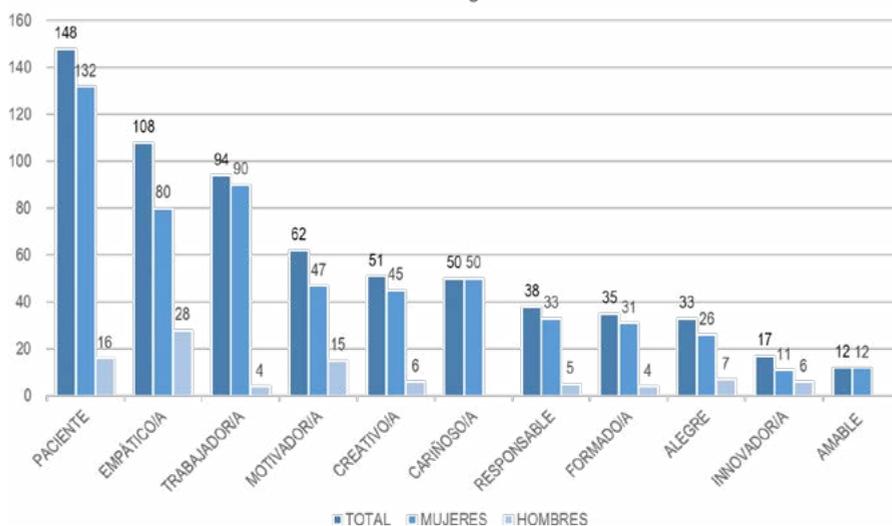
pequeñas, en la línea que señalan Fuentes y Ravasi (1998) al indicar que muchas alumnas se identifican con las maestras que tuvieron en la infancia.

Figura 1. Motivos principales de la elección del Grado de Educación Infantil/Primaria según el sexo



En cuanto a la Figura 2. Rasgos de personalidad que caracterizan al o a la docente vocacional según el sexo. Atendiendo al total, se observa que el rasgo de personalidad más importante es ser paciente (148), en segundo lugar, ser empático/a (108), seguido de ser trabajador/a (94), motivador/a (62), creativo/a (51), cariñoso/a (50), responsable (38), estar formado/a (35), alegre (33), innovador/a (17) y amable (12). Por lo referente al análisis en función del sexo, si los ordenamos en importancia se observa que las mujeres resaltan que el rasgo de personalidad más importante del docente o la docente es ser paciente (132), seguido de trabajador/a (90), empático/a (80), cariñoso/a (50), motivador/a (47), creativo/a (45), responsable (33), estar formado/a (31), alegre (26), amable (12) e innovador/a (11). Por lo que concierne a los hombres, estos explicitan que el rasgo de personalidad más importante del docente o la docente es ser empático/a (28), seguido de paciente (16), motivador/a (15), trabajador/a (4), alegre (7), innovador/a (6), creativo/a (6), responsable (5), y estar formado (4). Se hace evidente que cariñoso/a amable son cualidades sólo aducidas como importantes para el personal docente desde el género femenino, y que, además, las cualidades elegidas por mujeres y hombres, no lo son en el mismo orden de importancia. En cierto modo, las mujeres atribuyen a la buena práctica docente cualidades estereotipadamente femeninas.

Figura 2. Rasgos de personalidad que caracterizan al o a la docente vocacional según el sexo



Por lo que concierne a la relevancia otorgada a las distintas competencias docentes por parte de los y las participantes. Se observa que la primera opción seleccionada tanto por participantes hombres como mujeres, es la opción Establecer objetivos y diseñar situaciones de aprendizaje (H=12.41%, M=41.22%). La segunda opción seleccionada es la opción Atender la diversidad (H=8.9%, M=37.24%). La tercera opción, también elegida por ambos sexos es la opción Educar en valores (H=11.01%, M=37.7%). La cuarta opción seleccionada por ambos sexos es la opción Trabajar en equipo y participar en la gestión de la escuela (H=7.03%, M=26.93%). La quinta y última opción, difiere en función del sexo ya que los hombres han seleccionado la opción Gestionar el propio trabajo y tomar decisiones de mejora (H=7.26%) y las mujeres, la opción Competencias curriculares. Conocer la propia materia (M=24.82%). Por otra parte, Gómez (2016), en una investigación similar en la que atendiendo al género al género se obtuvieron resultados diferentes otorgándole una mayor importancia a la formación digital por parte de las mujeres respecto de los hombres.

CONCLUSIONES

Una vez realizada la investigación se concluye que mayoritariamente son las mujeres las que más claro tienen la elección del Grado de Educación Primaria/Infantil respecto a los hombres. Los motivos que principalmente las llevan a escoger dicho Grado son

la vocación, el interés o el gusto por estar con niños y niñas o que ya lo deseaban desde que eran pequeñas. Estos motivos están fundamentalmente relacionados con la tradición histórico-cultural que han vivido las mujeres a lo largo de la historia, quedando relegadas en un segundo lugar, dedicándose a tareas del hogar o de cuidado de los más pequeños/as. Por lo que los rasgos de personalidad más importantes para las mujeres en cuanto a buen docente o buena docente se refieren son aspectos como la paciencia, el trabajo, la creatividad o el cariño, rasgos generalmente atribuidos al género femenino. En cambio, los hombres no tienen tan claro la selección de estos Grados, ya que tradicionalmente no se considera que sea una profesión masculina y el motivo de la elección de la misma se basa más en el interés en la enseñanza que en la vocación, como era el caso de las mujeres. De la misma manera, los hombres destacan que los rasgos de personalidad de un/a buen/a docente serían ser paciente, empático/a y motivador/a. En definitiva, se observa que la docencia y por tanto la vocación docente, continúa feminizada, ya que son las mujeres quienes eligen mayoritariamente dicha profesión y además le atribuyen características determinadas a la buena praxis profesional, fruto de los estereotipos tradicionalmente asignados a su género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril, Paco., Romero, Alfons. (2006). Género en la Educación Infantil: la formación del profesorado. En *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol.11, Nº 3.

Blanco Sánchez, Concepción (2003). A propósito de la feminización de la docencia en la educación infantil. *Aula de infantil*, (13), 34-40.

Cook, Thomas D., Reichardt, Charles. S., Manuel, Jacqueline., & Guillermo (trad.) Solana. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Enguita Fernández, Mariano. (2006). La feminización de la docencia: algo más que una anécdota. In *El reto de la efectiva igualdad de oportunidades* (pp. 151-156). Comares.

Fuentes Amaya, Silvia., Ravasi, María Cecilia (1998). Género y docencia: un estudio sobre el estereotipo maternal en la identidad de las maestras. En *Actas de las QUINTAS JORNADAS, Historia de las Mujeres y Estudios de Género*, 105-112.

García García, Emilio (1998). Investigaciones y experiencias: condición social y feminización del profesorado de Educación Básica. En *Revista de Educación*, (285), 249-267.

Giró Miranda, Joaquín (2009). *Mujer y educación. Las maestras. Un análisis sobre la identidad de género y trabajo*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.

Gómez Trigueros, Isabel María (2016). La inclusión de las tecnologías en la formación inicial del profesorado: una intervención de aula a través modelo TPACK. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 133-152.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, & Baptista Lucio, Pilar (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística (INE). *Mujeres en el profesorado de educación universitaria en las universidades públicas por categoría y curso (2015-2016)*.

La UA en cifras. Alumnado y Docencia: Matrícula. Nuevo ingreso en Grados (2018-2019). Unidad Técnica de Calidad. Consultado: 10/04/2019 <https://utc.ua.es/es/documentos/ua-en-cifras/anual/matricula-nuevo-ingreso.pdf>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2016). *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Profesorado según nivel educativo*.

Pascual Herráez, Garbiñe. (2014). *La Educación Infantil, ¿Un trabajo de mujeres?* Consultado: 14/04/2019 https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000701.pdf

San Román, Sonsoles. (2011). *Las primeras maestras*. Barcelona: Ariel Practicum.

EL PODCAST FEMINISTA

Rodríguez López, Lidia
Estudiante da Facultade de Ciencias da Educación
Universidade da Coruña
lidia.rodriguezl@udc.es

Arias Rodríguez, M^a Alicia
Departamento DIDES y MIDE
Universidade da Coruña
alicia.arias.rodriguez@udc.es

RESUMEN

Este proyecto tiene como base el ciberfeminismo, y dentro de este, está enfocado al ciberfeminismo social. El término ciberfeminismo nace en el año 1987 con la obra “El manifiesto Cyborg” de Donna Haraway y no tiene una definición en sí, situación que crea un debate entre las mujeres ciberfeministas ya que, algunas consideran que es algo positivo y otras no. El ciberfeminismo social, nace en el 1993 de la mano del grupo APC (Asociación para el Progreso de las Comunicaciones)-mujeres con el objetivo de usar las tecnologías para empoderar a las mujeres y la democratización de los medios. Una referente española es Monstserrat Boix. Partiendo de la idea de la unión entre mujeres y tecnología, la autora principal creó un canal de podcasts dedicado al feminismo, designado Auriculares Violetas. En él se tratan de conceptos como la metáfora de las gafas violetas, el patriarcado, el androcentrismo, el machismo y sexismo, el género, el miedo a la palabra “feminista”, la sexualidad, los estereotipos y la relación entre la mujer y el mundo laboral, explicados de la manera más sencilla y cotidiana posible para que todas las personas que lleguen a escucharlo lo entiendan. Teniendo en cuenta el impacto de nuevas estrategias en el ámbito de la educación social consideramos importante que la sociedad esté informada sobre el único movimiento que busca que la mitad de la población de este mundo, las mujeres, tenga los mismos derechos que la otra mitad, los hombres.

PALABRAS CLAVE: ciberfeminismo, ciberfeminismo social, feminismo, podcast.

HISTORIA DEL FEMINISMO Y CIBERFEMINISMO

El feminismo, según Nuria Varela nace en el siglo XVIII en Francia, cuando se defendían las ideas de “igualdad, libertad y fraternidad”. Fue en aquel entonces la primera vez que se ponían en duda los derechos por lugar de nacimiento y aparecía el principio de igualdad. El movimiento feminista es un discurso político basado en la justicia, es una teoría y práctica política llevada a cabo por las mujeres que han sido conscientes de la situación de discriminación en la que viven y luchan para acabar con ella. A día de hoy, debemos hablar de feminismo, en plural, debido a las diferentes corrientes que han ido surgiendo como el feminismo de la diferencia, ecofeminismo, ciberfeminismo, etc. (Varela, Nuria, 2005). El feminismo tiene tres grandes olas y a día de hoy se afirma que ya estamos en la cuarta. La primera ola o feminismo ilustrado, viene de la mano de la Declaración de los Derechos del hombre, en la cual no se reconocían los derechos de las mujeres. No conformes, las mujeres decidieron crear el llamado “Los Cuadernos de Quejas” en el 1789 donde hacían oír sus voces por escrito y reivindicaban su derecho a la educación, al trabajo, derechos matrimoniales y con respecto a sus hijos/as y el derecho a voto. La segunda ola o feminismo liberal sufragista tiene como protagonista la misoginia romántica que aparece por el miedo del sistema a las vindicaciones del feminismo. En el año 1848, se redacta la Declaración de Seneca Falls o Declaración de sentimientos, la cual se expresaba en contra de la negación de derechos civiles y jurídicos para las mujeres. El sufragismo de la época se centró en el derecho al voto femenino y los derechos educativos, los cuales consiguió en un periodo de 80 años. (Iglesias, Ana, 2017). La llamada ahora cuarta ola, es todo el activismo presencial y online que estamos viviendo hoy en día. La lucha sigue enfocada a romper los privilegios de los hombres, a la lucha contra la violencia de género, lucha por el aborto legal y seguro, etc. Tiene la sororidad como base y la manifestación del 8 de marzo de 2018 como un ejemplo de que, si las mujeres paramos o desaparecemos, se para el mundo.

Enlazando con los nuevos feminismos que están surgiendo, vamos a hablar del que es el epicentro de este trabajo, el ciberfeminismo. Este término nace con la obra de “El Manifiesto Cyborg” de Donna Haraway en el año 1987, en el que habla de una nueva identidad por parte de las mujeres formada por las nuevas tecnologías en el siglo XX. De esta obra se hicieron diferentes interpretaciones, pero, la más destacada fue la del

grupo de las VeNuS Matrix en el año 1991 que llevó a la creación del primer Manifiesto Ciberfeminista llamado también "Manifiesto de la Zorra Mutante". Su intención principal fue alzarse contra el sistema jerárquico, comenzando por destruir los roles sexuales hasta acabar con las estructuras capitalistas. Instauran la ironía y la inversión de los estereotipos culturales como herramientas de lucha para abordar las problemáticas en torno a la mujer y la tecnología. (Galloway, 1996, citada en Anta y Peinado, Matilde., 2010). El ciberfeminismo no tiene una definición en sí, pero en el I Encuentro Internacional Ciberfeminista del año 1997 se dieron 100 argumentos sobre lo que no era como "no es una estructura, no es natural, no es triste, etc." (Guil, Ana. 2011, p.78). El hecho de que no tenga una definición hace que algunas mujeres ciberfeministas consideren que es bueno porque les proporciona fluidez, pero otras la consideran necesaria para que haya una lucha eficaz y tenga una línea política. (Galloway, 1996, citada en Anta y Peinado, Matilde. 2010).

Diferentes autoras ven el ciberfeminismo de diversas formas, Rosi Bradotti (1996, citada en Anta y Peinado, Matilde. 2010) lo asocia a la imaginación, al arte y la creatividad; Faith Wildinf (1998, citada en Anta y Peinado, Matilde. 2010) no lo reduce sólo al arte y las tecnologías y explica que no debemos olvidar que estas últimas están dominadas por los hombres; Alex Galloway 1997, citado en Guil, Ana, 2011) lo divide en radical y conservador y a esta división autoras como Anne-Marie Schleiner y Sadie Plant (citadas en Guil, Ana, 2011) suman el ciberfeminismo social. Este último nace en 1993 de la mano de la Asociación para el progreso de las Comunicaciones que crea el grupo SPCmujeres con la idea de usar las tecnologías para empoderar a las mujeres y la democratización de los medios.

Un ejemplo en España es el periódico feminista online, Mujeres en Red, creado en el 1997 y que tiene como objetivo ser un punto de encuentro en Internet y facilitar el intercambio de información, estrategias y contactos entre grupos de mujeres y grupos feministas del mundo. La creadora de la página y del concepto es Monstserrat Boix (1997) bien como el de hacktivismo feminista en el año 2002, relacionados ambos con el activismo feminista en las redes.

CONCEPTOS FEMINISTAS

Pasamos ahora a hablar sobre conceptos relacionados con el movimiento, siendo conscientes de que hay muchos más, pero debido a la parte práctica del proyecto (canal de podcasts), la autora decidió tratar algunos de los más básicos para promo-

ver una mejor comprensión de la lucha y todo lo que la rodea y que se describen a continuación:

- La metáfora de las gafas violetas es un término que aparece en el libro de Nuria Varela (2005) y lo que busca es comparar el feminismo con unas gafas violetas y ponértelas significa tomar conciencia de la situación de discriminación de la mujer y una nueva forma de ver el mundo. Otro concepto es el de patriarcado, que es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres (Reguant, Dolors, 2007). Se basa en el argumento del origen natural y el orden natural para justificar la inferioridad de las mujeres. Establece una jerarquía sexual que limita la autonomía de las mujeres y por ende su libertad.

- El androcentrismo es explicado por Montserrat Moreno (1993, p.16) como lo siguiente "consiste en considerar al ser humano del sexo masculino como el centro del universo y como medida de todas las cosas". Nace en el pensamiento de la mirada masculina es la única posible y se generaliza a la ciencia, la historia, lo académico, la medicina, la educación, etc. Es un fenómeno que tiene con resultado la sociedad en la que vivimos donde los hombres ocupan los espacios públicos.

- El machismo (Iglesias, Ana, 2017), son creencias, actitudes y conductas que ponen de manifiesto la superioridad del hombre sobre la mujer. Va asociado a la exclusión, subordinación y discriminación sexual de la mujer, dejándola en desventaja con respecto al hombre y considerándola inferior y no merecedora del mismo trato. Estos valores los aprendemos y asumimos desde la más tierna infancia. Antes eran muy visibles, pero ahora existen los llamados, micromachismos, que según Luis Bonino (1991 citado en Iglesias, Ana, 2017) son pequeños y casi imperceptibles controles y abusos de poder, casi normalizados que los varones ejecutan permanentemente. Son formas de dominación suaves de uso reiterado que se llevan a cabo de forma automática y sin reflexión.

- El sexismo es todo aquel comportamiento, actitud, pensamiento o decisión que está planteada en base solo al factor biológico, el sexo, y conlleva a un trato diferente por esa misma razón. La sociedad nos impone contenido sexista en todos los ámbitos de la vida cotidiana, dejando a uno de los sexos, el de las mujeres, por debajo del otro, los hombres y, por ende, en desventaja social. (Iglesias, Ana, 2017).

- El género, como término, fue acuñado por la antropología para diferenciar entre "sexo biológico" y "sexo cultural" que son las diferencias que las sociedades crean entre los

hombres y las mujeres. El sexo es macho o hembra y lo cultural construye lo masculino y lo femenino. Por lo que, el género es una construcción sociocultural que revela la desigualdad social entre mujeres y hombres, opresión que se ha dado a lo largo de la historia de la humanidad y que tiene como justificación “el natural”.

- El miedo a la palabra “feminista” viene dado según Nuria Varela (2005) por el desprestigio del movimiento desde sus inicios ya que, utilizaban la imagen de las mujeres feministas para ridiculizarlas atribuyéndoles rasgos de fealdad o mostrándolas masculinizadas. A día de hoy decir en alto que eres feminista sigue teniendo, desgraciadamente, un coste social, como, por ejemplo, que te llamen “feminazi” (Caitlin Moran 2013, citada en Medina, Rosa y Dorado, Almudena. 2017). En definitiva, el miedo lo ha creado el sistema patriarcal debido a sus estrategias de desactivación desde el comienzo.

- La sexualidad es una construcción social que se refiere a una dimensión del ser humano basada en el sexo, incluyendo el género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva, el amor y la reproducción. (Hurtado, Teresa, 2015). La sexualidad femenina está relacionada con la identidad de género, la cual nos es dada por nuestra madre y padre antes incluso de nacer cuando toman conocimiento de si van a tener un niño o una niña. A su vez, la sexualidad de las mujeres no se trata de la misma forma que la de los hombres, es más tabú, por ejemplo, es normal que un hombre se masturbe, pero no que lo haga una mujer, porque se asocia su placer a que sea un hombre el que se lo proporcione.

- Los estereotipos son “el conjunto de creencias que un grupo humano crea y comparte sobre los atributos, cualidades o comportamientos de otro” (Menéndez, Isabel. 2006, p.39). Existen los estereotipos de género que Rosa Cobo (1995, p.9) define como “el primer mecanismo ideológico, burdo, pero muy eficaz, que apunta a la reproducción y refuerzo de desigualdades de género”. Los estereotipos son uno de los principales obstáculos para la igualdad de género debido a que crean percepciones relativas a lo que es propio de cada sexo sin ningún fundamento científico. Tienen mucha resistencia al cambio debido a que se transmiten de forma cultural, política, religión, escuela, familia, medios de comunicación, etc. Estos últimos son los que más nos transmiten debido a que los consumimos a todas horas. Todo esto conlleva a que a medida que crecemos nos creemos una imagen de nosotras mismas y de nosotros mismos muy influenciada por los estereotipos.

- En cuanto a la mujer y el mundo laboral hay que tener en cuenta que como decía Kessler – Harris (2008, citado en Ferreiro, Pilar, 2015, p.9) “las mujeres han trabajado

siempre". Pero es difícil hacer un cálculo del trabajo en el siglo XIX porque sólo contaba el trabajo remunerado. Para hablar de este tema hay 3 etapas y la primera está marcada por la imagen de mujer como ama de casa y cuidadora. La segunda está marcada por el aumento del sector servicios, lo que conllevó la entrada de las mujeres en el mundo laboral remunerado pero relacionado siempre con los cuidados, enseñanza, etc. Y, la tercera se marca porque se transforma el perfil profesional de las mujeres, es decir, ya no se ve como una ayuda familiar, sino como un elemento de autonomía y desarrollo personal. Existe la llamada "división sexual del trabajo" que propicia una jerarquía sexual en la que hay puestos considerados para hombres y otros para mujeres. A día de hoy, seguimos siendo las mujeres las que sufrimos los contratos precarios, las dobles jornadas, los sueldos más bajos, etc.

EDUCADORAS/ES SOCIALES Y LAS TIC'S

Pasamos ahora a hablar sobre la educación social y las nuevas tecnologías. Las educadoras sociales tienen diversas funciones, y entre ellas está la de transmitir, desarrollar y promover la cultura, función que se llevó a cabo a través de las nuevas tecnologías en este trabajo, concretamente con la cultura feminista y los aspectos que con ella tienen que ver. Aunándola con las competencias digitales de buscar y gestionar información, crear contenido como son los podcasts y la comunicación en los entornos virtuales.

Relacionando las TIC's y la educación social, según Natalia Hipólito, Fernández y Nuria Gil (2017), está la educación social para estrechar la brecha digital, como medio para la acción socioeducativa, es decir, usar las TIC's como herramienta para la acción socioeducativa, bien como la educación social como desarrollo profesional individual y/o colectivo. Por último, decir que hay que tener en cuenta que a través de las TICs se produce mucha de la sociabilidad de nuestra sociedad, es una herramienta de promoción cultural y social y una forma de ofrecer información sobre temas y/o colectivos tabúes en otros medios, por ello, las educadoras/es sociales deben utilizarlas como acciones mediadoras y formativas en nuestra competencia como profesionales. Por lo tanto, son un espacio de intervención social y, por ende, objeto de la educación social.

LOS PODCASTS

Para finalizar, hablaremos sobre la parte práctica del proyecto, los podcasts, que tienen origen en el año 2000 por Dave Winner (citado en Sánchez, M y Solano, Isabel, 2010). Son un formato audio creado para escuchar programas a través de un dispositivo electrónico. Hay muchas variedades, pero generalmente son creados por personas que comparten sus conocimientos, hablan de temas que les gustan, ideas, etc (Almasocial, s/f) en los que cada persona los adapta a como se sienta cómoda. En el año 2004 aparecen los podcasts educativos, los cuales, según Según Cabero y Gisbert (2005, citados en Sánchez, M y Solano, Isabel. 2010) conllevan a que introducir el audio crea posibilidades de tener un ambiente de continuidad narrativa, humanizar la relación humano-maquina, más participación, etc.

En la actualidad hay más de 10 canales educativos y 6 dedicados al feminismo. El bajo número de canales y que la mayoría de ellos no presentaban contenido en español, motivó la creación del canal "Auriculares Violetas", nombrado así por la unión entre el color del feminismo y el método más común de escuchar los podcasts. El canal está disponible en diferentes plataformas como Spotify, iVoox, Spreaker. La escaleta creada empieza con la entrada "hola queridas" por la familiaridad que transmite y la salida, con frases de mujeres feministas inspirado en el canal de YouTube "El tornillo" añadiéndole "un beso amigas" por la misma razón que el saludo. La música utilizada en los podcasts es la de "Love Sick" de Mura Masa. A continuación, se creó un logo y el episodio piloto. Los episodios siguientes reflejan temáticas de conceptos feministas explicados anteriormente.

Debido a que en la plataforma con más oyentes no permite recoger feedback de los mismos, se realizó un cuestionario compartido a través de redes sociales propias para conocer las opiniones de las personas seguidoras. Se recogieron datos a los que se aunaron las estadísticas proporcionadas por las diferentes plataformas en las que están disponibles los podcasts sobre el sexo, edad, años, seguidores/as y país de origen. La mayoría de las oyentes son mujeres, pero, un dato sorprendente y agradable por igual es que, hay un porcentaje de hombres que escuchan el podcast en edades que superan los 30 años y eso significa que quieren aprender y salir de ese pensamiento patriarcal.

Los podcasts son mayoritariamente escuchados en España, aunque también han sido escuchados en México, Argentina, Alemania, Bolivia y Reino Unido. Como datos generales, el podcast con mayor aceptación ha sido el de sexualidad, seguido del de estereotipos y, el que menos aceptación ha tenido ha sido el más largo sobre

conceptos básicos, debido a su duración y que muchas personas ya conocían los conceptos.

CONCLUSIONES

Los resultados en general son positivos, ya que, todas las personas oyentes de "Auriculares Violetas" consideran que el canal es muy útil para poder aprender sobre el feminismo y casi todas las personas que contestaron apoyaron seguir la iniciativa. Además, como resultado de las encuestas se propusieron diversos temas que les gustaría que se tratara en los siguientes episodios como pornografía, prostitución, vientres de alquiler, violencia de género, etc. Con el cuestionario se pudo concluir que las personas oyentes quieren aprender teoría, pero también quieren ver su aplicación en la vida real y les gusta escuchar experiencias personales para sentirse identificadas.

BIBLIOGRAFÍA

Anta Félix, José Luis; Peinado, Matilde. (2010). Ciberfeminismo y educación. Un debate teórico. Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional Investigación y Género, (2), p. 21-35. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/4007> (consultado el 24/05/2019).

Cobo, Rosa. (1995). Género. (p.1-23). En Celia Amorós, (Eds), (1995), 10 palabras claves sobre mujer Navarra: Verbo divino. Recuperado de <https://www.te.gob.mx/genero/media/pdf/5d9668bc7465d15.pdf> (consultado 27/05/2019).

Dorado, Almudena; Medina, Rosa María. (2017). Conociendo la historia del feminismo. La Pluma Violeta, (1), pp. 1-891. Recuperado de https://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/fhum/noticias/Revista_La_Pluma_Violeta/1490785766983_revista_definitiva-1.pdf (consultado el 24/05/2019).

Fernández, Sergio; Gil, Nuria; Hipólito, Natalia. (2016). Las TIC para, cómo y con la Educación Social. La Gestión de la identidad digital como competencia desde la Educación Social. RES Revista de Educación Social, (24), pp. 571-578. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=986> (consultado el 24/05/2019).

Ferreiro, Pilar. (2015). La “revolución laboral” de las mujeres: luces y sombras (Trabajo de Fin de Máster) Barcelona: Universitat Jaume I. Recuperada de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/146148> (consultado el 27/05/2019).

Guil, Ana. (2011). Redes sociales y praxis ciberfemenista: Nuevas alianzas en Internet. *Asparkia. investigación feminista*, 22, p.73 – 83. Recuperado de: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/599> (consultado el 27/05/2019).

Hurtado, María Teresa. (2015). La sexualidad femenina. Alternativas en psicología, (nºespecial), p. 114-120. Recuperado de <http://alternativas.me/attachments/article/95/9%20-%20La%20sexualidad%20femenina.pdf> (consultado el 27/05/2019).

Iglesias, Ana. (2017). Género, Igualdade e Educación. (Documento inédito). Coruña: Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación.

Moreno, Montserrat. (1993). Introducción. (pp. 7 – 20). En Montserrat. Moreno (Eds.), *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria Editorial.

Menéndez, Isabel. (2011). Construcción de la identidad femenina. (pp. 39 – 74). En Isabel Menéndez (Eds.) (2011), *El zapato de Cenicienta. El cuento de hadas del discurso mediático*. Oviedo: Ediciones Trabe.

Reguant, Dolors. (2007). Explicación abreviada del patriarcado. *Patagonia Libertaria*. Recuperado de: <https://patagonialibertaria.files.wordpress.com/2014/12/sintesis-patriarcado-es.pdf> (consultado el 27/05/2019).

Sánchez, María del Mar; Solano, Isabel. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel.Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, p. 125-139. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=986> (consultado el 27/05/2019)

Varela, Nuria. (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

WEBGRAFÍA

Almasocial, (s/f). Recuperado de <http://almasocial.es/podcasts/> (consultado 27/05/2019)

AVALIACIÓN SUBXECTIVA DE PALABRAS EMOCIONAIS: RESULTADOS DUN ESTUDO EXPLORATORIO SOBRE OS EFECTOS DA IDENTIDADE DE XÉNERO E O XÉNERO GRAMATICAL DAS PALABRAS, ou QUE DESACOUGA MÁIS A HOMES E MULLERES, “VIOLENTO” OU “VIOLENTA”?

Fraga Carou, Isabel

Grupo de Investigación Procesos Cognitivos e Conduta
Departamento de Psicoloxía Social, Básica e Metodoloxía
Universidade de Santiago de Compostela
isabel.fraga@usc.es

Rodríguez Beltrán, Paula

Estudiante do Grao en Psicoloxía
Universidade de Santiago de Compostela
paularbeltran@hotmail.com

Padrón Rodríguez, Isabel

Grupo de Investigación Procesos Cognitivos e Conduta
Departamento de Psicoloxía Social, Básica e Metodoloxía
Universidade de Santiago de Compostela
isabel.padron@usc.es

RESUMO

Os cambios sociais reflíctense na linguaxe; en consecuencia, estudar a lingua serve de estratexia para a comprensión da conduta social. O auxe dos movementos feministas en España, a visibilidade das mulleres en ámbitos novos e a posibilidade de crear unha linguaxe inclusiva están xerando aplausos, rexeitamentos e novas cuestións. Xorde pois a necesidade de estudar o uso da linguaxe desde unha perspectiva científica e de xénero. Neste contexto nace esta investigación exploratoria, co obxectivo de analizar unha posible interacción entre a identidade de xénero (home, muller, outro), as palabras emocionais (negativas, neutras e positivas) e o xénero gramatical (masculino e feminino). Así, analizamos se a avaliación subxectiva de palabras con distinta carga emocional se ve afectada non só por factores do individuo se non tamén por un factor estritamente lingüístico e pola posible relación entre ambos. Os resultados confirman que as mulleres tenden a avaliar as palabras negativas como máis desagradables que os homes. Ademais, por primeira vez atopamos un nesgo de congruencia da identidade de xénero co xénero gramatical, de maneira que as mulleres presentan unha tendencia a avaliar adxectivos negativos que designan atributos humanos en feminino como máis activadores que si están en masculino, amosando os homes o patrón inverso.

PALABRAS CLAVE: avaliación de palabras emocionais, valencia afectiva, arousal, identidade de xénero, xénero gramatical.

INTRODUCCIÓN

A visión androcéntrica que prevalece na ciencia tende a presentar ao varón como a norma (Taylor, e Sunderland, 2003), facendo ás mulleres, a lo menos ata certo punto, invisibles neste ámbito. Polo tanto, parece necesario e oportuno dar voz ás mulleres científicas que apostan por visibilizar a voz do xénero feminino e por estudar o mundo cuns lentes máis apropiados para analizar o que nos rodea con máis exactitude (Sánchez, 2002).

A área de investigación na que se centra este traballo é a Psicolingüística, unha disciplina que permite estudar os procesos cognitivos das persoas durante a comprensión e a produción da linguaxe. Dentro deste ámbito, nos últimos anos tense incrementado o interese polas relacións entre linguaxe e emoción, de xeito que teñen aumentado os traballos de investigación que abordan esta complexa cuestión desde diferentes perspectivas. A linguaxe pode servir, ademais, como estratexia metodolóxica para a comprensión da conduta social. Polo tanto, presentaremos os resultados obtidos separadamente para homes e mulleres, posto que o sexo biolóxico e/ou a identidade de xénero constitúen un criterio de pertenza social que tamén se reflicte na lingua (Gómez-Berrocal, Ramírez, e Lledó, 2009).

O traballo recolle unha investigación levada a cabo en castelán, unha lingua cun xénero non marcado, o masculino, e un xénero marcado, o feminino. Tradicionalmente, dende a Lingüística enténdese o castelán como unha lingua neutra, non sexuada, posto que o masculino sería o xénero empregado para designar as entidades de maneira xenérica, independentemente do seu xénero biolóxico. Desde esta perspectiva, cando dicimos "los padres", estaríamos referíndonos tanto aos pais como ás nais. Polo contrario, desde o punto de vista de algunhas teorías lingüísticas e estudos de xénero, homes e mulleres non se colocan de igual forma fronte á linguaxe, porque a diferenza entre o masculino e o feminino non se atoparía ao mesmo nivel, senón que respondería a unha situación xerárquica (Marín, 2015). Así o defenden tamén os supostos feministas, nos que se argumenta que as formas gramaticais do masculino xenérico fan invisible e ignoran á muller (Gómez-Berrocal, Ramírez, e Lledó, 2009). Dende esta perspectiva sería importante entón referirse explicitamente a "los padres y las madres", ou incluso tratar de darlle á volta á xerarquía social que derivaría da xerarquía do xénero gramatical, empregando o feminino para a denominación xenérica (por exemplo, "nosotras pensamos que...", en lugar de, "nosotros pensamos que..."). Nesta liña de apostar pola visibilidade real e a igualdade da muller, un exemplo actual é o dun partido político español que ven de cambiar a súa denominación do masculino ao feminino, de maneira que tanto os homes como as mulleres que forman parte do mesmo empregan o feminino en todas as ocasións. Esta modificación apoia o suposto feminista que defende que as linguas poden/deben ser modificadas (Basanta, 2018).

Recentemente, identificáronse asimetrías no significado das palabras que representan a homes e mulleres en masculino e feminino, tendo este último en ocasións unha connotación peyorativa. Por exemplo, non é o mesmo identificar a unha muller como "zorra" que a un home como "zorro" (Basanta, 2018). A asimetría entre masculinos e femininos destaca no caso dos adxectivos que fan referencia a atributos humanos, e

mais concretamente a profesións, no sentido de que as profesións en masculino terían maior relevancia e serían mellor valoradas incluso por algunhas mulleres (Mayoral, 2019; Ríos, 2019). Por exemplo, preferirían que se refirían a elas como “abogados/avogados” e non como “abogadas/avogadas”, basicamente por un criterio de status social. Pero, canto hai de certo nestas valoracións sobre palabras en feminino e masculino? Ata onde nós sabemos, non existen estudos nos que se recolla a avaliación de homes e mulleres en relación ás mesmas palabras presentadas nos dous xéneros. Este traballo recolle ese tipo de avaliacións, tanto en termos de valencia afectiva ou agrado como de activación emocional ou intensidade (do inglés, arousal), para unha serie de palabras positivas, negativas e neutras seleccionadas de estudos normativos e que foron presentadas aos e ás participantes tanto en masculino como en feminino.

OBXECTIVOS

Nos estudos sobre procesamento e expresión de estímulos emocionais, téñense atopado diferenzas entre homes e mulleres, no sentido de que as mulleres tenden a amosar maior competencia emocional e tamén maior reactividade. En xeral, os homes amosan preferencias polos estímulos positivos, e as mulleres, polos estímulos negativos, tendendo a avaliar as palabras negativas como máis desagradables que os homes. Ademais, en comparación cos homes, as mulleres tamén soen avaliar os estímulos emocionais como máis intensos, independentemente da súa valencia afectiva (e.g., Padrón, Vázquez, Viéitez, Castro, Romero, Villar, e Fraga, 2018; Saarela, 2018).

Os principais obxectivos deste estudo exploratorio son: a) analizar ata que punto se confirman estes resultados nunha mostra galega cando os/as participantes teñen que avaliar o agrado e a intensidade de palabras positivas, negativas e neutras en castelán, b) comprobar si o patrón de homes e mulleres varía así mesmo en función do xénero gramatical das palabras, e c) comprobar si existe algún tipo de interacción entre a connotación emocional das palabras e o seu xénero gramatical.

PARTICIPANTES

Participaron voluntariamente 105 persoas, 57 mulleres e 48 homes. A media de idade é de 25,6 anos, cunha desviación típica de 9,70. O rango de idade varía nun intervalo entre os 16 e os 58 anos. A maioría das e dos participantes están cursando actual-

mente un Grao Universitario ou un Grao Superior de Formación Profesional, sendo estudantes de titulacións moi diversas: enxeñaría industrial, interpretación de piano, filloxía, física e medicina, entre outras.

É importante especificar que no cuestionario en liña, cando preguntabamos polo sexo da persoa, colocamos 3 opcións diferentes: home, muller e outro. Non atopamos ningunha persoa que se incluíra neste tipo.

DESEÑO E VARIABLES

Empregamos un deseño factorial mixto con tres variables independentes (Vs): Sexo, con dous niveis (home e muller); Connotación emocional, con tres niveis (positivas, negativas e neutras); e Xénero Gramatical, con dous niveis (masculino e feminino). As variables dependentes (VDs) foron dúas: valencia afectiva e activación emocional.

MATERIAIS

Empregouse un total de 96 palabras seleccionadas do emoFinder (Fraga, Guasch, Haro, Padrón, e Ferré, 2018): 32 palabras positivas, 32 palabras negativas e 32 palabras neutras. Nas tres condicións a metade das palabras foron presentadas en masculino e a outra metade, en feminino. Empregáronse dúas listas, ás que foron asignadas ao azar os/as participantes para evitar que a mesma persoa avaliase a mesma palabra dúas veces.

Táboa 1. Medias das palabras positivas, neutras e negativas para as diferentes variables na súa versión en masculino e feminino.

Connotación emocional	Valencia		Arousal		Nº de silabas		Frecuencia		Concreción	
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
Positivas "contento/a"	7,48	7,80	7,00	6,13	8,53	8,53	0,77	0,52	4,77	4,14
Neutras "diestro/a"	5,38	5,29	5,22	5,20	8,00	8,00	0,62	0,62	4,33	4,13
Negativas "violento/a"	2,51	2,54	7,02	6,76	8,19	8,19	0,74	0,61	4,50	4,40

TAREFA

O cuestionario realizouse dende a plataforma de creación de cuestionarios do Grupo Procesos Cognitivos e Conduta (PCC) da Universidade de Santiago de Compostela.

A tarefa explicouse brevemente e realizouse a través da aplicación do Manequí de Autoavaliación (*Self-Assessment Manikin, SAM*; Bradley e Lang, 1994; Figuras 1 e 2). O SAM é unha técnica de avaliación pictórica non verbal que mide directamente as dúas dimensións nas que se centra esta investigación: a valencia e a activación emocional asociadas coa reacción afectiva da persoa.

Figura 1. SAM para valencia afectiva

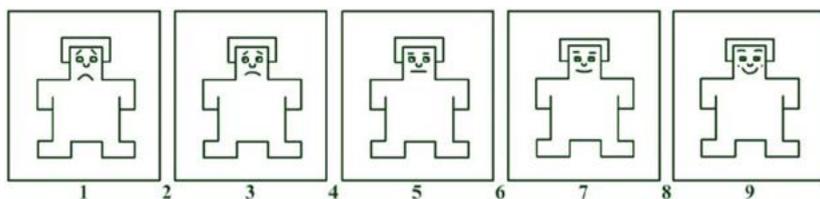
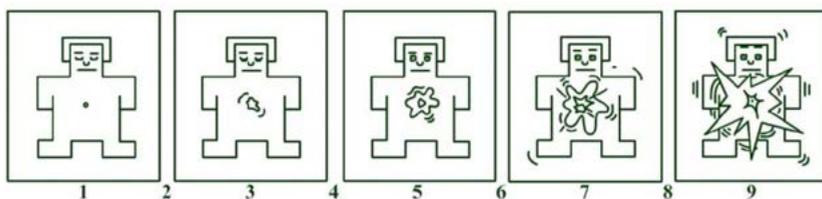


Figura 2. SAM para activación emocional



RESULTADOS

En canto á valencia afectiva, as análises mostraron un efecto principal da Connotación emocional, $F(2,206)=769,06$; $p=0,00$, revelando que os/as participantes valoraron as 3 categorías de palabras emocionais dun xeito significativamente diferente, cuns valores medios de 2,64 para as palabras negativas, 5,30 para as neutras e 7,05 para as positivas. Por outra banda, o Sexo interactuou significativamente coa Connotación emocional, $F(2,206)=3,75$, $p=0,03$, dado que as mulleres valoraron as palabras negativas como máis desagradables (2,42) que os homes (2,86). Por último, atopamos un efecto principal do Xénero gramatical, $F(1,103)=4,79$, $p=0,03$, que revelou que tanto

homes como mulleres tenden a valorar as palabras en feminino como máis positivas (5,04) en comparación coas masculinas (4,95).

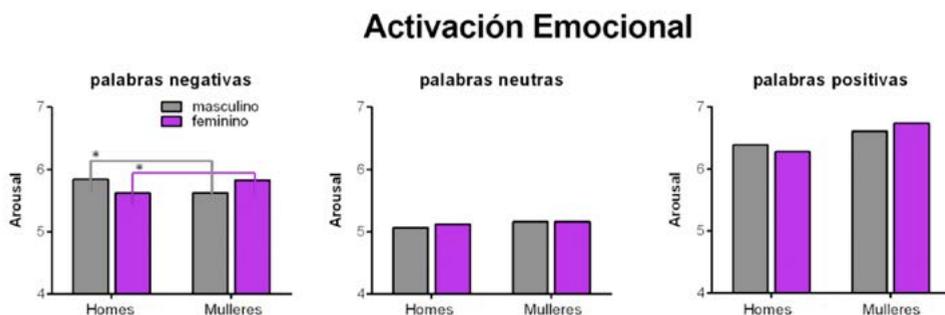
En canto á activación emocional, as análises mostraron un efecto principal da Connotación emocional, $F(2,206)=37,58$, $p=0,00$, que mostrou que os/as participantes valoraron as 3 categorías de palabras emocionais dun xeito significativamente diferente, cuns valores medios de 5,73 para as palabras negativas, 5,13 para as neutras e 6,51 para as positivas.

Ademais, atopamos unha interacción significativa entre Sexo, Connotación emocional e Xénero gramatical, $F(2,206)=3,99$, $p=0,01$. Estes resultados indican que as mulleres valoraron como máis activadoras as palabras negativas femininas (5,91) en comparación coas masculinas (5,79), $p=0,01$, mentres que os homes valoraron como máis activadoras as palabras negativas masculinas (5,76) en comparación coas femininas (5,67), $p=0,02$.

Figura 3. Valoración das palabras emocionais en valencia afectiva



Figura 4. Valoración das palabras emocionais en activación emocional



CONCLUSIÓNS

Os resultados deste estudo confirman que a valencia afectiva é unha variable moi consistente, no sentido de que tanto homes como mulleres avalían as palabras negativas, neutras e positivas como diferentes entre si. Por outra banda, as mulleres tenden a valorar as palabras negativas como máis desagradables que os homes, en liña coa evidencia anterior (Bradley, Codispoti, Sabatinelli, e Lang, 2001; Gantiva, Guerra, e Vila, 2011; Vila e colaboradores, 2001). Isto pode deberse a que, en xeral, ás mulleres se lles atribúe unha maior competencia e reactividade emocional (Saarela, 2018) e a que soen presentar un nesgo negativo cara os estímulos que indican ameaza (Gantiva e Camacho, 2016).

Polo que se refire á activación emocional, atopamos un nesgo positivo, pois os/as participantes avaliaron as palabras positivas como máis activadoras que as palabras negativas. Este resultado vai en contra dalgunha evidencia anterior e podería estar relacionado con esta mostra en particular ou cos adxectivos que designan atributos humanos, polo que requírese máis investigación. Particularmente interesante é o nesgo de congruencia entre a identidade de xénero e o xénero gramatical atopado precisamente coas palabras negativas: cando o xénero gramatical destas palabras era congruente coa identidade de xénero da persoa que a estaba a valorar, a activación estimada foi maior que si a identidade e o xénero gramatical non concordaban. Pero estes resultados deberían confirmarse en estudos máis amplos e nos que se asegure un grao de activación máis alto das palabras desagradables.

En definitiva, estes resultados confirman a necesidade de promover a realización de estudos deste tipo nos que se conxuguen as perspectivas da lingüística e da psicoloxía experimental e social cunha perspectiva de xénero.

BIBLIOGRAFÍA

Basanta, Noemi (2018). *“As formas cambiaron porque o mundo cambiou”: construción discursiva e interseccional de identidades de xénero e sexualidade en conversas sobre ligar* (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Bradley, Margaret; Codispoti, Maurizio; Sabatinelli, Dean e Lang, Peter (2001). “Emotion and Motivation II: Sex differences in picture processing. *Emotion*, 1(3), 300-319.

Bradley, Margaret e Lang, Peter (1994). "Measuring emotion: The Self-Assessment Manikin and the Semantic Differential". *Journal of Behavior Therapy of Experimental Psychiatric*, 25(1), 49-59.

Fraga, Isabel; Guash, Marc; Haro, Juan; Padrón, Isabel e Ferré, Pilar (2018). "EmoFinder: The meeting point for Spanish emotional words". *Behaviour Research Methods*, 50(1), 84-93.

Gantiva, Carlos e Camacho, Katherine (2016). "Características de la respuesta emocional generada por las palabras: Un estudio experimental desde la emoción y la motivación". *Psicología: Avances De La Disciplina*, 10(2), 55-62.

Gantiva, Carlos; Guerra, Pedro e Vila, Jaime (2011). "Validación colombiana del sistema internacional de imágenes afectivas: evidencias del origen transcultural de la emoción". *Acta Colombiana de Psicología*, 14(2), 103-111.

Gómez-Berrocal, Carmen; Ramírez, Isabel e Lledó, Elena (2009). "Los usos del lenguaje en las relaciones de género". *Revista de Psicología Social*, 24(3), 319-332.

Marín, Sergio (2015). *Lenguaje y género: aproximaciones desde un marco teórico* (Tesis doutoral non publicada). Universidade de Sevilla, Sevilla.

Mayoral, Marina (11/03/2019). Masculino Plural. *La Voz de Galicia*. Recuperado de: https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/opinion/2019/03/11/masculino-plural/0003_201903G11P12993.htm

Padrón, Isabel; Vázquez, Antonio; Viéitez, Lucía; Isdahl-Troye, Aimé; Romero, Estrella; Villar, Paula e Fraga, Isabel (2018). "Reconocimiento visual de palabras emocionales: diferencias individuales en sexo y personalidad". Póster presentado en la VII Jornada AIIDI. Avances para el estudio de la diversidad humana, Palma de Mallorca, España.

Ríos, Francisco (09/03/2019). Los femeninos de profesiones. *La Voz de Galicia*. Recuperado de: https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/opinion/2019/03/09/femeninos-profesiones/0003_201903G9P16994.htm

Saarela, Carina. (2018). *Memory for Emotion-Laden Words in Normal Aging: Valence-Arousal Interactions and Neuroanatomical Correlates*. Åbo Akademi Universit, Finland.

Sánchez, Ana. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, (29), 91-102

Taylor, Yolande e Sunderland, Jane (2003). "I've always loved women": The representation of the male sex worker in Maxim". *The Sociological Review*, 51, 169-187.

Vila, Jaime; Sánchez, María; Ramírez, Isabel; Fernández, María; Cobos, Pilar; Rodríguez, Sonia; Muñoz, Miguel; Tormo, Pilar; Herrero, María; Segarra, Pilar; Pastor, Carmen; Montañés, Susana; Poy, Rosario e Moltó, Javier (2001). "El sistema internacional de imágenes afectivas (IAPs): Adaptación española. Segunda parte". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), 635-657

ADOLESCENCIAS TRANS*

Sanmartín Díaz, Andrea
 Estudante da Facultade de ciencias da Educación
 Universidade da Coruña
 andrea.sanmartin@udc.es

Arias Rodríguez, M^a. Alicia
 Departamento DIDES y MIDE
 Universidad de A Coruña
 alicia.arias.rodriguez@udc.es

RESUMEN

La sociedad actual se encuentra conformada por una estructura patriarcal, donde se encuentran inmersos una serie de estereotipos de género, los cuales determinan la concepción de lo que significa ser hombre y mujer. Ideas que se aprenden mediante un proceso de socialización y aprendizaje social durante la infancia. Las personas trans, como miembros de la sociedad, interiorizan dichos estereotipos. Pero, aceptando el rol de género con el que se sienten identificados/as, el cual es contrario al sexo biológico. Mostrando el socialmente apoyado, sistema sexo-género, asignando a cada sexo una serie de comportamientos, actitudes, etc., simplemente por su conformación biológica.

El estudio de la transexualidad ha evolucionado en los últimos años alcanzando mayor visibilidad actualmente gracias a las iniciativas de los colectivos trans y al incremento de niños, niñas y adolescentes que acuden a atención primaria por problemas de identidad de género. El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo validar el guion de la entrevista realizada con el propósito descubrir sus vivencias y experiencias personales de los y las adolescentes en diferentes ámbitos de su vida, así como conocer las posibles expectativas de género que puedan tener. Esto se realizará a través del diseño de un guion de una entrevista de recogida de información para adolescencias trans para conocer su identidad sexual, entorno familiar, ámbito escolar, estereotipos de género, relaciones sociales, así como el ámbito sanitario y las perspectivas

de futuro, el cual será validado a través del estudio de expertas a través de dos expertas relacionadas con el contorno de la transexualidad en A Coruña.

PALABRAS CLAVE: Transexualidad; Sexo; Género; Adolescencia; Validación; Educación social.

INTRODUCCIÓN

El trabajo para presentar es un proyecto de investigación, que tiene como ámbito de estudio mostrar los estereotipos de género, los cuales construyen la concepción social de ser hombre o mujer, para los adolescentes (16-18 años) transexuales desde el punto de vista de la construcción social de feminidad y masculinidad. En cuanto al grupo señalado, destacar que son personas que se sienten identificados con otro sexo, lo que les lleva a un cambio de género acorde con el sexo sentido (Basterra, Virginia; Ruíz, Raquel; Toni, Marta; Rebolé, Ana; Pérez, Yolanda y Forga, 2012).

Así, tras una intensa búsqueda y con las oportunas recomendaciones de mi tutora, decidí que finalmente mi investigación se iba a centrar en la transexualidad de los menores. Ello fue así puesto que se trata, por una parte, de un tema de actualidad, altamente debatido, y que origina muchas cuestiones al respecto, por otra parte, los y las adolescentes resultan ser esa parte de nuestra sociedad especialmente vulnerables y, en consecuencia, necesitados de una protección, máxima en la temática que vamos a tratar, puesto que además de las dificultades habituales de la edad, presentan particularidades debidas a su edad y madurez.

Debemos de tener en cuenta que la sexualidad del ser humano, que, como sucede con otras cuestiones, es un tabú para gran parte de las sociedades. Las ideas de los sectores religiosos y conservadores predominantes en décadas anteriores, han calado profundamente en el pensamiento colectivo y ha derivado en lo que actualmente se percibe en los barrios y pueblos, ese secretismo de las familias y la tendencia a lo que el refranero español define como “los trapos sucios se lavan en casa”. La transexualidad ha existido a lo largo de la historia humana, como afirma Berenice Bento (2010). Pese a ello, el desconocimiento y el afán de ocultamiento han sido los elementos predominantes en las últimas décadas, hasta hace relativamente poco. (Bento, Berenice 2010; De Toro, Ximena 2015). Por esos motivos, es oportuno hacer referen-

cia, brevemente, a esos dos aspectos por separado, para finalmente fusionarlos y ver qué problemas se pueden generar si juntamos ambos elementos.

Por un lado, nos encontramos el término transexualidad, que debido a la gran variedad de manifestaciones existentes en la sexualidad humana, se debe de acotar de manera interdisciplinar. En primer lugar, es necesario hacer referencia al significado de transgénero, que, es una palabra que se utiliza a modo de paraguas para englobar múltiples concepciones de cuerpos, identidades de género y expresiones. Asimismo, Eva Giberti (2003 p. 33), afirma que en este término se incluyen a “las personas trans (los que sienten que nacieron con el sexo físico equivocado) y a las personas intersexuales (anteriormente llamadas hermafroditas)”, así como, a otras muchas variantes de la identidad. Por tanto, se entiende que la transexualidad se encuentra encuadrada dentro del término transgénero. Por todo esto, las personas trans responden de forma clara y/o discrepan respecto a los estereotipos de feminidad y masculinidad que estructuran la sociedad actual. La definición, la acepción, de “transexualidad” cambia en el tiempo y depende de situaciones y contextos distintos. De hecho, el propio término utilizado es una palabra que puede recibir múltiples lecturas o significados. Sin embargo, también sabemos que no se le otorga el mismo valor, poder, o sentido. Con frecuencia la última palabra la tiene quien desde su ejercicio de poder intenta clasificar, categorizar, ordenar la sociedad, con los objetivos de conocer, intervenir y controlar. (González, Blanca, 1999; Giberti, Eva 2003; Bento, Berenice, 2010).

Una vez abordado este tema, es necesario hacer referencia a la cuestión de las adolescencias. La adolescencia es un período de tiempo de vida que comprende desde los 10 a los 19 años (OMS en Montero, Adela; González, Electra y Molina, Temístocles 2004, p.210), de transición tanto a nivel físico, psicológico y social. En donde se ponen en juego varios factores para el desarrollo de la personalidad, dentro de la cual la imagen corporal es un factor de base en la formación. Según Slade (1994), la imagen corporal es la representación mental amplia de la figura corporal, su forma y tamaño, la cual está influenciada por factores históricos, culturales, sociales, individuales y biológicos que varían con el tiempo (OMS citado en Montero, Adela; González, Electra y Molina, Temístocles 2004; Beltrán, 2015)

Cuando conflúan estas dos realidades, son todavía sujetos aún más vulnerables, ya que la probabilidad de ser discriminados o de recibir insultos y violencias de todo tipo es más alta que la de otros sujetos. Por lo que, este estudio tiene como fin conocer cuál es la percepción actual que tienen las personas transexuales sobre los estereotipos de género, en su vida diaria de esta manera, identificar las barreras y los facilita-

dores existentes en diferentes aspectos como la asistencia sanitaria, la inserción en el ámbito o las relaciones familiares y sociales.

OBJETIVOS

El objetivo general del presente trabajo no es otro que validar el guion de la entrevista realizada con el propósito descubrir sus vivencias y experiencias personales de los y las adolescentes en diferentes ámbitos de su vida, así como conocer las posibles expectativas de género que puedan tener.

Para cumplir este objetivo, se requieren una serie de objetivos específicos como son:

- Diseñar un guion de una entrevista de recogida de información para adolescencias trans para conocer su identidad sexual, entorno familiar, ámbito escolar, estereotipos de género, relaciones sociales, así como el ámbito sanitario y las perspectivas de futuro.
- Validar el guion de entrevista a través del estudio de expertas relacionadas con el contorno de la transexualidad

METODOLOGÍA

En este estudio se utiliza un enfoque cualitativo, ya que trata de conocer desde la perspectiva de las personas transexuales cual es el proceso de integración social, identificando las barreras y los facilitadores. Por tanto, desde este enfoque, se permite una aproximación desde el interior a las realidades que son analizadas. La propuesta metodológica cualitativa exige la participación de todo agente social implicado y, en ella, el investigador no puede entenderse como exterior a la realidad que investiga, solo desde el interior de esa realidad puede aprehender los significados construidos por cada sociedad buscando la comprensión (Krause, Mariane 1995; Mesías, 2010). Además, resulta de gran utilidad por los siguientes motivos (León y Montero, 2015):

Los aspectos estudiados pertenecen al ámbito privado e íntimo de las personas, indagando e incidiendo sobre vivencias, sentimientos, interacciones y experiencias personales.

Se trata de un campo relativamente nuevo para la investigación social, por lo que hay escasas referencias de consulta con las que contar como eje de actuación.

Las personas transexuales forman un grupo difícil de cuantificar en comparación con otros colectivos poblacionales, como pueden ser las personas mayores o los usuarios de recursos para las drogodependencias.

El tipo de diseño seleccionado es el exploratorio debido a la escasez de datos sobre los estereotipos de género en los y las transexuales, los cuales conforman su concepción de lo que es ser hombre o mujer. Mostrando las vivencias y las experiencias de este grupo, en lo que respecta al género y al sexo, las cuales serán múltiples y subjetivas. Siempre desde una perspectiva holística, descriptiva, inductivas y ante todo flexible (León y Montero, 2015), destaca más la validez que la replicabilidad, trata ante todo de identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica.

RESULTADOS

Los resultados de los informes de las expertas han ayudado a delimitar la entrevista y a utilizar un lenguaje más inclusivo y menos binarista, así como enfocar los objetivos de esta. Las indicaciones realizadas por la primera experta en lo referente al instrumento indica que todas las preguntas que lo configuran son mejorables, ofreciendo, además posibles cambios centrados en la redacción de las preguntas, que podrían ser confusas en cuanto a la terminología sexo- género. De manera que esas preguntas se han modificado, se ha eliminado el término *disforia de género* y se ha cambiado el concepto “ransexualidad” por “trans”. Las valoraciones realizadas por la segunda experta han sido de gran ayuda para que los ítems tengan una mayor veracidad y, en consecuencia, se han incorporado sus sugerencias en el instrumento de recogida de datos.

Gracias a la colaboración de estas dos expertas mi entrevista es mucho más verídica y correcta a la hora de su redacción. Si bien es cierto que en diversas preguntas de la dimensión de identidad sexual sus comentarios no eran coincidentes en lo que concierne a los términos sexo y género, ya que cada experta lo veía desde un enfoque diferente; lo cual hacía que cualquiera de las dos formas de redactar el ítem fuese correcta. Desde el punto de vista de este trabajo, el objetivo era conocer la realidad de estas personas, si bien es cierto que desde el respeto y la empatía y por tanto considero, al igual que la primera experta, que la entrevista cumple esos requisitos.

CONCLUSIONES

Concluida la investigación queda patente la necesidad de mejorar la información existente en la sociedad en relación con la transexualidad, pues es esta la culpable de gran parte de esta falta de integración. Así se desprende del análisis de los discursos del colectivo transexual acerca de sus vivencias y experiencias personales, que ponen de relevancia el hecho de que dichos obstáculos están íntimamente relacionados con la desinformación de la sociedad. Es necesario renovar la visión persistente de la transexualidad como una enfermedad o un capricho estético y visibilizar la realidad de un colectivo que sufre tratos discriminatorios en diferentes momentos de su desarrollo vital (Polo, Cristina y Olivares, 2010; Domínguez, Matilde 2012; Báez, María 2015).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente podemos extraer tras adentrarnos las siguientes conclusiones sobre esta temática, tan interesante, amplia y actual, son varias (Halim, May Ling; Ruble, Diane; Tamis- LeMonda, Catherine; & Shrout, 2013; León y Montero, 2015):

- La transexualidad es una cuestión compleja que choca con muchos de los valores sexistas presentes en la sociedad actual y desafía los rígidos conceptos en los que se asientan ámbitos como el médico o el legal.
- La situación actual del colectivo transexual adolece de una falta de visibilidad social, igualdad legal e inclusión en todos los ámbitos. La literatura analizada sobre personas trans nos habla de la falta de desinformación como motor de estos problemas de integración.
- Asimismo, tratar los estereotipos de género en diferentes edades, como, por ejemplo, en la infancia. Pues, desde los 3 y 4 años, ya se muestran los estereotipos al relacionarse con pares. Siendo de interés, las técnicas observacionales para la recogida de datos.
- La cuestión transexual debe universalizarse y comprender que los derechos de los transexuales son derechos humanos y deben respetarse como tales en todos los ámbitos de la sociedad.
- Debido al relevante papel del entorno en el desarrollo de las personas en nuestra sociedad, estas deben adquirir un compromiso para solventar estas desigualdades, fomentando entornos que tengan en cuenta la diversidad y desterrando las actitudes transfóbicas.

- Por lo señalado durante el trabajo, los y las transexuales sufren en ciertas ocasiones rechazo social y familiar. Por lo que, sería recomendable realizar educación para la salud, en relación con la aceptación de estos miembros en la sociedad. Siendo lugares de gran interés para las charlas, los colegios y las asociaciones de padres, madres o tutores legales de hijos/as transexuales. Así como, el fomento y desarrollo de investigaciones acerca de la realidad trans desde la perspectiva profesional de la Educación Social, para generar material científico y fiables sobre el que basar una intervención eficaz desde dicha profesión y para estas personas (Polo, Cristina y Olivares, 2010; Peixoto, Fonseca, Laura, Almeida, Sofía y Almeida, Lígja, 2012; González y Cabrera, 2013).

Por todo lo comentado con anterioridad este trabajo de investigación podría seguir su desarrollo con la realización de entrevistas a sujetos que sean acordes para la mismas lo cual serviría para conocer la realidad de una manera más particular, así como para realizar propuestas de trabajo con el colectivo, programas de sensibilización de la población, de formación e información, etc. Por lo que los y las educadores/as sociales juegan un papel fundamental, siendo estos una ayuda y apoyo a las personas vulnerables o en riesgo. Interviniendo y mediando en los diferentes entornos que se desenvuelven las personas, así como la posible mediación en estos, llegando a mejorar poco a poco su realidad.

BIBLIOGRAFÍA

Báez, María (2015). La transexualidad desde la mirada de la sociología del cuerpo. *Salus*, 19, 34–40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375943551007> (Consultado: 23/05/2019)

Basterra, Virginia; Ruíz, Raquel; Toni, Marta; Rebolé, Ana; Pérez, Yolanda y Forga, Luis (2012). Estudio descriptivo de la transexualidad en Navarra. *Anales del sistema sanitario de Navarra*. 35 (3); 455-460. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272012000300011 (Consultado: 23/05/2019)

Beltrán, Álvaro (2015) *Sexualidad y salud sexual en la construcción de las identidades de género y la orientación del deseo sexual en adolescentes* (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de Valencia

Bento, Berenice. (2010). La producción del cuerpo dimórfico. *Transexualidad e Historia. Anuario de Hojas de Warmi*, 15, 1-19. Recuperado de: <https://revistas.um.es/hojasdewarmi/login> (Consultado: 23/05/2019)

Crooks, Robert; y Baur, Karla (2000). *Nuestra sexualidad*. México, D.F.: International Thompson.

De Toro, Ximena. (2015). Niños y niñas transgéneros: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Revista Punto Género*, (5), 109–128 Recuperado de: <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/37666/39325> (Consultado 25/5/2019)

Domínguez, Matilde. (2012). *Cuerpos en tránsito: La construcción del cuerpo de un grupo de transexuales en Tijuana*. (Tesis doctoral). Mexico: El Colegio De La Frontera Norte.

Giberti, Eva. (2003). Transgéneros: síntesis y aperturas. En D. Maffia, *Sexualidades migrantes: género y transgénero*, 31-55, Buenos Aires: Feminaria Editora. Recuperado de: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/81_6_ro psicologo/material/unidad4/complementaria/sexualidades_migrantes.pdf#page=31 (Consultado 25/5/2019)

González, Blanca. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12 Sevilla, 79-88. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf> (Consultado 25/5/2019)

González, M^a Patricia y Cabrera, Claudia. (2013). Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes (NNA). *Plumilla Educativa*, 12 (2), 339-360. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4757437> (Consultado 25/5/2019)

Halim, May Ling; Ruble, Diane; Tamis- LeMonda, Catherine; & Shrout, Patrik E. (2013). Rigidity in gender- typed behaviors in early childhood: a longitudinal study of ethnic minority children. *Child Dev.* 84 (4), 1269-1284. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23432471> (Consultado 25/5/2019)

Krause, Mariane (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas De Educación*, 7, 19-39. Recuperado de: <http://files.mytis.webnode.cl/200000020-f1c75f2c42/Krause,%20M.%3B%20La%20investigaci%C3%B3n%20>

cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf
(Consultado 25/5/2019)

León, Orfelio G.; Montero, Ignacio (2015). *Métodos de la investigación en psicología y educación*. (4ª edición), España: McGrawHill

Mesias, Oswaldo. (2010). *La investigación cualitativa*. Venezuela: Universidad Central De Venezuela. Recuperado de: https://www.academia.edu/22351468/LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA (Consultado 25/5/2019)

Montero, Adela; González, Electra y Molina, Temístocles (2004). Salud sexual y reproductiva en la adolescencia. *Revista Chil.Salud Pública*, 12 (1), 42-47. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123568/Salud-sexual-y-reproductiva-de-los-y-las-adolescentes-en-chile.pdf?sequence=1> (Consultado 25/5/2019)

Peixoto, José Manuel; Fonseca, Laura; Almeida, Sofia y Almeida, Lígia (2012). Escuela y diversidad sexual- ¿Qué realidad? *Educacao em Revista*, 28 (3), 143- 158. Recuperado de: www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a07v28n03.pdf (Consultado 25/5/2019)

Polo, Cristina y Olivares, Daniel (2011). Consideraciones en torno a la propuesta de despatologización de la transexualidad. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 31(2), 285-302. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0211-57352011000200008 (Consultado 25/5/2019)

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD: LAS UNIDADES DE IGUALDAD

Fernández da Silva, Ángela
Universidade de Santiago de Compostela
angela.fernandez.dasilva@rai.usc.es

Diz Otero, Isabel
Departamento de Ciencia Política e Socioloxía
Universidade de Santiago de Compostela
isabel.diz@usc.es

RESUMEN

La universidad no es un espacio ajeno a las desigualdades y violencias que sufren las mujeres. En las últimas décadas, estas discriminaciones han pasado a ocupar las agendas políticas a todas las escalas, lo que ha favorecido un auge del denominado feminismo institucional. El presente trabajo pretende atender a la institucionalización de la igualdad en la Universidad, a partir de un análisis descriptivo que arroje luz sobre la situación de desigualdad que sufren las mujeres en el ámbito científico-universitario y de cómo esa desigualdad ha conducido a la creación de organismos específicos para paliarla.

PALABRAS CLAVE: Políticas de igualdad, Universidad, *mainstreaming* de género, unidades de igualdad.

INTRODUCCIÓN

La igualdad entre mujeres y hombres lleva varias décadas integrada en las agendas políticas, a varios niveles: europeo, estatal, autonómico y, más recientemente, también ha pasado a formar parte con intensidad de las preocupaciones de algunos gobiernos locales.

Esto ha tenido su traducción en la creación y posterior aprobación de diferentes leyes que le han dado cobertura a este tema. En España se han aprobado en los últimos años y, más concretamente, durante los gobiernos socialistas de José Luís Rodríguez Zapatero, algunas leyes que han sido fundamentales para el avance de la igualdad en el conjunto del Estado en general, como la Ley Orgánica 3/2007, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres (en adelante, ley de igualdad) y de manera particular en las autonomías, a partir de la aprobación de normativa autonómica propia.

El ámbito universitario tampoco ha sido, ni es, ajeno a las discriminaciones que, amparadas en la firmeza del sistema patriarcal, experimentan las mujeres. Es por ello que la legislación también ha asistido de manera específica a la desigualdad en este ámbito a partir de la aprobación de normativa como la Ley 14/2011 de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (en adelante, Ley de la Ciencia) o la Ley Orgánica 4/2007, de Universidades (en adelante, Ley de Universidades), buscando introducir la perspectiva de género en este espacio. Esto no es un tema menor, ya que tal y como defienden las profesoras Varela y Trabada (2010) las discriminaciones que se producen en el ámbito universitario adoptan con frecuencia formas sutiles de actuación y en muchas ocasiones son imperceptibles para las autoridades universitarias, “ocultándose bajo formas sutiles y a través de procesos aparentemente neutrales que acaban produciendo un resultado negativo para las mujeres” (Varela y Trabada, 2010: 1139). Todo esto ha hecho que, a partir de la ley de Universidades se hayan creado las denominadas “Unidades de Igualdad”, que nacen con el fin último de integrar la perspectiva de género en las instituciones universitarias.

El presente trabajo pretende ser un análisis descriptivo de la situación de desigualdad que sufren las mujeres en el ámbito universitario y de cómo esa desigualdad ha conducido a la creación de organismos específicos para paliarla.

¿CUÁLES SON LOS PROBLEMAS DE LAS MUJERES EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO-UNIVERSITARIO?

En las últimas décadas, la desigualdad en el ámbito científico ha cobrado cierta importancia y ha empezado a ser entendida como una cuestión prioritaria. La promoción de los datos desagregados por sexo, junto con la expansión de diferentes documentos y normativas, han contribuido a destapar una realidad que nos revela una presencia, cuantitativa y cualitativa, desequilibrada de hombres y mujeres en este ámbito.

Segregación vertical

Tomando como referencia los datos de la UE para el año 2013 podemos observar como durante los primeros años de carrera científica las mujeres mantienen una presencia mayoritaria como estudiantes (55%) y como tituladas universitarias (59%). Por el contrario, durante los primeros años de formación como investigadoras asistimos al principio de lo que será una desaparición progresiva a lo largo de los niveles posteriores de la jerarquía, un fenómeno que denominamos “fuga de cañerías” o *leaky pipeline* en su terminología inglesa. Este fenómeno respalda una realidad que apunta a la paulatina disminución de la presencia femenina en los escalafones más altos de la jerarquía académica, que va desde los estudios de doctorando, en los cuales las mujeres están representadas en un 46%, hasta el nivel más alto, donde apenas alcanzan un 21% de representación como catedráticas. A pesar del progreso significativo en su nivel de educación en relación con los hombres en las últimas décadas, las mujeres están cada vez menos representadas según avanzamos en las etapas de una carrera académica. Este efecto es aún más pronunciado en el campo de la ciencia y la ingeniería, donde las mujeres representan únicamente el 13% de las cátedras en 2013 (Comisión Europea, 2016).

Segregación horizontal

La segregación horizontal apunta a un desequilibrio en la presencia de las mujeres según el área de estudio. Tal y como apuntan las instituciones europeas, la proporción de mujeres todavía varía en los diferentes campos de la educación y, en este sentido, los datos más recientes apuntan que en Europa las mujeres están sobre representadas en áreas como la Educación (68%), Salud y Bienestar (60%), Artes y Humanidades (54%) y Ciencias Sociales, Periodismo e información (54%); las cifras se igualan más en el área de Administración y Ciencias Jurídicas (48%); y se aprecia una infra representación significativa en el área de Ciencias Naturales, Matemáticas y

Estadísticas (46%), Nuevas Tecnologías de la Información (TIC) (21%) y Arquitectura e Ingeniería (29%) (Comisión Europea, 2018).

En definitiva, estos datos revelan una presencia muy significativamente superior de las mujeres en las áreas relacionadas con los cuidados.

Incorporación de la perspectiva de género en la educación superior.

La incorporación de la perspectiva feminista no ha sido ni es una prioridad en las instituciones de educación superior, sino que, tal y como revelan Verge, Ferrer-Fons y González (2018: 87), “ha habido de manera general resistencias a la hora de integrar la perspectiva de género en los currículos académicos”.

La incorporación de la perspectiva feminista al currículo académico está ligada también a otra realidad que penaliza a las mujeres, esto es que, en multitud de ocasiones, el compromiso y la sensibilidad de las mujeres para con los temas de género y las diferentes corrientes de feminismos, las estereotipan hasta el punto de otorgarles una consideración negativa dentro de la academia y, más concretamente, entre sus compañeros varones (Barataa *et al.*, 2005).

Además de esto, existe una marcada carencia de formación en género entre una gran parte del personal docente investigador (PDI), lo que favorece que, a rasgos generales, no esté familiarizado con los desafíos epistemológicos de los estudios de género, incluso en los que se tendrían que aplicar en sus especialidades (Dahlerup, 2010).

Representación en puestos clave

En este punto, resulta interesante atender a los puestos de responsabilidad, como pueden ser el número de decanas, rectoras o jefas de departamento que hay en las universidades. A nivel europeo, los datos indican que los diferentes departamentos están compuestos únicamente en un 28% por mujeres y que tan solo el 22% los dirige (Comisión Europea, 2016). A nivel estatal, el Ministerio de Economía y Competitividad apunta para el año 2013 que: *“en cuanto a los puestos de responsabilidad en los órganos de gobierno en las universidades públicas, se observa (...) un ligero descenso en decanatos y direcciones de escuelas, del 26,4% al 25,2%. En los rectorados, la presencia de mujeres es mínima y no sólo no se incrementa sino que baja del 8,2% al 6%”* (Ministerio de Economía y Competitividad, 2014: 15).

En la misma línea, otro aspecto que no es ajeno al análisis de las mujeres en puestos clave, es el que se refiere a la composición de los comités de evaluación o de selección. Estos comités están predominantemente ocupados por hombres (*old boys' networks*) y constituyen, según datos y literatura especializada, un espacio en mayor medida inaccesible para las mujeres. (Alonso, Diz y Lois, 2016).

Acoso sexual y sexista

Según un estudio europeo del año 2014, un 27% de las mujeres con educación superior ha sufrido alguna vez acoso sexual y/o sexista (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014). Y es que, tal y como nos recuerdan Torns, Borrás y Romero (1999), este tipo de violencias no constituyen un problema de poder jerárquico, sino que son un problema de género y un producto más de la desigualdad entre mujeres y hombres.

Así lo entiende también la Organización Mundial del Trabajo (2007), quien señala al acoso como un problema que, además de comprometer la seguridad y la salud, ejerce una discriminación basada en el género. Bosch (2012: 50) va más allá y aclara que: *“el acoso sexual es reconocido como un problema de poder de género y que, siendo como es, un producto de la sociedad (patriarcal) en la que ocurre, afecta principalmente a las mujeres, que son mayoritariamente sus destinatarias, y es cometido mayoritariamente por varones”*.

CONCLUSIONES

La universidad constituye un ámbito más de discriminación para las mujeres. Estas discriminaciones, en el espacio académico-científico, son visibles a través de problemas como:

- La doble segregación (vertical-horizontal)
- La escasa incorporación de perspectiva de género a la investigación y docencia
- La escasa representación en puestos clave
- El acoso sexual y/o por razón de sexo.

Los citados problemas son los que han favorecido que, desde hace algo más de una década, se hayan incorporado, a los organigramas de las universidades, unidades específicas que trabajan para paliar esta situación. La incorporación de estos organismos constituye la máxima expresión de la institucionalización de las políticas de igualdad de género en las universidades.

Son muchos los retos todavía pendientes. La identificación y detección de los elementos que obstaculizan y facilitan el avance de la igualdad son un primer paso de importancia suprema:

- Por una parte, la identificación de los obstáculos contribuye a la visibilización de los problemas y agiliza su abordaje.
- Por otra parte, identificar los facilitadores contribuye a reforzar aquellas relaciones que actúan positivamente y que permiten avanzar en la consecución de la igualdad en la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, Alba. "El mainstreaming de género en España." Valencia: Tirant lo Blanch (2015).

Alonso, Alba, Isabel Diz, y Marta Lois. "Is gender mainstreaming helping women scientists? Evidences from research policies in Spain." *Investigaciones feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género* vol. 7. No. 2: 273-291 (2016). DOI:10.5209/INFE.52963

Barata, Paula, Sandeep Hunjan, y Jillian Leggatt. "Ivory tower? Feminist women's experiences of graduate school." *Women's Studies International Forum*. Vol. 28. No. 2: 232-246. Pergamon, 2005. DOI:10.1016/j.wsif.2005.04.010

Bosch, Esperanza, et al. "El acoso sexual en el ámbito universitario: elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención." Madrid: Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad (2012).

Cassese, Erin C., Angela L. Bos y Lauren E. Duncan. "Integrating gender into the political science core curriculum." *PS: Political Science & Politics* 45.2 (2012): 238-243. DOI: 10.1017/S1049096512000042

Comisión Europea. She Figures 2018. Luxembourg: Publications of the European Union, 2019 . DOI: 10.2777/936

Dahlerup, Drude. «The Development of Gender and Politics as a New Research Field within the Framework of the ECPR.» *European Political Science* 9.1 (2010): S85-S98. DOI:10.1057/eps.2010.45

Fotaki, Marianna. «No woman is like a man (in academia): The masculine symbolic order and the unwanted female body.» *Organization Studies* 34.9 (2013): 1251-1275.

Igareda, Noelia, and Encarna Bodelón. «Las violencias sexuales en las universidades: cuando lo que no se denuncia no existe.» *Revista Española de Investigación Criminológica*: REIC 12 (2014): 1-27.

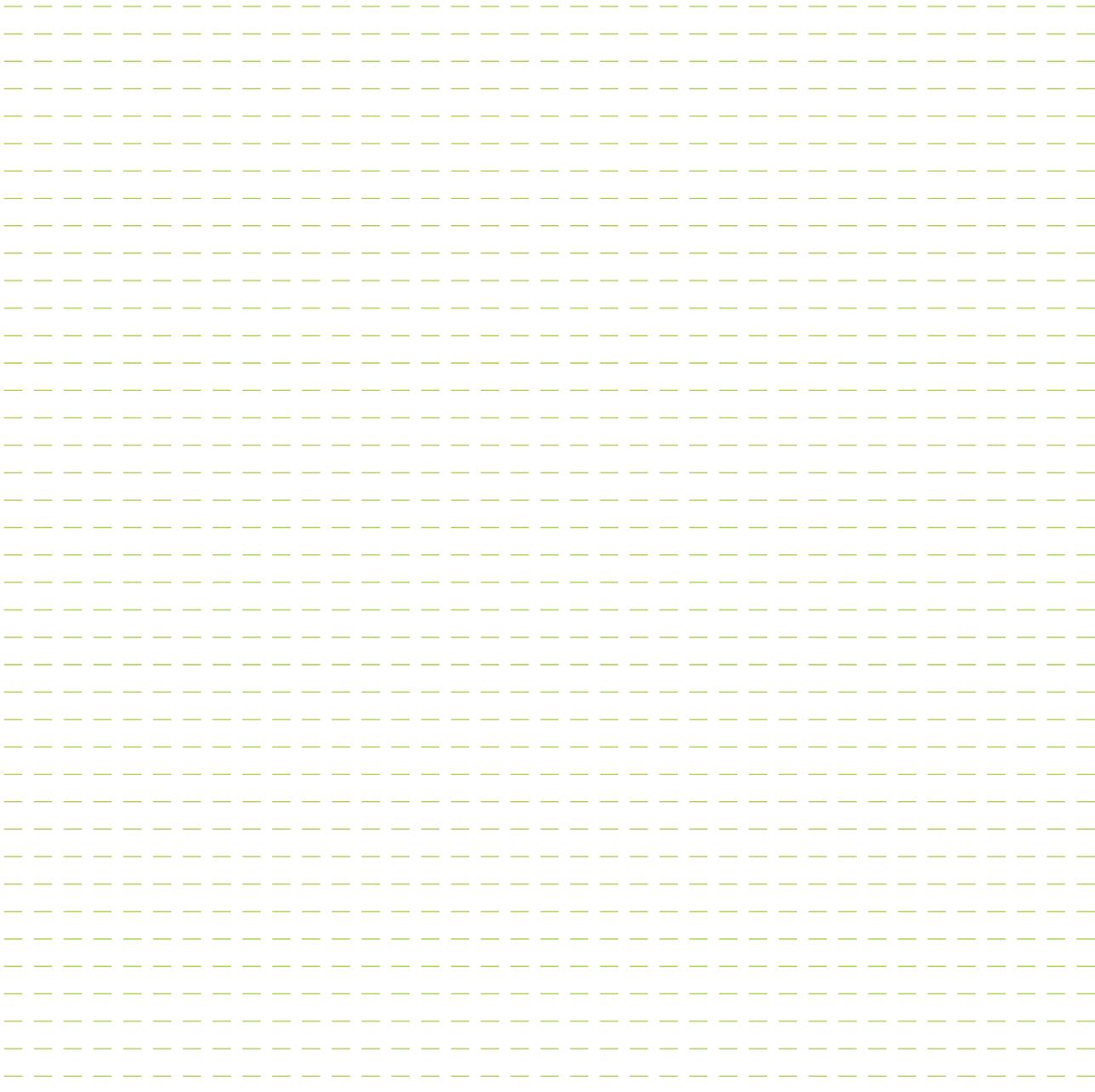
Mason, Mary Ann, and Marc Goulden. «Marriage and baby blues: Redefining gender equity in the academy.» *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 596.1 (2004): 86-103.

Mitchell, Sara McLaughlin, Samantha Lange, y Holly Brus. «Gendered citation patterns in international relations journals.» *International Studies Perspectives* 14.4 (2013): 485-492. DOI: 10.1111/insp.12026

Torns, Teresa, Vicente Borrás y Alfonso Romero. «El acoso sexual en el mundo laboral: un indicador patriarcal.» *Mujeres: unidad y diversidad. Un debate sobre la identidad de género. Materiales para la reflexión*, compilado por Secretaría de la Mujer de Comisiones Obreras (2000): 95-114.

Varela Caruncho, Luz y Amada Traba Díaz. «Diagnóstico de la igualdad en la universidad. Un caso práctico.» *Il Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*.(pp. 1139-1163). Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla, 2010.

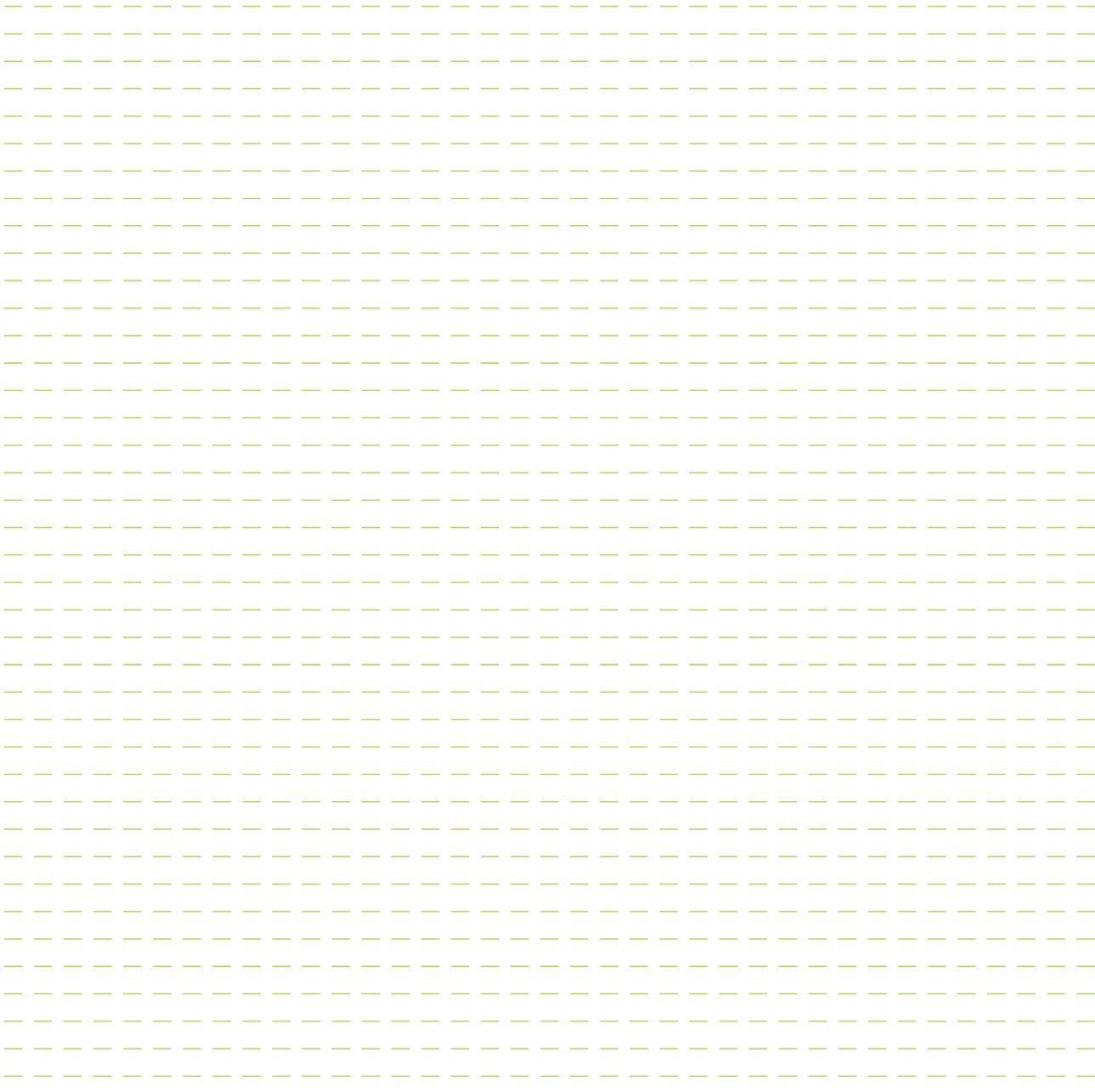
Verge, Tània, Mariona Ferrer-Fons, y M. José González. «Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum.» *European Journal of Women's Studies* 25.1 (2018): 86-101. DOI: 10.1177/1350506816688237



Área 2

Perspectiva de xénero na
docencia universitaria





CINE E PERSPECTIVA DE XÉNERO EN FÍSICA E MATEMÁTICAS

Calvo Iglesias, Encina
Departamento de Física
Universidade de Santiago de Compostela
encina.calvo@usc.es

Verdejo Rodríguez, Amelia
Departamento de Matemáticas
Universidade de Vigo
averdejo@uvigo.es

RESUMO

Nos últimos anos o cine empregouse como recurso didáctico na ensinanza universitaria en materias de distintas disciplinas, dende o Dereito a Bioloxía. Nesta comunicación facemos unha revisión do emprego do cine con fins didácticos e propoñemos unha selección de películas que poden ser utilizadas para introducir a perspectiva de xénero en física ou matemáticas, amosando as contribucións científicas das mulleres e os estereotipos sexistas que aínda persisten na nosa sociedade, ademais de motivar ó alumnado na aprendizaxe destas materias. Os bos resultados obtidos en experiencias realizadas nas materias de Física do Grao en Enxeñería Química e Matemáticas do Grao en Comercio, e o crecente protagonismo das científicas nas últimas estreas cinematográficas anímannos a seguir traballando nesta liña.

PALABRAS CLAVE: Física, matemáticas, mulleres científicas, cine.

A PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA

No noso país, temos un marco normativo para a introdución da perspectiva de xénero na educación superior. Así, a Lei orgánica 1/2004, no seu artigo 4 apartado sétimo, establece a obriga das universidades de incluír e fomentar en tódolos ámbitos académicos: formación, docencia e investigación, de forma transversal, os principios da igualdade de xénero e a non discriminación; a Lei orgánica 3/2007, para a igualdade efectiva entre mulleres e homes, establece a obrigatoriedade de que os plans de estudo incorporen o significado e alcance da igualdade entre homes e mulleres. Sen embargo, o nivel de inclusión da perspectiva de xénero é baixo e hai unha pobre oferta de materias específicas nos programas de grao e posgrao das universidades (Vergé e Cabruja, 2017).

Nas materias de ciencias e enxeñería, é necesario crear referentes femininos que inspiren ás mozas, xa que como sinala Dava Sobel “*Os modelos a seguir son importantes, é de moita axuda ver no que te queres converter*” (Pérez, 2019). Referentes reais ou ficticios, xa que a figura de mulleres no cine e series de TV ten un impacto nas decisións das nenas (Fernández, 2019). Por exemplo, Mae Carol Jemison -primeira afroamericana en viaxar ó espazo- asegurou que a súa vocación non lle veu nin da historia nin da ciencia, senón da ciencia ficción: a súa heroína era a Tenente Uhura, oficial de comunicacións a bordo do USS Enterprise na serie Star Trek (Egrea, 2017). Por elo, é interesante o estudo realizado polo Instituto Geena Davis sobre Xénero nos Medios (Geena Davis Institute on Gender in Media) no que analizaron as 100 películas de maior recadación nos EEUU dos anos 2014, 2015 e 2016, concluindo que os homes aparecen en pantalla o dobre de tempo que as mulleres e falan durante algo máis de tempo (un 65% fronte a un 35%). Agora ben, no mesmo período 2014-2016, as películas dirixidas por mulleres funcionan mellor en billettería, gañando de media un 16% máis que as dirixidas por homes. A partir destes datos, nunha enquisa realizada posteriormente, o 68% dos cineastas mudou dous o máis dos seus proxectos, e o 41% asegurou que afectou a catro ou máis das súas películas (Alonso, 2019). A medida que o sesgo de xénero inconsciente comeza a ser recoñecido e abordado, os novos personaxes cambiarán a maneira en que, tanto homes como mulleres, percibimos os roles que as mulleres ocupamos na sociedade.

O CINE NA INTRODUCIÓN DA PERSPECTIVA DE XÉNERO EN FÍSICA E MATEMÁTICAS

Nos últimos anos publicáronse distintos materiais (libros, artigos, traballos fin de máster...) que analizan a relación de determinadas películas coas Matemáticas (Población, 2018, Sorando, 2017) ou coa Física (Quirantes, 2016; Pérez González, 2017), amosándonos o potencial do cine como recurso didáctico, xa que por un lado axuda ó alumnado a asimilar conceptos científicos e por outro é motivador.

Pero non hai moitas experiencias que incorporen a perspectiva de xénero na ensinanza das ciencias a nivel universitario. Algo que podería facerse a partir da visión en grupo dunha película, analizando o papel que ten outorgado o cine ás mulleres científicas (Calvo e Verdejo, 2019). Para este fin resulta útil o traballo realizado por Steinke e Paniagua (2018), que analiza os personaxes femininos nas disciplinas STEM das películas de Hollywood estreadas entre os anos 2001 e 2014, un período que inclúe películas como *Ágora*, *Contact*, *Gravity* pero non outras máis recentes como *Figuras Ocultas*, que supón un cambio positivo na representación das mulleres nestas disciplinas. Un estudo que amosa que as mulleres están en minoría fronte ós homes, aparecen en postos secundarios e na súa maioría son mulleres de raza caucásica, atractivas, e non nais. Sendo o estereotipo de científica que maioritariamente recollen o cine e a televisión o dunha profesional preparada, competente e experta no seu campo, pero que con frecuencia é tratada pola xerarquía científica, maioritariamente masculina, como unha nena inxenua ou incluso como obxecto sexual (Angulo, 2017).

Figura 1. Películas de xénero biográfico



Dentro do xénero biográfico atopamos películas onde as protagonistas son científicas. Na figura 1, vemos algunhas delas como *Ágora*, baseada na vida de Hipatia de Alejandría (Población, 2018). Nesta película atopamos referencias: ás obras que

coñecemos de Hipatia (Comentarios ó Almagesto de Ptolomeo, ás Cónicas de Apolonio, ós Elementos de Euclides e á Aritmética de Diofanto), á explicación do sistema ptolemaico, á comprobación -xunto ó seu pai- dos datos das Tablas Manuais do Almagesto, ás cónicas e ó cono de Apolonio, ó trazado sobre a area dunha elipse coñecidos os seus focos, ó modelo heliocéntrico de Aristarco de Samos (s. III a.N.E) e ó experimento de Galileo nun barco para probar o movemento relativo (García-Borrás, 2010). A película constrúe unha magnífica imaxe desta muller poliédrica que foi exemplar e recoñecida na súa época, e pode ser un referente moi positivo para o alumnado.

Pero sen dúbida é Marie Curie a científica protagonista de máis películas: *Madame Curie*, *Los méritos de Madame Curie*, *Marie Curie*, ás que pronto unirase a dirixida por Marjane Satrapi baseada na novela gráfica *Radiactivo*. A película *Marie Curie*, figura 1, amósanos outra imaxe desta científica, máis na liña da novela *La ridícula idea de no volver a verte* de Rosa Montero (Calvo, 2015). A visión desta película e a lectura do libro serven para analizar o descubrimento da radioactividade, as súas aplicacións, a contaminación radioactiva e os seus efectos no corpo das persoas; ademais do papel da muller na ciencia e na sociedade (Calvo, 2015).

A película *Figuras ocultas* presenta a un grupo de mulleres negras (Katherine Johnson, Dorothy Vaughan y Mary Jackson) que mediante a súa intelixencia afrontaron e superaron os prexuízos que existían na sociedade que lles tocou vivir, colocándoas no lugar que se merecen na historia, non só polas súas aportacións á carreira espacial senón tamén á conquista dos dereitos civís. As protagonistas son personaxes reais dunha época relativamente recente, e facendo un traballo de gran importancia para o avance da humanidade pero que permaneceu oculto, sendo descoñecidas tanto elas como as súas aportacións. Algo que tamén sufriu a matemática e criptoanalista Joan Clarke, que aparece na película *Descifrando Enigma (The imitation Game)*, e que xunto a Alan Turing axudou a descifrar o Código Enigma. En canto a aspectos matemáticos que aparecen ó longo de *Figuras Ocultas* podemos sinalar, xa nos seus inicios, a resolución de ecuacións, recoñecemento de figuras xeométricas regulares ou números primos, para amosar o talento matemático precoz de Katherine. Para pasar a abordar posteriormente a necesidade de encarar tamén problemas teóricos, aparte de realizar prolixos cálculos numéricos, con temas como a xeometría analítica ou esférica, triedro de Frenet, algoritmos de ortogonalización, traxectorias elípticas e parabólicas ou o método de Euler para a resolución de ecuacións diferenciais. Na película faise tamén referencia á constante de Planck ou á ecuación de Schrödinger, nas clases nocturnas de Mary Jackson. Ou á programación matemática, FORTRAM, na que adéntanse Dorothy Vaughan e o seu grupo de calculistas.

Figura 2. Películas de ciencia-ficción



No ámbito da ciencia ficción o protagonismo das mulleres aumentou nos últimos anos e películas coma *Contact*, *Gravity*, *Interstellar*, *La llegada* e *Aniquilación* poden servirnos tanto para explicar conceptos científicos (Luis, 2017; Crewe, 2018) como para visibilizar ás mulleres científicas (Ribera, 2018). Dende o punto de vista da física, estas películas serven para falar de óptica (*Contact*, *Gravity*), de física moderna e de buratos de verme (*Contact*, *Interstellar*) e de gravitación (*Gravity*) como amosan distintas publicacións (Calvo, 2015; Petit e Solbes, 2015; Quirantes, 2016; Pérez González, 2017). Tamén son interesantes para analizar a imaxe que transmiten das mulleres científicas (Calvo, 2015; Petit e Solbes, 2015) e para falar do arquetipo de "heroína solitaria" (Flicker, 2003) iniciado con *Contact* e que continúa con *Gravity* e *Interstellar*, onde as protagonistas absolutas da historia son científicas competentes no seu campo, brillantes e intelixentes pero con algún trauma ou dependencia con respecto ás personaxes masculinas que as rodean (Checa e Adell, 2019).

METODOLOXÍA

Nas materias de Física do Grao de Enxeñería Química e Matemáticas do Grao en Comercio o cine foi empregado como recurso didáctico. En particular, na ensinanza da física a análise crítica de películas foi proposto dende o curso 2014-15 como parte dun traballo en equipo (Calvo, 2015; Calvo e Verdejo, 2019). A boa acollida desta actividade voluntaria por parte do alumnado levounos a repetir a experiencia en sucesivos cursos, incorporando pequenos cambios na avaliación ou nos temas propostos. Durante os primeiros anos permitiuse ó alumnado a elección libre das películas, mentres que nos dous últimos cursos as películas tiñan que estar relacionadas con conceptos de

termodinámica. Das películas propostas, *Ágora* e *Interstellar* foron seleccionadas polo alumnado en diferentes cursos, pero *Contact* ou *Gravity* non tiveron o mesmo éxito.

Nas Matemáticas do Grado en Comercio, as películas formaron parte desde o principio, curso 2010-11, do material ofertado ó alumnado para realizar un traballo en grupo. Este traballo formou parte da programación, e era obrigatorio, para o alumnado. O grupo, formado por 3-4 estudantes, debía realizar un traballo -sobre un dos temas e material proposto- que, titorizado pola profesora, sería presentado a final de curso, empregando medios audiovisuais, ante o resto do alumnado, para ser posteriormente sometido a discusión e valoración. A película *Ágora* e a súa protagonista Hipatia foron seleccionadas todos os anos por algún grupo e durante o curso 2017-2018 tamén tivo moita aceptación a película *Figuras ocultas*.

Estas actividades foron ben acollidas polo alumnado polo que animamos a incluílas na ensinanza destas materias, aproveitando que nestes momentos o protagonismo das mulleres en películas, ver Figura 3, ou series de TV incrementouse. Agora mesmo na serie de moda *Chernobyl*, baseada no libro *Voces de Chernóbil* da premio Nobel de Literatura Svetlana Alexiévich, unha das protagonistas é a ficticia física nuclear Ulana Khomyuk.

Figura 3. Películas protagonizadas por mulleres (bióloga, lingüista, matemática).



CONCLUSIÓNS

Nesta comunicación amosamos unha selección de películas, do xénero biográfico e de ciencia ficción, que poden ser utilizadas como recurso didáctico no ensino da

Física ou as Matemáticas, e que ademais proporcionan referentes femininos (reais ou ficticios) nas disciplinas científicas; algo de gran importancia para apoiar as vocacións das nosas xoves nas disciplinas STEM (Ciencia, Tecnoloxía, Enxeñería e Matemáticas) onde a súa presenza é minoritaria.

Nos últimos anos gracias a movementos sociais e a estudos realizados por organismos, tanto públicos como privados, o papel das mulleres nas películas -tanto de cine como de televisión- está a mellorar. Empezamos a ter cada vez máis películas, e series de TV, nas que a muller ten un papel máis protagonista e ocupa espazos sociais e laborais dos que tradicionalmente estaba ausente, como o de científica, informática ou empresaria. O ensino debería facerse eco destes cambios e tratar de sacarles partido integrándoos nas aulas.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, Tania (2019): “¿Cómo influye el cine en las profesiones que imaginan las niñas?”
Dispoñible en <https://www.blognovo.es/cine-y-mujeres/> . Consultada: (31-5-19).

Angulo, Eduardo (2017): “Así vemos a las científicas en el cine y la televisión” [en liña].
Mujeres con ciencia. Dispoñible en: <https://mujeresconciencia.com/2017/12/19/asi-vemos-las-cientificas-cine-la-television/>. Consultada: (24-2-19)

Calvo, Encina. (2015). “La ciencia sin mujeres llega a casa”, en *Membrela, Pedro, Casado, Natalia, Cebreiros, M^a Isabel (Eds.): La enseñanza de las ciencias: Desafíos y perspectivas*. Ourense: Educación Editora,(55-59)

Calvo, Encina e Verdejo, Amelia (2019): “El cine, un recurso didáctico para la introducción de la perspectiva de género”. *Revista de Investigación Educativa Universitaria*, 2, nº 1, (58-73).

Checa, Christian e María Adell (2019): “Perfectas para el papel”: Representaciones de las mujeres científicas en la ciencia-ficción contemporánea” en *WSCITECH2019 Congreso Dones, Ciència i Tecnologia-2019*.

Crewe, Dave (2018): The dangerous biology of ‘annihilation’. *Screen Education*, (91), (30-35).

Egrea, Paules (2017). "Mae Carol Jemison, de África al espacio". *Exomundos*. Disponible en <https://www.exomundos.com/mae/> Consultada: (31-5-19)

Fernández, Lorena (2019): Espejos en los que poder mirarse...aunque sean de ficción [en línea]. El blog de Loretahur. Disponible en: <http://blog.loretahur.net/2019/05/espejos-en-los-que-poder-mirarse-aunque-sean-de-ficcion.html>

Flicker, Eva (2003). "Between brains and breasts—Women scientists in fiction film: On the marginalization and sexualization of scientific competence." *Public understanding of scienc*, 12(3), (307-318).

García-Borrás, Francisco José (2010): «Ágora: una aproximación al nacimiento del saber científico." *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(3), (708-728).

Luis, Alfredo (2017): *La llegada de Fermat*. Disponible en: <https://webs.ucm.es/info/gioq/docencia/MaterialesDocentes/LallegadadeFermat.pdf>. Consultada: (2-6-19).

Pérez González, Noel (2017): *El cine como recurso en la enseñanza de la Física*. Disponible en: <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/133381> Consultada: (24-2-19)

Pérez, Rocío (2019). Dava Sobel "Los modelos a seguir son importantes, es de mucha ayuda ver en lo que te quieres convertir" [en línea]. *Mujeres con ciencia*. Disponible en: <https://mujeresconciencia.com/2019/03/21/dava-sobel-los-modelos-a-seguir-son-importantes-es-de-mucha-ayuda-ver-en-lo-que-te-quieres-convertir/> . Consultada: (2-6-19).

Petit, M. Francisca e Jordi Solbes (2015): "El cine de ciencia ficción en las clases de ciencias de enseñanza secundaria (I)". Propuesta didáctica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(2), (311-327).

Población, Alfonso Jesús (2018). Ágora e Hipatia [en línea]. *Mujeres con ciencia*. Disponible en: <https://mujeresconciencia.com/2018/07/19/agora-e-hipatia/> . Consultada: (31-5-19).

Quirantes, Arturo (2016). *Física de Hollywood*. Valladolid: Glyphos Editorial.

Ribera, Ana (2018): Contact: mujer y cine [en línea]. *Mujeres con ciencia*. Disponible en: <https://mujeresconciencia.com/2014/08/06/contact-mujer-ciencia-y-cine/> Consultada: (24-2-19)

Steinke, Jocelyn e Paola María Paniagua (2018): "Cultural Representations of Gender and STEM: Portrayals of Female STEM Characters in Popular Films 2002-2014". *International Journal of Gender, Science and Technology*, Vol. 9, nº 3, (244-277).

Sorando, Jose María (2017): *Figuras Ocultas*. Disponible en: http://matematicasentumundo.es/CINE/cine_Figuras%20ocultas.htm. Consultada: (24-2-19)

Verge, Tània e Teresa Cabruja (2017): *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*. Xarxa Vives: Castelló de la Plana. ISBN 978-84-617-9925-1. Disponible en: <http://vives.org/PU3.pdf> Consultada: (24-2-19)

PELÍCULAS

Amenábar, Alejandro (2009). *Ágora*. España: Telecinco Cinema / Mod Producciones / Himenóptero.

Cuarón, Alfonso (2013). *Gravity*, Estados Unidos/Reino Unido: Warner Bros.

Garland, Alex (2018). *Aniquilación*. Reino Unido: DNA Films / Paramount Pictures / Scott Rudin Productions / Skydance Productions. Distribuida por Netflix

Noëlle, Marie (2016). *Marie Curie*. Alemania: Coproducción Alemania-Polonia-Francia; P'Artisan Filmproduktion / Pokromski Studio / Glory Film / Climax Films / Schubert Music Publishing.

Nolan, Christopher (2014). *Interstellar*. Estados Unidos/Reino Unido /Canada/Irlanda: Paramount Pictures and Warner Bros.

Melfi, Theodore (2016). *Figuras Ocultas*. Estados Unidos: Levantine Films / Chernin Entertainment / Fox 2000 Pictures.

Tyldum, Morten (2014). *Descifrando Enigma (The Imitation Game)*. Reino Unido: Black Bear Pictures / Ampersand Pictures.

Villeneuve, Denis (2016). *La llegada (Arrival)*. Estados Unidos: Paramount Pictures / Lava Bear Films / 21 Laps Entertainment / Filmnation Entertainment.

Zemeckis, Robert (1997). *Contact*. Estados Unidos: Warner Bros.

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS EXPOSICIONES DEL ALUMNADO. EXPERIENCIAS EN LA MATERIA POLÍTICA ECONÓMICA I

Lamelas Castellanos, Nélda
Departamento Economía Aplicada
Universidade de Santiago de Compostela
nelida.lamelas@usc.es

RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo dar a conocer las experiencias desarrolladas por el alumnado en sus exposiciones orales de temáticas de libre elección, en las que se ha aplicado enfoque de género. Las presentaciones y el debate asociado a éstas se realizaron en clases interactivas de la materia Política Económica I. Reflexionamos sobre la importancia de la introducción de esta perspectiva en el contenido temático de la asignatura; detallamos la metodología empleada en esta actividad y presentamos la valoración de la profesora y el alumnado sobre la misma.

PALABRAS CLAVE: exposiciones orales, enfoque de género.

INTRODUCCIÓN

La implementación de procedimientos activos de enseñanza-aprendizaje ocupa un lugar central en la estrategia docente actual. Las clases interactivas, como su nombre indica, responden a una estructura docente organizada fundamentalmente en base a la participación del alumnado en técnicas que facilitan la adquisición de competencias

específicas y generales de cada materia. Así, los programas de las asignaturas describen un conjunto de actividades a desarrollar por el estudiantado a lo largo de su recorrido por cada curso. Destacan entre éstas, las exposiciones orales, definidas como técnicas o actividades didácticas que promueven tanto aprendizaje como evaluaciones en el aula. Díaz-Barriga y Hernández (2010); Rubio et. al. (2014); Castro (2017).

La realización y presentación de las exposiciones orales posibilita que el alumnado se encuentre inmerso en la búsqueda y consulta de bibliografía desde el momento inicial de su elección de la temática a trabajar. Mediante la observación, identificación de problemas, recopilación de datos, entre otros aspectos, participa en un proceso de aplicación de conocimientos. Este tipo de actividad, se enmarca en aquellas que, según distinguen Benito y Cruz (2005), hacen al alumnado responsable de su propio aprendizaje, lo compromete en un proceso de reflexión y conduce a que interactúe con el entorno. Siguiendo a Zambrana (2010) la preparación y elaboración del tema permite que adquieran algunas competencias transversales: capacidad de pensar, de interpretar, de análisis y síntesis, de reflexión, de argumentar y razonar, de gestionar la información. En igual sentido, señala también la viabilidad de lograr competencias específicas de cada materia.

El programa docente de la asignatura Política Económica I, informa al estudiantado acerca de exposiciones orales que realizará a lo largo del curso, sobre temáticas de libre elección, que correspondan al tema central “Política Económica y la reciente crisis (2008-actualidad)”. En el caso que nos ocupa, las competencias específicas que deberán desarrollar estarían relacionadas con la toma de conciencia del asunto en cuestión y la utilización de términos-conceptos relativos a éste, con el comportamiento temporal de los indicadores asociados a la problemática previas al período de crisis económica-social y al actual período de inicio de la denominada recuperación; de manera que el alumnado se apropiaría y compartiría entre sí nuevos conocimientos, combinados con los ya existentes.

En los tres últimos cursos académicos, se ha ido incrementado el número de temáticas libremente seleccionadas por estudiantes para sus exposiciones orales, en las que se aplica análisis de género, siendo aproximadamente entre un 10-15 % del total de las expuestas. Este enfoque, sin constituir el eje central de las temáticas elegidas, ha estado presente en la valoración de los contenidos propuestos por el alumnado. La información aportada por quienes exponen destaca las desigualdades de género en el comportamiento de un conjunto de indicadores, lo que informa y motiva al debate de estos aspectos. Así, el propio alumnado desenvuelve otra manera de introducción de la perspectiva de género como metodología de análisis. Tal revisión es esencial en

el ámbito universitario, donde la reflexión y la crítica deben formar parte de los nuevos modelos constructivistas de aprendizaje; Torres (2012). En atención a ello, detallamos las experiencias desarrolladas y reflexionamos sobre la relevancia de ampliar estas prácticas.

IMPORTANCIA DE LA APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL CONTENIDO TEMÁTICO DE LA MATERIA

La teoría-política económica mayoritariamente se ha centrado en el manejo del instrumental económico por parte de autoridades o instituciones que, siguiendo recetas según situación de expansión o crisis, se proponen la consecución de supuestos objetivos de bienestar social. Sin embargo, una numerosa literatura especializada no incluye las referencias y el análisis del diferente impacto que las actuaciones de política económica ejercen en distintos colectivos existentes en la sociedad: en el conjunto de personas perceptoras de bajos ingresos, en los diferentes grupos etarios de individuos; y en las diferencias entre personas según género. Este último aspecto adquiere especial relevancia en la adopción de medidas adoptadas en situaciones de crisis multidimensional, como la más reciente, donde se aprecia un importante deterioro en términos de igualdad; Lamelas (2017).

Históricamente, en circunstancias de restricciones del gasto tanto público como privado, la situación de las mujeres se precariza y las brechas de género se amplían. Tal como ha destacado Orsino (2001), analizar las dimensiones de género de diferentes medidas adoptadas implica valorar no sólo su impacto en la economía sino también, todas sus consecuencias; porque no es cierto que los hombres y mujeres sean iguales a la luz de tales políticas, ni que éstas sean neutrales. Autoras como Gálvez y Rodríguez (2011) puntualizan que las mujeres y los hombres sufren de manera diferenciada los efectos de las coyunturas económicas por su desigual posición en el acceso a los recursos económicos, al empleo, a los tiempos de trabajo o a las decisiones sobre el modelo productivo y la sostenibilidad del Estado de Bienestar. En consecuencia, conocer esta problemática resulta vital para el diseño y valoración de las políticas económicas. Por todo ello, destacamos la importancia de aplicar la perspectiva de género en determinadas temáticas objeto de estudio de nuestra materia.

DESARROLLO DE LAS EXPOSICIONES ORALES

En el aula virtual de la materia se encuentra ubicada toda la información acerca de la actividad *presentación oral* que debe desarrollar el alumnado, agrupado en parejas de libre elección, a lo largo del curso. Se trata de una actividad genérica en la que, cada pareja decide de forma voluntaria la temática a tratar y el enfoque que aplicará en la misma.

Metodología de trabajo

-Formación de las parejas expositoras y asignación de las fechas de cada presentación. Se determinan en la primera clase del curso, de manera que las primeras personas en exponer dispongan de tiempo suficiente para la preparación de la actividad.

- Orientación de las características de la actividad. La profesora informa sobre el posible uso de recursos audiovisuales, la duración temporal de la exposición, y otros aspectos.

-Elección de la temática. Cada pareja selecciona libremente la temática a exponer. Una vez elegida, debe anotarse en un listado, para evitar duplicidades.

-Documentación a presentar. Un informe (1-2 folios), sobre el tema objeto de exposición con la siguiente estructura:

- Introducción explicativa de la importancia del tema, por qué ha sido seleccionado y los objetivos que se pretenden alcanzar en la exposición oral.
- Un índice de tópicos o guía de aspectos que se desarrollarán
- Conclusiones que incluyan una valoración propia sobre el tema tratado.
- Bibliografía consultada.

-Evaluación de la actividad. La nota es la misma para las dos personas que exponen oralmente y se indican los elementos a tener en cuenta para otorgar la calificación, tanto por parte de la profesora como por dos estudiantes, que participan en el proceso, evaluando anónimamente (evaluación inter-pares)¹. Los componentes del baremo con el que se evalúa la exposición son: estructura y contenido de la presentación, claridad

¹ En Aguayo et al (2018) se detalla la experiencia de aplicación de esta técnica de evaluación en nuestra asignatura.

expositiva, originalidad, recursos utilizados y respuestas a las preguntas formuladas. Al finalizar la presentación la profesora realiza preguntas sobre el tema analizado y se da paso a la intervención del alumnado: nuevas preguntas, comentarios, debate, etc. La profesora resume los criterios sobre el tema. Posteriormente, en el folio del Informe la profesora anota sus propias consideraciones y adjunta los comentarios y calificaciones anónimas. Atendiendo a ello, otorga la nota de la actividad. Al final del curso, el alumnado recibe toda la información, por lo que puede conocer los principales señalamientos realizados por sus colegas y la docente sobre su trabajo.

Temáticas de las exposiciones orales en las que se aplicó enfoque de género

Las temáticas que a continuación presentamos, seleccionadas por las parejas expositoras, fueron trabajadas desde una perspectiva de género. La disponibilidad de datos estadísticos de indicadores diferenciados por sexo facilitó al alumnado la tarea. Las fuentes más consultadas fueron EUROSTAT; el Instituto Nacional de Estadística y el Instituto Gallego de Estadísticas.

De manera general, los informes recibidos previos a cada exposición oral señalan en su introducción que los contenidos que abordan tienen gran importancia no sólo para superar la etapa de recesión, sino para la consecución de un mayor desarrollo socioeconómico y para el bienestar de los individuos. Además, reconocen como objetivos en los diferentes temas, el ofrecer una panorámica del comportamiento de indicadores desde la crisis a la actualidad; comparar la posición de España respecto a otros países; analizar las causas que inciden en la existencia de desigualdades a nivel social, principalmente las brechas de género y qué medidas se toman al respecto. Destacamos a continuación los principales aspectos considerados en cada temática, enfatizando en importantes cuestiones que quedarían veladas con el uso de información estadística agregada, sin la aplicación del enfoque de género.

- Empleo-desempleo (juvenil y de otros tramos de edad) en España y países de la Unión Europea.

Se consideran aspectos como: la existencia de una mayor tasa de paro femenina que la masculina hasta 2008, situación que se revierte en años posteriores principalmente asociada a la caída del empleo en un sector altamente masculinizado como el de la construcción. No obstante, se destaca la temporalidad y precarización del trabajo femenino. Se reconoce la brecha salarial existente entre hombres y mujeres, pese a la cada vez mayor igualdad entre ambos en cuanto a capital humano. Se analizan las

medidas de reforma y flexibilización del mercado de trabajo, incluida la Reforma Laboral de 2012; y sus desiguales efectos en hombres y mujeres.

- Temporalidad laboral.

Se analizan las consecuencias de la crisis en el empleo temporal: mayor pobreza, menor protección del trabajador y excesiva dependencia de los contratos temporales. Se identifican los colectivos más afectados por la crisis en este ámbito: las mujeres y los jóvenes; atendiendo a los factores que inciden en su mayor presencia en estos tipos de contratos de trabajo. Se debate, particularmente en el caso de las mujeres, si puede considerarse la contratación temporal o a tiempo parcial una opción “voluntaria” o responde a tradiciones y estereotipos asumidos por la familia y la sociedad.

- Medidas de apoyo al sector automovilístico en el marco del Plan E.

Se destaca la inversión de 800 millones de euros en el plan de competitividad de un sector altamente masculinizado desde el punto de vista del empleo, valorándose la problemática de la segregación laboral según género. Se analiza particularmente la segregación vertical, con ejemplos que señalan como en 2016, sólo el 14 % de los puestos directivos en las mayores 20 multinacionales del sector correspondían a mujeres. Constituye un ejemplo de como el gasto público en apoyo al empleo incide de forma diferente en hombres y mujeres.

- Repercusión de la crisis económica en el sector de la cultura español.

Se valoran las importantes brechas de género, desfavorables a las mujeres en cuanto al empleo en el sector y a los ingresos por concepto de propiedad intelectual. Se reconocen problemas estructurales, y la presencia de segregación laboral horizontal y vertical según género. Las medidas implementadas con fines recaudatorios como la subida del IVA al 21% aplicado al sector y las restricciones del gasto público, dificultan la obtención de ingresos y consolidan esta situación.

- Migraciones e impacto de la crisis económica.

Se analizan los factores que en la actualidad dan lugar a estos procesos, así como el perfil de las personas migrantes y su inserción laboral en el país receptor; destacando las diferencias existentes entre hombres y mujeres. Además, los efectos en los lugares de origen y de destino atendiendo a empleo y remesas de dinero. Las consecuencias de esta problemática a nivel social en las familias y las denominadas cadenas globales

de cuidado protagonizadas mayoritariamente por mujeres. Se estudian casos como España - Ecuador y otros países latinoamericanos.

- Pobreza y desigualdades sociales.

Se analizan los indicadores de pobreza y desigualdad, y su comportamiento en la situación de crisis actual. Se distinguen los hogares encabezados por hombres y por mujeres y las diferencias de ingresos entre ambos. Se valora el alcance de las políticas económicas para reducir desigualdades y pobreza en clave de género. Especial referencia al caso de España.

- Estado de Bienestar.

Referencia a determinadas partidas que lo constituyen, concretamente a gastos en atención a la dependencia y el sistema de pensiones. Se analizan indicadores según género y su trayectoria durante la crisis, destacando las brechas entre hombres y mujeres en cuanto a las personas que realizan los cuidados a dependientes y las ayudas del sector público asociadas a dicha actividad; en cuanto a la cuantía de las pensiones y los recortes en el gasto público.

Las principales conclusiones que desde una perspectiva de género aparecen en los informes del alumnado expresan, de forma general, que pese a haberse iniciado una fase de crecimiento, persisten las desigualdades entre hombres y mujeres en el mercado laboral en cuanto a participación, ingresos, posibilidades de desarrollo profesional, y la consecuente repercusión de todo ello en el ámbito familiar y social. Se constata además que las medidas implementadas con vistas a la recuperación económica no resultan suficientes o no inciden en esa problemática.

RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Las exposiciones orales aportaron una amplia información, obtenida por el alumnado de forma autónoma, sobre importantes temas de actualidad en nuestra materia. Mediante la técnica de presentación por parejas; el posterior debate grupal y la evaluación entre iguales, se cumplieron competencias específicas y generales propuestas. En cuanto a los contenidos, la aplicación de esta perspectiva permitió constatar las brechas existentes en determinados casos; lo que es de gran importancia para valorar la efectividad de las políticas económicas implementadas en éstos.

Las parejas que aplicaron enfoque de género en las temáticas seleccionadas estuvieron mayoritariamente formadas por mujeres o fueron de composición mixta. No obstante, paulatinamente se ha ido incrementado el número de hombres presentes en ellas. Las calificaciones obtenidas en estas exposiciones no difieren de la media del alumnado; sin embargo, en los debates realizados las participaciones fueron más numerosas que en otros. En éstos, la intervención de alumnas sólo resultó ligeramente superior a la de alumnos, por lo que puede considerarse equilibrada. En nuestro criterio, ello refleja el interés que despierta este enfoque.

En encuesta realizada a quienes utilizaron perspectiva de género (ver anexo), se les preguntó las razones por las que lo habían aplicado. Las respuestas señalan las siguientes:

- Preocupación por la discriminación de las mujeres
- Necesidad de la existencia de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres
- Dar visibilidad a la presencia femenina en diferentes ámbitos
- Contar con datos y estadísticas de indicadores según sexo

En cuanto a las dificultades para su aplicación se plantean la escasez de publicaciones al respecto, y el limitado número de indicadores que reflejan las brechas de género. Todo ello constituye un inconveniente para el trabajo del profesorado y del estudiantado. Pese a esto, el profesorado debe incorporar esta práctica de manera habitual en los contenidos que lo posibiliten, incentivando la reflexión sobre los mismos y motivar así a que sea implementada por un mayor número de estudiantes. De manera general, el alumnado consideró interesante e importante su aplicación en las temáticas tratadas porque permite conocer o profundizar en aspectos de la realidad actual que no siempre resultan evidentes y que no aparecen reflejados en la bibliografía habitualmente consultada; incidiendo en la mejora de la calidad de los estudios que se realizan. Las respuestas a las preguntas 3 y 4 de la encuesta fueron mayoritariamente puntuadas entre 4-5 puntos (aproximadamente un 80% del total).

CONCLUSIONES

La aplicación de la perspectiva de género en contenidos seleccionados y expuestos por el alumnado constituye un valor añadido en el análisis de importantes temas vin-

culados a nuestra materia. Ello facilitó la identificación de problemáticas que reflejan las desigualdades existentes entre hombres y mujeres en el ámbito socioeconómico; así como puso de manifiesto la incapacidad de las actuales políticas públicas para corregirlos. Las experiencias comentadas destacan la relevancia de desarrollar este enfoque, tanto por el estudiantado como por el profesorado, en la docencia universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Aguayo, Eva; Lamelas, Nélica; Casal, Ana; López, Carmen y Rodríguez, Xosé A. (2018): "Coevaluación como vía de aprendizaje: dos experiencias en el grado de economía de la USC". *Revista d'Innovació Docent Universitària*. Núm. 10, (25-32).

Benito, Águeda y Cruz, Ana (coords.) (2005): *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Edit. Narcea, Madrid.

Castro, Ixchel (2017): *La Exposición como Estrategia de Aprendizaje y Evaluación en el Aula*. Edit. Razón y Palabra, Quito. En <http://editorialrazonypalabra.org/pdf/ryp/expo-estrategia-aprendizaje.pdf> Consultado: 11/03/2019.

Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo. (2010): *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. Edit. McGraw-Hill, México.

Gálvez, Lina y Rodríguez, Paula (2011): "La desigualdad de género en las crisis económicas". *Investigaciones Feministas*, Vol. 2, (113-132).

Lamelas, Nélica (2017): "Gasto público y dependencia desde la perspectiva de género. Un póster en clases interactivas de Política Económica". *V Xornada Universitaria Galega en Xénero*. 7 de julio de 2017, Vigo.(31-38).

Orsino, Susana (2001): "La política macroeconómica y las cuestiones de género". Ponencia presentada en el *VII Encuentro Regional del Foro de Mujeres del Mercosur en Asunción, Paraguay*. 25 de mayo 2001. <http://www.mujeresdeempresa.com/sociedad/011104-politica-macroeconomica-y-genero.shtml>. Consultado: 12/07/2011

Rubio, Margarita; Alvarez, M^a José; Tabera, M^a Victoria; Hernando, M^a Asunción y González, Gustavo (2014): "Exposiciones orales como herramienta para mejorar el clima de aprendizaje". *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Edu-

car para transformar, Madrid. https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3563/x_jiiu_2014_30_36.pdf Consultado: 22/10/2017

Torres, María Concepción (2012): "El enfoque de género y las teorías feministas en el aula: experiencia en derecho constitucional". Documento Universidad de Alicante. <https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2012/documentos/oral-proposals/245214.pdf> Consultado: 21/10/2017

Zambrana, Patricia (2010). "La adquisición de competencias en el marco de la enseñanza de la Historia del Derecho: la preparación y exposición de temas por los alumnos como técnica docente". *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 1, (77-94). <http://www.eumed.net/rev/rejje>. Consultado: 12/06/2014

ANEXO

Tabla 1. Encuesta sobre la aplicación de enfoque de género en la exposición oral

1. Mencione los motivos por los que aplicó este enfoque en la temática seleccionada					
2. Mencione las dificultades (si las tuvo) para su aplicación					
Aplicar este enfoque	Valore de menos a más				
	1	2	3	4	5
3. ¿Permite analizar la actuación-posibilidades de la política económica para solucionar las desigualdades existentes?					
4. Atendiendo a su importancia ¿recomienda su aplicación?					

O TFG COMO EXPRESIÓN DA HISTORIA DE XÉNERO: A EXPERIENCIA NO GRAO DE HISTORIA DA USC

Suárez Piñeiro, Ana M^a
Departamento de Historia
Universidade de Santiago de Compostela
ana.suarez.pineiro@usc.es

López Gómez, Helena
Departamento de Historia
Universidade de Santiago de Compostela
helena.lopez.gomez@usc.es

RESUMO

A partir dos traballos fin de grao (TFG) do grao de Historia da Facultade de Xeografía e Historia (Universidade de Santiago de Compostela) analízase a evolución da presenza da historia de muller e de xénero nos mesmos. Estúdase o alumnado, o profesorado, a época histórica e a temática abordadas para valorar a nivel sociolóxico e académico esta materia.

PALABRAS CLAVE: traballo fin de grao, muller, historia de xénero, grao de Historia.

INTRODUCCIÓN: O TRABALLO FIN DE GRAO NO GRAO DE HISTORIA (USC)

O grao en Historia impártese desde o curso 2008-09 (autorización de implantación do título pola Xunta de Galicia: D.385/2009, DOG 16/9/2009, BOE 5/3/2010). No plan de estudos do grao en Historia da Universidade de Santiago de Compostela (USC) establécese que o traballo fin de grao (TFG) terá 6 créditos. Nel deberanse acreditar os coñecementos, competencias e destrezas adquiridas durante os estudos realizados na titulación do grao; e incluirá, como mínimo, tarefas de busca e revisión bibliográfica, lectura e integración de información, elaboración de información relevante, redacción e presentación. O TFG supón a realización, por parte de cada estudante e de forma individual, dun proxecto, memoria ou estudo orixinal, baixo unha ou máis titorías académicas, no que se integren e desenvolvan os contidos formativos recibidos, capacidades, competencias e habilidades adquiridas na titulación. Neste sentido, corresponde ao Departamento de Historia propoñer as liñas temáticas nas que o profesorado interesado titorizará os traballos.

En suma, o TFG significa a culminación da aprendizaxe nun proxecto que tamén se contempla como unha introdución no ámbito da investigación. En consecuencia, nel se reúnen docencia e investigación e implican tanto o alumnado como o profesorado do grao. Entendemos, pois, que esta materia é especialmente relevante para coñecer a incidencia que o ensino e a investigación sobre a historia da muller e de xénero alcanzan nesta titulación.

A HISTORIA DE XÉNERO NOS TFG

Baseamos o noso estudo na análise dos TFG defendidos no grao de Historia desde o ano 2012 (o primeiro tras a súa implantación) ata o último curso 2017-18. A continuación recolleemos os títulos daqueles dedicados á historia da muller e de xénero¹.

¹ Datos obtidos na páxina web da Facultade de Xeografía e Historia (<http://www.usc.es/gl/centros/xeo-historia/tfg.html>), así como grazas á colaboración da responsable da secretaría do seu decanatado, dona Raquel Valledor Núñez.

2012

- A Conquista do voto feminino en tres casos específicos: Gran Bretaña, EE.UU. e España.
- A muller na Guerra da Independencia.
- O sufraxio feminino no primeiro terzo do século XX en Europa Occidental.

2013-2014

- Mulleres, familia e parentesco na Idade Media.
- O cortexo e outros usos sociais no século XVIII: unha perspectiva en feminino.
- A escravitude sexual militar en Asia oriental durante a ocupación xaponesa.
- A Inquisición e a caza de bruxas na España Moderna.
- O reformismo relixioso inglés e a recatolización no reinado de María Tudor.
- Xénero en América Latina.
- A educación da muller romana.
- A prostitución feminina na Atenas clásica.

2014-2015

- A experiencia das mulleres galegas no proceso migratorio ao Río de la Plata.
- A muller cristiá e musulmá na península ibérica plenomedieval.
- A política social durante o peronismo a través da figura de Eva Perón. A Fundación Eva Perón.
- As mulleres nos contextos funerarios prehistóricos.
- Cartas, mulleres e sentimentos a finais do Antigo Réxime.
- De emperatriz a *Domina Anglorum*: a vida de Matilde de Inglaterra.

- Mulleres entre muros: vida conventual en Nova España.
- Mulleres malas, mulleres alegres: prostitución a finais do Antigo Réxime.
- O matrimonio e a condición da esposa na Idade Media.
- Traballar, servir e convívir: as migrantes galegas e as dimensións do servizo doméstico na Venezuela dos cincuenta.
- Trata feminina con fins de explotación sexual: realidades no Extremo Oriente.

2015-2016

- Traballo e xénero no franquismo: Massó Hermanos S. A.
- A loita transversal: a muller na Guerra Civil e a posguerra.
- Nenas e adolescentes no século XVIII: ¿luz ou escuridade?
- A muller na Segunda República. A loita pola igualdade fronte á loita pola tradición.
- Hatshepsut, raiña-faraón? Maatkaré faraón, empoderada
- A loita da muller polo dereito a voto: o caso inglés.
- A muller na Inquisición.
- A prostitución na península ibérica durante a Idade Media.
- A loita pola igualdade fronte a loita pola tradición.

2016-2017

- As mulleres e o seu papel político en España (1918-1936).
- A homosexualidade feminina no mundo grecorromano.
- Si vis pacem, para bellum*: Leonor de Aquitania, paradigma dunha muller con poder na plena Idade Media.
- A recreación da “muller moderna”: do rol vitoriano á estética da “garçonne!”

- Sexo e xénero en arqueoloxía do Paleolítico: unha aproximación.
- Cultura e sociedade en Al-Andalus. As mulleres escravas.
- As amazonas e a concepción da muller en Grecia a través do mito.
- As fillas de Asia. Fenda demográfica e xenericidio: a violencia silenciosa exercida contra as mulleres.
- O papel das mulleres na Revolución Francesa (1789-1795).

2017-2018

- As mulleres na ditadura franquista: identidade, maternidade e traballo.
- Marija Gimbutas e a Teoría do Matriarcado.
- A polémica en torno á condición da muller na España de finais do Antigo Réxime: Josefa Amar y Borbón e Inés Joyes.
- Muller, matrimonio e grupo doméstico a finais do Antigo Réxime: a parroquia de Sta. Mariña do Obre (xurisdición de Noia).
- Utopía e xénero no fourierismo. As precursoras españolas do feminismo radical.
- A segunda onda feminista en Europa. Análise comparativa: entre a Italia da diferenza e a España da dobre militancia (1968-1985).

No seguinte cadro concretamos en números a evolución dos TFG de historia da muller e de xénero no grao de Historia.

Curso	TFG	TFG muller/xénero
2012	43	3 (7%)
2013-14	79	8 (10,1%)
2014-15	68	12 (17,6%)
2015-16	81	8 (9,9%)
2016-17	70	9 (12,8%)
2017-18	74	6 (8,1%)

Falar de Historia da muller non implica considerala un simple apartado ou engadido da historia xeral; trátase de procurar unha análise histórica centrada nas mulleres dentro dunha concepción da historia total que integra non só a esfera pública ou tradicional, senón outros ámbitos imprescindibles como a vida privada, a sexualidade, a cultura feminina, etc. Se na súa etapa inicial a historia da muller incidiu no estudo de mulleres excepcionais (víctimas dunha sociedade patriarcal), a continuación tamén considerou as mulleres como parte dos movementos sociais (loitadoras a prol da transformación social). É dicir, centrouse no estudo da opresión da muller. O paso seguinte foi, e é, procurar unha interpretación global da historia da humanidade, que inclúa as experiencias de mulleres e homes do pasado. A partir de aquí falamos de historia de xénero. Esta perspectiva permite xa tratar áreas novas: relacións entre grupos humanos esquecidos, concibindo que as relacións entre os sexos non están determinadas polo aspecto biolóxico senón polo social e, en consecuencia, son históricas. O obxectivo é cuestionar as relacións de xénero nos diferentes contextos históricos.

Na actualidade o xénero engloba xa diversos estudos como muller, relacións entre sexos, diversidade sexual, etc.; en particular nos últimos anos toman forza os enfoques da teoría queer e a diversidade LGBTTI (lésbico, gay, bisexual, transexual, transxénero e intersexual). Estúdase a opresión da muller, que é diferente á que sofre un grupo étnico ou unha clase social.

Centrándonos nos traballos aquí recollidos, o máis salientable é a evolución das propostas metodolóxicas presentadas. Atopamos, en principio, unha importante presenza de textos que poderíamos considerar clásicos, que abordan a historia de muller para coñecer o seu papel en diferentes etapas históricas: “As mulleres nos contextos funerarios prehistóricos”; “As amazonas e a concepción da muller en Grecia a través do mito”; “A muller cristiá e musulmá na península ibérica plenomedieval”; “O papel das mulleres na Revolución Francesa (1789-1795)”; “A muller na Guerra da Independencia”; “A experiencia das mulleres galegas no proceso migratorio ao Río de la Plata”; “As mulleres e o seu papel político en España (1918-1936)”; “A loita transversal: a muller na Guerra Civil e a posguerra”.

Do mesmo xeito, mulleres singulares protagonizan algúns destes traballos, en particular polo seu labor na esfera da política: “*Si vis pacem, para bellum*: Leonor de Aquitania, paradigma dunha muller con poder na plena Idade Media”; “De emperatriz a *Domina Anglorum*: a vida de Matilde de Inglaterra”; “A polémica en torno á condición da muller na España de finais do Antigo Réxime: Josefa Amar y Borbón e Inés Joyes”; “A política social durante o peronismo a través da figura de Eva Perón. A Fundación Eva Perón”; “Marija Gimbutas e a Teoría do Matriarcado”.

O ámbito familiar ou a intrahistoria son analizados en: “Mulleres, familia e parentesco na Idade Media”; “O matrimonio e a condición da esposa na Idade Media”; “Mulleres entre mundos: vida conventual en Nova España”; “Cartas, mulleres e sentimentos a finais do Antigo Réxime”; “Muller, matrimonio e grupo doméstico a finais do Antigo Réxime: a parroquia de Sta. Mariña do Obre (xurisdición de Noia)”; “Nenas e adolescentes no século XVIII: ¿Luz ou escuridade?”; O cortexo e outros usos sociais no século XVIII: unha perspectiva en feminino; “A recreación da ímuller moderna: do rol vitoriano á estética de *garçonne!*”; “As mulleres na ditadura franquista: identidade, maternidade e traballo”; “Traballar, servir e convivir: as migrantes galegas e as dimensións do servizo doméstico na Venezuela dos cincuenta”.

Outros TFG céntranse na marxinação e subordinación das mulleres en diversos eidos: “A prostitución feminina na Atenas clásica”; “Cultura e sociedade en Al-Andalus. As mulleres escravas”; “A Inquisición e a caza de bruxas na España Moderna”; “Mulleres malas, mulleres alegres: prostitución a finais do Antigo Réxime”; “Trata feminina con fins de explotación sexual: realidades no Extremo Oriente”; “A escravitude sexual militar en Asia oriental durante a ocupación xaponesa”.

A loita da muller ocupa tamén un papel relevante: “A loita da muller polo dereito a voto: o caso inglés”; “A muller na Segunda República. A loita pola igualdade fronte á loita pola tradición”; “A segunda onda feminista en Europa. Análise comparativa: entre a Italia da diferenza e a España da dobre militancia (1968-1985); “A Conquista do voto feminino en tres casos específicos: Gran Bretaña, EE.UU. e España”; “O sufraxio feminino no primeiro terzo do século XX en Europa Occidental”.

Por fin, outros TFG entran xa de cheo en cuestións de xénero: “Hatshepsut, raíña-faraón? Maatkaré faraón, empoderada”; “A homosexualidade feminina no mundo grecorromano”; “Utopía e xénero no fourierismo. As precursoras españolas do feminismo radical”; “Xénero en América Latina”; “As fillas de Asia. Fenda demográfica e xenericidio: a violencia silenciosa exercida contra as mulleres”; “Traballo e xénero no franquismo: Massó Hermanos S. A.”

A continuación temos en conta na nosa análise xa o alumnado e o profesorado.

Curso	Alumnas	Profesoras
2012	2 (66,6%)	1 (33,3%)
2013-14	8 (100%)	2 (25%)
2014-15	11 (91,6%)	7 (58,3%)
2015-16	7 (87,5%)	4 (50%)
2016-17	6 (66,6%)	4 (44,4%)
2017-18	5 (83,3%)	4 (66,6%)

Deste cadro obtemos unha presenza masiva de alumnas en todos os cursos, cunha porcentaxe media do 84%, realizando TFG sobre a historia de muller e xénero; así como un 46% de profesoras dirixindo estes traballos académicos ao longo dos anos estudados.

Finalmente, no curso actual, 2018-19, abriuse unha liña temática específica, Historia das mulleres/Historia de xénero, na que figuran oito TFG (seis alumnas e dous alumnos) dirixidos por catro profesoras e un profesor. Deste xeito inclúese xa de maneira decidida a perspectiva de xénero na materia, favorecendo a asunción dos principios, competencias e contidos da mesma no ensino universitario.

CONCLUSIÓNS

Dos datos recollidos podemos concluír a presenza significativa da historia da muller e de xénero nunha materia da relevancia do TFG no grao de Historia, na medida en que abrangue o 11% dos traballos lidos ata a actualidade. Neste sentido non se aprecia unha evolución por curso senón, máis ben, unha constante na súa representación.

Por grandes áreas temáticas, a distribución resulta bastante equitativa e abarca todos os períodos históricos desde a Prehistoria ata o mundo actual. Do mesmo xeito, a nivel territorial o espectro é moi aberto, porque xunto ao esperado predominio da Europa occidental, aparecen estudos ambientados en América Latina ou no Extremo Oriente. Pero non só se estuda a muller nas diferentes etapas da historia, no ámbito público e privado; o abano ábrese a: mulleres singulares; a loita pola igualdade; a marxinação e a subordinación; ou cuestións de xénero (homosexualidade, xenericidio, etc.).

Nun principio (ano 2012), na oferta de TFG do Grao de Historia non había unha liña temática específica para abordar temas que estudasen a muller desde diferentes perspectivas, como suxeito dunha historia propia, malia que se facía. Certo é que esta evolución implica cambios e constante renovación e aínda queda moito camiño por percorrer. De feito, a liña temática que se propón en 2018 combina Historia da muller/ Historia de xénero, a pesar de ser conscientes de significar métodos de estudo distintos. Neste proceso están implicados tanto o alumnado coma o profesorado á hora de propoñer ou titorizar novos TFG.

Non obstante, en canto ao alumnado prodúcese un forte desequilibrio, posto que o 84% son alumnas. Esta desproporción é aínda maior se temos en conta que a *ratio* alumnas/alumnos no grao de Historia evoluciona nos últimos cursos a favor do número de homes, que roldan na actualidade os dous terzos do total. E, polo que atinxe ao profesorado, en principio os datos traducen a práctica igualdade: o 46% son mulleres; porén, esta cifra agocha de novo un desequilibrio, porque o profesorado masculino tamén é na dirección de TFG claramente maioritario (65% aproximadamente).

En suma, o camiño para a aprendizaxe da historia de xénero a través da elaboración de TFG no grao de Historia está aberto. Entendemos moi positivo que desde o primeiro momento a porcentaxe de traballos fose significativa e, máis aínda, que exista xa no curso académico 2018-2019 unha liña temática específica. Menos optimistas son os datos de participación do alumnado e do profesorado: resulta evidente a desproporcionada presenza de alumnas e, en menor medida, de profesoras, nos TFG sobre a historia da muller e de xénero. Para unha mellor inclusión da perspectiva de xénero no ensino universitario debemos aspirar a que estes datos sexan máis proporcionais.

BIBLIOGRAFÍA

Battaner Moro, Elena; González Chamorro, Carmen; Sánchez Barrios, José Luis (2016): "El trabajo de fin de grado (TFG) en las universidades españolas. Análisis y discusión desde las defensorías universitarias", *RUEDA@ Revista Universidad, Ética y Derechos*, nº1. <https://revistas.uca.es/index.php/Rueda/article/view/2586>. [Consultado: 12/3/2019].

Ferrer, Virginia; Carmona, Moisés; Soria, Vanessa (ed.) (2013): *El trabajo de fin de grado: guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*, McGraw Hill cop., Madrid.

García-Peña, Ana Lidia (2016): "De la historia de las mujeres a la historia del género", *Contribuciones desde Coatepec*, nº 31. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017004/html/index.html> [Consultado: 4/6/ 2019]

Hernández Sandoica, Elena (2004): "Historia de las mujeres e historia de las relaciones de género", en Santo Tomás Pérez, Magdalena; Dueñas Cepeda, María Jesús; Val Valdivieso, María Isabel del; Rosa Cubo, Cristina de la (coord.): *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, Universidad de Valladolid, (30-55).

Membriela, Pedro; Casado, Natalia; Cebreiros, M^a Isabel (ed.) (2016): *La docencia universitaria: desafíos y perspectivas / A docencia universitaria: desafíos e perspectivas*, Educación Editora, Ourense.

Nash, Mary (1984): "Nuevas dimensiones en la historia de la mujer", en Nash, Mary (ed): *Presencia y protagonismo: aspectos de la historia de la mujer*, Barcelona, Serbal, (9-50).

Rebollo-Catalán, Ángeles; Ruiz-Pinto, Estrella; Vega-Caro, Luisa (coord.) (2018): *La universidad en clave de género*, Octaedro, Barcelona.

Unidade de Igualdade da Universidad de Vigo (2013): *II Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación*, Andavira, Santiago de Compostela.

CONTRARRESTANDO A INVISIBILIDADE HISTÓRICA DAS MULLERES NO ELECTROMAGNETISMO

Salgueiriño Maceira, Verónica
Departamento de Física Aplicada
Universidade de Vigo
vsalgue@uvigo.es

Rivas Murias, Beatriz
Departamento de Física Aplicada
Universidade de Vigo
brivas@uvigo.es

RESUMO

Coa fin de xerar certa conciencia en estudantes de primeiro curso de graos científicos ou tecnolóxicos (Química, Física, Enxeñería Industrial, Enxeñería de Minas ou Enxeñería das Telecomunicacións) describimos unha experiencia piloto que se centra en explicar as leis fenomenolóxicas da electricidade e o magnetismo. Tendo en conta que estas leis detállanse xeralmente facendo referencia a científicos pertencentes ao período entre finais do século XVIII e principios do século XX, vemos neste feito a ocasión axeitada para que se fale tamén de aquelas mulleres científicas (coetáneas, anteriores ou posteriores), que contribuíron aos avances asociados aos devanditos conceptos.

PALABRAS CLAVE: (campo eléctrico e campo magnético, premios Nobel de Química e Física).

INTRODUCCIÓN

En xeral, de xeito reiterado, a sociedade nega e/ou fai invisible os traballos, aportes e logros das mulleres en case todos os ámbitos da sociedade, incluídos os ámbitos científicos e tecnolóxicos. Existe un androcentrismo xeneralizado que en ciencia e tecnoloxía adopta diferentes modalidades, relacionadas con asumir ao home como o suxeito social activo e a muller como pasivo, poñéndoos a eles como actores sociais e a elas como meros obxectos.

Neste contexto, existe unha práctica frecuente que ten que ver con que si se orixina un cambio neste paradigma, de xeito que unha muller adopta un papel mais activo, converténdose en actriz social, inmediatamente xéranse unha serie de medidas orientadas a anular e facer invisible esta contribución, coa clara intención de manter a vinculación evidente entre poder e coñecemento (Harding, 1996). Así, Harding indica que a ciencia está considerada como un produto social que non se limita a explicar a realidade, senón que forma parte desa realidade e xoga ademais un papel parcial dentro desa sociedade, traballando como unha institución transmisora e certificadora de prexuízos sexistas e como fundamento da hexemonía da elite que conforman os homes caucásicos principalmente (Pérez, 2005).

Doutra banda, Harding indica tamén as posibilidades de empregar a ciencia con fins emancipadores. A pesares de estar inmersa nunha celosía occidental, masculina e burguesa, Harding explica que a ciencia pode contribuír a avanzar nunha sociedade científico-tecnolóxica baseada en valores participativos de mulleres e homes, asumindo simultaneamente posicións contrarias ao racismo e ao sexismo. Con esta realidade amplamente demostrada, e seguindo as indicacións de Patricia Castañeda (Castañeda, 2008), pódese dende o punto de vista feminista, desenrolar métodos propios que fagan posible non so dar voz ás mulleres e as súas contribucións, senón tamén para desvelar todo o que delas se mantivo oculto ata agora polas estruturas patriarcais.

Neste contexto, deseñamos un protocolo de actuación trazado para xerar certa conciencia en estudantes de primeiro curso de graos científicos ou tecnolóxicos (Química, Física, Enxeñería Industrial, Enxeñería de Minas ou Enxeñería das Telecomunicacións) sobre esta situación. A actividade consiste en explicar as leis fenomenolóxicas da electricidade e o magnetismo, que forman parte dos contidos dunha materia da área de coñecemento de física aplicada. Hai que ter en conta que estas leis detállanse xeralmente facendo referencia a un científico pertencente ao período entre principios do século XVIII e principios do século XX, é dicir, da man dos grandes cambios asociados a Revolución Industrial e a consolidación da sociedade industrializada. Vemos

neste feito a ocasión axeitada para que se fale tamén de aquelas mulleres científicas (coetáneas, anteriores ou posteriores), que contribuíron aos avances asociados a estes conceptos descritos.

De todo isto hai que facer dúas lecturas moi importantes; primeiro, sobre os contidos que se queren explicar e a quen van dirixidos, e segundo, sobre para que serven estes contidos. A electricidade e o magnetismo son as bases sobre as que se asenta unha grande parte dos coñecementos que conforman os estudos científicos, tecnolóxicos, e das enxeñerías (é dicir, a maior parte deses estudos que se identifican como STEM, das siglas en inglés; *science, technology, engineering and maths*). Por outra banda, hai que ter presente que a presenza de mulleres nestas carreiras científicas e tecnolóxicas, aínda que amodo vai aumentando, segue sendo moi baixa en todo o mundo (UNESCO, 2016), sobre todo en Física e Enxeñerías (Torres, 2017). Ademais, hai que ter en conta que estes contidos conforman algún dos eixos principais das enxeñerías asociadas ás tecnoloxías da información, ás tecnoloxías industriais, ou ás tecnoloxías das telecomunicacións. Son, por tanto, contidos clave que dotarán aos estudantes das habilidades necesarias para desempeñar postos de traballo directamente relacionados cos avances tecnolóxicos da nosa sociedade, é dicir, con aqueles postos mellor valorados e mellor remunerados do mercado laboral. Resulta polo tanto clave incidir, subliñar e mostrar modelos de mulleres cos que as alumnas destes graos se poidan ver coma nun espello, reforzando así un sentimento de pertenza ao mundo científico-tecnolóxico e, para que nun futuro próximo, contribúan a redución da persistente fenda salarial.

Esta actividade levouse a cabo como experiencia piloto na Universidade de Vigo, na materia de Física II do primeiro curso do grao de Química. A electricidade e o magnetismo aparecen nos contidos da materia de Física II e son comúns nun 75-80% nos graos de Química, Física, Enxeñería Industrial, Enxeñería de Minas ou Enxeñería das Telecomunicacións, polo que se pode implantar de xeito sinxelo nestes outros graos.

DESCRIPCIÓN E DISCUSIÓN

O estudo da electricidade e o magnetismo (tamén referido como o electromagnetismo) resulta imprescindible nas carreiras do ámbito científico e tecnolóxico xa que corresponde a fenómenos físicos que tiveron deseguida unha aplicación práctica e tecnolóxica na nosa sociedade. Así, multitude de descubrimentos como o telégrafo, a radio, a televisión, o radar, os ordenadores, o láser, as tarxetas electrónicas, imaxes

por resonancia magnética, as telecomunicacións, etc., teñen a base común do electromagnetismo.

Dentro da cultura científica xeral atopamos nomes como Faraday, Ampère ou Coulomb, amplamente coñecidos grazas aos seus descubrimentos e aportacións á ciencia e en particular ao electromagnetismo. A presenza destes importantes e ilustres científicos aparece reflexada claramente no temario xeral da materia de Física II relacionado co electromagnetismo e detallado na táboa I, onde ademais dos contidos, aparecen subliñados algúns dos nomes destes investigadores asociados aos diversos conceptos.

Táboa I: Temas e contidos da materia de Física II relacionados coa temática de electricidade e magnetismo.

Temas de Electromagnetismo (na materia Física II)	
Tema 1. Campo Electrostático	Introdución. Carga eléctrica. Lei de <u>Coulomb</u> . Campo eléctrico. Distribución continua de carga. Liñas de campo eléctrico. Lei de <u>Gauss</u> . Enerxía Potencial Eléctrica. Potencial eléctrico.
Tema 2. Corrente Continua	Introdución. Corrente eléctrica e densidade de corrente. Forza electromotriz. Pila de <u>Volta</u> . Lei de <u>Joule</u> . Circuitos de corrente continua.
Tema 3. Campo Magnético	Introdución. Forza magnética ou de <u>Lorentz</u> . Cintos de <u>Van Allen</u> . Forza magnética sobre un condutor con corrente. Campo magnético dunha carga en movemento e dun fío que porta corrente. Experimento de <u>Thomson</u> . Lei de <u>Ampère</u> . Materiais Magnéticos.
Tema 4. Indución Electromagnética	Fenómeno de indución electromagnética (Leis de <u>Faraday</u> e <u>Lenz</u>). Experiencia de <u>Henry</u> – Aplicacións: Xeradores e receptores eléctricos, Indución mutua e Autoindución - Enerxía magnética.

Aínda que previsible tendo en conta o período no que tiveron lugar estes avances (entre principios do século XVIII e principios do século XX), chama a atención a absoluta ausencia de nomes de mulleres que estiveran involucradas directa ou indirectamente nestes logros científicos. Neste contexto, levamos a cabo unha pequena labor de investigación coa que introducir segundo unha experiencia piloto, mulleres científicas nos contidos do electromagnetismo. O obxectivo non é facer de menos as grandes contribucións destes científicos homes, senón de facer visibles tamén as aportacións

das científicas mulleres, que de xeito directo ou indirecto, contribuíron aos avances científico-tecnolóxicos relacionados. A intención é a de contrarrestar a invisibilidade histórica e permanente da presenza de mulleres, en particular, neste ámbito.

A carga eléctrica e a lei de Coulomb son os conceptos fundamentais cos que empezar a estudar o electromagnetismo. **Charles Coulomb** (1736-1806) realizou estudos sobre a forza exercida por unha carga nunha balanza de torsión da súa invención. Estes resultados deron lugar a unha lei física que relaciona a forza exercida por unha carga puntual sobre outra ao longo da liña que as une. Na merecida honra de Charles Coulomb, esta lei leva o seu nome (Lei de Coulomb). Ademais, no sistema internacional de unidades, emprégase o culombio (símbolo C) para designar a unidade de carga eléctrica. Destas cargas que estudou Coulomb, as cantidades máis pequenas forman parte dos átomos que conforman a materia, como os protóns (que teñen carga positiva e forma parte do núcleo atómico) ou os electróns (con carga negativa e orbitando ao redor do núcleo). Neste contexto, parécennos axeitadas e oportunas as posteriores aportacións de *Maria Goepper Mayer* (1906-1972) á teoría da estrutura das capas do núcleo atómico. Estes estudos, levados a cabo en colaboración con Hans D. Jensen, e descritos no libro *Elementary Theory of Nuclear Shell Structure*, foron merecedores do Premio Nobel de Física en 1963 (Nobel).

No contexto das cargas, unha demostración fundamental cara a comprensión do concepto de campo eléctrico asociado a unha carga eléctrica é a Lei de Gauss. Esta lei, denominada así na honra de **Johann C. F. Gauss** (1777-1855), relaciona o número de liñas de campo eléctrico mediante o concepto de fluxo a través dunha superficie que encerra as cargas que xeran o propio campo. Na súa aplicación, esta lei fai uso dunha ferramenta matemática coñecida como integral de superficie. Nestas circunstancias, cómpre entón subliñar as contribucións feitas anteriormente por *Maria Gaetana Agnesi* (1718 – 1799) ao cálculo diferencial e integral da devandita ferramenta matemática. Agnesi recompilou os seus estudos na súa principal obra titulada *Instituzioni Analitiche ad uso della gioventù* (1748) que recolle de maneira sistemática o coñecemento daquela época sobre a álgebra e xeometría analítica, ademais dos novos coñecementos sobre o cálculo diferencial e integral.

No campo da electricidade destaca tamén **Alessandro Volta** (1745-1827), físico pioneiro que inventou e desenvolveu entre outras cousas, a pila eléctrica ou voltaica, descubrimento precursor de moitos dispositivos electrónicos actuais. A unidade de potencial eléctrico ou forza electromotriz no sistema internacional de unidades leva o nome de voltio (símbolo V) na súa honra. Dos numerosos experimentos e estudos relacionados coa electricidade e os seus usos, podemos destacar os realizados pos-

teriormente por **Hertha Marks Ayrton** (1854-1923), que contribuíu con numerosas patentes sobre estudos do arco eléctrico e a súa aplicación en iluminación, que permitiu a fabricación de lámpadas mais estables, duradeiras e silenciosas. As conclusións derivadas deste estudio foron recollidas nun artigo titulado *The Hissing of the Electric Arc* que expuxo en 1899 á Sociedade de Enxeñeiros Eléctricos (IEE), sendo a primeira muller en facelo, ademais de ser a primeira muller en ser aceptada coma socia.

Tamén no estudo da corrente eléctrica, tivo **James P. Joule** (1818-1889) un papel moi importante. En realidade, contribuíu con grandes aportacións en diversos campos relacionados coa revolución industrial, por exemplo, coa primeira lei da termodinámica ou lei da conservación da enerxía. Destes estudos sae a denominada lei de Joule, que permite calcular a calor disipada cando flúe unha corrente eléctrica nun fío condutor. Coa fin de subliñar a unha científica con traballos científicos relacionados, podemos sinalar a **Mildred Dresselhaus** (1930-2017), de quen citar entre as súas contribucións, o modelo Hicks-Dresselhaus, que explica neste caso o efecto termoeléctrico en estruturas de dimensións moi pequenas, como son as nanoestruturas. De feito, Dresselhaus é mundialmente coñecida polos seus estudos en nanotubos de carbono, láminas de grafeno e fulerenos. Foi a primeira muller en acadar a praza de catedrática en Física e Enxeñería Eléctrica no MIT (Massachusetts Institute of Technology), no ano 1985, é dicir, tarde, tendo en conta a institución da que estamos a falar.

Seguindo cos contidos, agora de magnetismo, denomínase forza de Lorentz a forza que un campo magnético é capaz de exercer sobre unha carga eléctrica en movemento, e chámase así na honra de **Hendri Antoon Lorentz** (1853-1928). Lorentz e Zeeman foron galardoados co premio Nobel de Física en 1902, pola súas investigacións sobre a relación entre campo eléctrico e campo magnético que da lugar a radiación electromagnética. Dos numerosos fenómenos asociados ás ondas electromagnéticas podemos destacar os púlsares, estrelas que posúen un intenso campo magnético que emite pulsos de radiación electromagnética a intervalos regulares e curtos. Neste contexto, a figura de **Jocelyn Bell Burnell** (1943) resulta salientable porque foi parte do equipo que os descubriu pero non do equipo que resultou galardoado co premio Nobel en Física en 1974 por estes avances científicos. A pesares de que Jocelyn axudou a construír o radiotelescopio co que ela mesma detectou e analizou as devanditas radiacións en 1967, o galardón foi outorgado ao seu director de tese Antony Hewish compartido con Sir Martin Ryle. Non contentos co agravio, tentaron maquillar a misoxinia argumentando que naquela época, os estudantes de doutoramento non eran tidos en conta para os premios. Pero a historia e sobre todo a historia dos premios Nobel, pon en evidencia o grotesco argumento. Así, por exemplo, Rudolf Mössbauer foi galardoado co premio Nobel de Física en 1961 (seis anos antes do descubrimento de

Jocelyn), polo descubrimento da espectroscopía que leva o seu nome e debido aos experimentos que levara a cabo durante a súa tese de doutoramento.

James Van Allen (1914-2006) realizou numerosos estudos astrofísicos e descubriu os denominados posteriormente cintos de Van Allen, que son zonas de acumulación de partículas cargadas de alta enerxía en forma de anel ao redor da terra e capturadas polo seu campo magnético. Foron descubertos co lanzamento do satélite estadounidense Explorer I. Tamén no campo da astronomía destaca **Carolyn Spellmann-Shoemaker** (1929) que descubriu ata 32 cometas e mais de 800 asteroides, e tendo en conta que se iniciou neste campo aos 51 anos. Descubriu xunto cos seus colaboradores o cometa Shoemaker-Levy 9 en 1993, que tivo unha importante repercusión pola súa colisión co planeta Xúpiter en 1994, sendo a primeira observación directa dunha colisión entre dous obxectos do sistema solar.

No estudo da cantidade máis pequena de carga eléctrica, *Joseph J. Thomson* (1856-1940) tivo un papel primordial, xa que despois de realizar unha serie de experimentos en tubos de raios catódicos, confirmou en 1897 a presenza do electrón como partícula subatómica común a todos os materiais. Foi ademais o inventor do espectrómetro de masas. En 1906 foi galardoado co Premio Nobel de Física en recoñecemento as súas investigacións teóricas e experimentais na condución de electricidade polos gases. Cómpre subliñar entón a investigadores e investigadoras que axudaron a avanzar nos coñecementos da estrutura subatómica, e parécenos moi oportuno o caso de *Lise Meitner* (1878-1968). Meitner fixo grandes contribucións na descrición da teoría atómica, da radioactividade, da fisión nuclear e das reaccións en cadea, e descubriu xunto a Otto Hahn, no ano 1918, o elemento protactinio. A pesares de que a participación de Meitner nestes traballos está ben documentada, so Otto Hann foi galardoado co premio Nobel de Química en 1944 polos avances na fisión nuclear. Lise Meitner foi honrada co nome dun elemento na táboa periódica, o meitnerio (símbolo Mt), sendo a única muller que o posúe, xa que o elemento curio (símbolo Cm) honra tanto a Marie Skłodowska como a Pierre Curie.

André M. Ampère (1775-1836) foi un físico e matemático considerado un dos fundadores do electromagnetismo. Así, a unidade de corrente eléctrica do sistema internacional denomínase amperio (símbolo A) na súa honra. Unha das súas contribucións mais importantes foi a formulación dunha lei empírica para o cálculo de campos magnéticos creados por determinadas distribucións de corrente. Na súa aplicación, esta lei fai uso dunha ferramenta matemática coñecida como circulación do campo magnético. Ampère tamén traballou nas matemáticas centrándose na teoría de probabilidades e a integración das ecuacións diferenciais parciais. Neste contexto,

podemos falar da matemática **Mileva Marić** (1875-1948), que contribuíu cos seus coñecementos en matemáticas e física, ao desenrolo da teoría de relatividade e o efecto fotoeléctrico, que se atribúen a quen fora o seu marido, Albert Einstein. Os estudos posteriores sobre a correspondencia entre eles dous indican que o propio Einstein fai referencia "ao noso traballo" e o pacto recollido no seu divorcio en 1919 demostra tamén a participación activa de Mileva. Así, este acordo de divorcio obrigaba a Einstein a compartir o montante económico do premio Nobel no caso de gañalo, feito que tivo lugar en 1921, debido as súas contribucións a física teórica e especialmente polo seu descubrimento da lei do efecto fotoeléctrico. A pesar de que se coñece toda esta información dende finais dos anos oitenta, apenas se coñece o nome de Mileva Marić e as súas contribucións (Walker, 1991).

Non se pode falar de electromagnetismo sen nomear a **Michael Faraday** (1791-1867). As súas principais contribucións relaciónanse co comportamento dos metais, co fenómeno de indución electromagnética ou coa electrólise. Na súa honra denomínase a lei da indución electromagnética Lei de Faraday e para a unidade de capacidade eléctrica do sistema internacional emprégase o faradio (símbolo F). Con todo, case nunca se explica que **Jane Marcet** (1769-1858) foi quen de inspirar a Faraday na súa carreira científica co libro titulado *Conversations on Chemistry* (1806). De feito, o mesmo Faraday refírese a Marcet como a súa primeira instrutora (Rossotti, 2007). Jane Marcet foi pioneira en actividades de divulgación de ciencia e a economía. Coa a intención inicial de educar as mulleres en ciencia, a súa maneira informal e sinxela de divulgación fixo que os seus libros fosen moi populares tanto en adultos coma en crianzas, chegando a súa popularidade aos Estados Unidos. Así, por exemplo, Thomas Jefferson recomendaba a lectura deste libro para formarse en química. Cómpre salientar o feito de que inicialmente este libro aparecía como anónimo, e non se descubriu ata 1837 que fora escrito por unha muller.

En realidade, non se pode entender a lei de Faraday da indución electromagnética sen a contribución de **Heinrich F. E. Lenz** (1804-1865), para dar lugar a lei de Faraday-Lenz. Esta lei deduce non so a intensidade pero tamén o sentido da corrente eléctrica inducida cando hai variación do fluxo de campo magnético. Do estudo deste fenómeno temos hoxe en día moitísimas aplicacións, dende circuitos básicos para facer funcionar un motor de corrente directa, como a transformación da enerxía potencial ou química en enerxía eléctrica que ten lugar nas centrais hidroeléctricas, térmicas e nucleares. Para o noso cometido de subliñar unha muller que teña contribuído de xeito análogo, podemos citar a **Hedy Lamarr** (1914-2000). Esta actriz que se converteu en celebridade de Hollywood nos anos corenta foi tamén a inventora do sistema de comunicacións denominado "técnica de transmisión no espectro ensanchado por salto

de frecuencias", no que se basean a tecnoloxía Bluetooth e as comunicacións sen fíos de hoxe en día. O goberno dos Estados Unidos bloqueou este avance durante anos, o que impediu que Lamarr puidese reclamar os dereitos da patente que ela e o seu socio tiñan sobre o descubrimento (Dean, 2017).

Ademais de Faraday e Lenz, o científico **Joseph Henry** (1797-1878) fixo tamén importantes avances no eido do fenómeno da indución electromagnética, que descubriu de xeito independente nos Estados Unidos. A pesar de que publicou os seus estudos sobre este fenómeno máis tarde que Faraday, recoñéceselle a súa contribución. Así, a unidade de autoindutancia ou indución mutua do sistema internacional denomínase henrio (símbolo H) na súa honra. Queremos por tanto subliñar a diferenza de trato en canto ao recoñecemento dos logros, que recibiu por exemplo a científica **Chien-Shiung Wu** (1912-1997). Wu é a responsable de numerosas contribucións relacionadas coa radioactividade, polo que participou no proxecto Manhattan, para o desenvolvemento do proceso de enriquecemento de uranio. Levou a cabo ademais a demostración experimental, en 1956, do experimento que leva o seu nome e que confirma a non conservación da paridade dos electróns en certas reaccións nucleares. Pola descrición teórica deste experimento, os científicos Tsung-Dao Lee e Chen Ning Yang acadaron o premio Nobel de Física en 1957. É dicir, a academia sueca das ciencias entendeu que a descrición teórica dun fenómeno físico levada a cabo por dous homes, si era merecedora do premio, a pesar de ter sido *a posteriori*. Sen embargo, a contribución experimental dese mesmo fenómeno, pero feita con anterioridade e por unha muller, non era merecedora de tal recoñecemento.

CONCLUSIÓN

En resume, describimos unha experiencia piloto baseada en nomear a mulleres científicas e describir as súas contribucións e avances cando se explican os conceptos básicos da electricidade e o magnetismo da materia de Física II. Incluír esta actividade na materia, a impartir na Universidade de Vigo en diversos graos dos ámbitos científicos e tecnolóxicos, porá de relevo a invisibilidade das mulleres, debida non a feitos incontrolados e o azar, senón calculada e tecida de xeito consciente polas estruturas patriarcales que gobernan a ciencia e a sociedade en xeral. Pero, por outra banda, contribuirá tamén dalgún xeito a constatar as importantes contribucións de mulleres nestes ámbitos da ciencia. Os seguintes pasos a levar a cabo nesta experiencia piloto son o deseño dunha ferramenta coa que se poida cuantificar a pegada desta experiencia no alumnado, así coma a análise dos resultados obtidos.

BIBLIOGRAFÍA

Castañeda, Marta Patricia (2008): *Metodología de la investigación feminista*, Ed. Fundación Guatemala, UNAM (México).

Dean, Alexandra (2017): *Bombshell: La historia de Hedy Lamarr* (Reframed Pictures).

Harding, Sandra (1996): *The science question in feminism*, Cornell University Press (1993) (en castelán Ciencia y Feminismo. Ed. Morata).

Nobel Prize (<https://www.nobelprize.org>)

Pérez Sedeño, Eulalia (2005): "Las ligaduras de Ulises o la supuesta neutralidad valorativa de la ciencia y la tecnología", *Arbor Ciencia Pensamiento y Cultura*, 716, (447-462).

Rossotti, Hazel (2007): "The woman that inspires Faraday". Chemistry World.

Torres Guijarro, Soledad e Salgueiriño Maceira, Verónica (2017): "Elas fan CienTec: Promoviendo vocaciones femeninas científicas y tecnológicas en la Universidad de Vigo". Ed. Universidade de Vigo.

UNESCO (2016): Closing the August 2016 gender gap in STEM: Drawing more girls and women into Science, Technology, Engineering and Mathematics. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245717E.pdf>

Walker, Evan Harris (1991): "Mileva Maric's relativistic role". Physics Today 44, 2, 122.

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN DOCENCIA STEM

Mas de les Valls Ortiz, Elisabet
Departamento de Física
Universitat Politècnica de Catalunya
elisabet.masdelesvalls@upc.edu

Lusa García, Amaia
Departamento de Organización de Empresas
Universitat Politècnica de Catalunya
amaia.lusa@upc.edu

Olmedo-Torre, Noelia
Departamento de Expresión Gráfica en la Ingeniería
Universitat Politècnica de Catalunya
n.olmedo@upc.edu

Peña Carrera, Marta
Departamento de Matemáticas
Universitat Politècnica de Catalunya
marta.penya@upc.edu

Gómez Castán, Sílvia
Gabinete de Innovación y Comunidad
Universitat Politècnica de Catalunya
silvia.gomez-castan@upc.edu

Ferrer Balas, Dídac
Gabinete de Innovación y Comunidad
Universitat Politècnica de Catalunya
didac.ferrer@upc.edu

RESUMEN

La Universitat Politècnica de Catalunya, dentro del III Plan de Igualdad de Género 2016-2020, está llevando a cabo diferentes acciones para promover la transversalidad de género en la universidad. El presente artículo expone el trabajo del proyecto Género y Docencia, cuyo objetivo principal es la capacitación del personal académico para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia. Este proyecto cuenta con la participación voluntaria de 41 docentes de 8 titulaciones STEM. Su duración, que coincide con el cuatrimestre de primavera de 2019, ha permitido llevar a cabo las estrategias propuestas a lo largo del curso. Los aspectos que se han tenido en cuenta incluyen la relevancia social y de género de las asignaturas, la metodología inclusiva, la gestión del aula y la evaluación. Se ha tenido especial cuidado en la elaboración de indicadores para poder realizar la correcta evaluación del proyecto a su término. Se ha elaborado una herramienta de autoevaluación para el equipo docente y un cuestionario para analizar la sensibilización del alumnado, así como su percepción respecto a la falta de igualdad de género en el ámbito docente.

PALABRAS CLAVE: docencia, perspectiva de género, proyecto piloto, STEM.

INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios indican que el comportamiento de las personas está determinado por sesgos implícitos o no intencionados derivados de la exposición repetida de estereotipos culturales generalizados (Reuben, Sapienza y Zingales 2014). Estos estereotipos describen a las mujeres como menos competentes, pero al mismo tiempo ponen de manifiesto su calidez y simpatía en comparación con los hombres (Moss-Racusin et al. 2012). Suponer que las niñas son mejores en lenguaje y los niños en ciencias y matemática por 'naturaleza' refuerza estereotipos sexistas, que limitan la igualdad de oportunidades y el desarrollo libre de talentos.

A pesar de que el sexismo ha disminuido en las últimas décadas (Spence y Hahn 1997), estos sutiles sesgos de género todavía se mantienen incluso entre quienes

se manifiestan más igualitarios y son exhibidos tanto por mujeres como por hombres (Eagly y Mladinic 1994).

El presente artículo es una descripción del trabajo realizado en el marco del proyecto Género y Docencia que está llevando a cabo la Universitat Politècnica de Catalunya, UPC-BarcelonaTech (UPC, www.upc.edu), con la finalidad de contribuir a la disminución de estos estereotipos y sesgos de género en el sector STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) mediante la capacitación del personal académico para la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito docente.

MARCO LEGAL

La necesidad de incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria es un elemento central de las políticas de igualdad de género dentro de la Unión Europea (UE). La igualdad de género afecta al propio rendimiento de la docencia e investigación y debe facilitar que el alumnado comprenda las normas de género subyacentes en la sociedad, así como su intersección con otros ejes de desigualdad (etnicidad, clase social, orientación sexual o diversidad funcional). Además, debe proporcionar una mirada ecuánime al funcionamiento de las desigualdades por razón de sexo-género y sexualidad a fin de tener presente sus implicaciones a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (Lovenduski 1998).

Las universidades europeas y estatales deben afrontar el reto inmediato que supone la incorporación efectiva de la perspectiva de género en la docencia, más aún cuando existe desde hace varios años un marco normativo vigente. El artículo 2 del Tratado de la UE fija el principio de igualdad entre mujeres y hombres como un valor común en todo su territorio y establece la igualdad de género y la lucha contra cualquier discriminación por razón de sexo como objetivos de la Unión que deben estar presentes en todas sus acciones y políticas (artículos 8 y 10).

Desde la UE se ha reclamado a España el cumplimiento de sus compromisos internacionales en materia de educación e igualdad de género con recomendaciones tales como velar por la eliminación de los estereotipos de género de los libros de texto, inclusión de los derechos de las mujeres en los planes de estudio, la promoción de la igualdad de género en la formación profesional de docentes y demanda que la formación en género no quede relegada a un segundo plano.

La *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU, <http://www.aqu.cat/>), atenta a estas recomendaciones y siguiendo las directrices de la *Commission on the Status of Women* (CSW) (<http://www.unwomen.org/en/csw>), órgano intergubernamental dedicado a la promoción de la igualdad de género y que aboga por la eliminación de todas las formas de discriminación de la mujer, ha elaborado un documento marco que establece pautas y recomendaciones para facilitar la incorporación efectiva de la perspectiva de género en la docencia de todas las áreas de conocimiento (AQU 2018). El trabajo que aquí se presenta está en parte impulsado por la aparición de este nuevo marco general.

PROYECTO GÉNERO Y DOCENCIA EN LA UPC

La UPC trabaja desde hace muchos años (desde finales de los 90 con el proyecto TECNOIA y en 1997 con la creación del Programa Dona) para incorporar la perspectiva de género en sus estudios reglados. A través del III Plan de Igualdad de Género 2016-2020, esta universidad promueve acciones dirigidas para velar por la no discriminación, así como actuaciones necesarias dentro del ámbito de las políticas de género como *+NoiesTIC*, *T'steam*, *Reforma Horària* y *Sostre de Vidre*, entre otros (UPC 2019). Asimismo, la UPC es socia de un proyecto europeo H2020 (GEECCO, 2017-2021) que incluye el desarrollo de planes de igualdad en las instituciones de investigación (como las universidades) y la incorporación de la perspectiva de género en la docencia como uno de sus ejes principales.

El proyecto Género y Docencia forma parte de estas acciones y recoge una experiencia piloto que se ha desarrollado en la UPC. Su objetivo principal es iniciar la capacitación del personal académico para redefinir las asignaturas incorporando la perspectiva de género y, a medio-largo plazo, conseguir implantar la perspectiva de género de manera general en todos los planes de estudios de la UPC; adicionalmente, se pretende elaborar una guía de recomendaciones que pueda ser utilizada en adelante por parte de todo el personal docente de esta universidad. La convocatoria se abrió en noviembre de 2018 a un grupo reducido de equipos de trabajo. Para dar coherencia de género a las titulaciones UPC, cada equipo de trabajo debía estar formado por un mínimo 3 docentes de una misma titulación. Con la finalidad de visibilizar esfuerzos se solicitó que cada equipo tuviera apoyo institucional para su participación en el proyecto. A los equipos solicitantes se les pedía la voluntad de aplicar, en la medida de lo posible, las herramientas proporcionadas a lo largo del proyecto en su docencia del cuatrimestre de primavera (febrero-junio de 2019).

Respondieron positivamente a la convocatoria un total de 8 equipos de trabajo correspondientes a las áreas de arquitectura, ingeniería aeroespacial, ingeniería civil, ingeniería industrial, ingeniería naval, ingeniería de sistemas TIC, ingeniería de telecomunicaciones e ingeniería energética. El número total de docentes participantes es de 41.

METODOLOGÍA

El proyecto está planteado para actuar directamente sobre las asignaturas impartidas por las y los participantes. Se trata de dar las herramientas necesarias a los equipos docentes para introducir la perspectiva de género en estas asignaturas. Para ello, se definen cuatro pilares fundamentales inspirados en el Documento Marco de AQU (AQU 2018): los contenidos impartidos en cada asignatura, la metodología docente utilizada, la gestión del aula y el proceso de evaluación del alumnado. Sobre estos pilares se definió una herramienta de auto-evaluación para las y los docentes participantes en el proyecto. Esta herramienta y los resultados obtenidos se describen en la Sección 3.1.

El proyecto se estructura alrededor de 5 sesiones presenciales. Las sesiones son mensuales desde enero hasta junio de 2019, coincidiendo con la docencia del segundo cuatrimestre del curso académico. Hasta el momento se han llevado a cabo las tres primeras sesiones. En la sesión inaugural Maxime Forest, profesor asociado e investigador de *Yellow Window Consultants* (Francia) y miembro del grupo de trabajo del proyecto GEECCO, proporcionó las bases teóricas y prácticas para el desarrollo del proyecto. En esta primera sesión, se presentaron los resultados de la auto-evaluación, dejando espacio para el debate sobre las prioridades de cada equipo de trabajo evidenciadas por la herramienta de auto-evaluación.

En la segunda sesión se revisaron los objetivos de cada equipo de trabajo. Estos incluyen la promoción de la participación de las alumnas en el aula, la introducción de referentes femeninos, la revisión del material docente, la definición de evaluaciones más contextualizadas, etc. Con los objetivos fijados se definieron los indicadores para poder evaluar las acciones llevadas a cabo. Para este fin se diseñó y se envió al alumnado un pre-test y un post-test al inicio y al final del cuatrimestre (Delucchi 2014, Principal y Garc 2017 y Bartual-figueras y Carreras- 2018). Los miembros participantes en el proyecto coincidieron en la necesidad de incluir en el pre-test unas preguntas para valorar la percepción del alumnado de la dimensión de género en la docencia UPC.. Para ello se definieron conjuntamente las preguntas comunes del pre-test cuyos resultados se muestran en la Sección 3.2.

En la tercera sesión, después de mostrar y analizar los resultados del pre-test, se llevó a cabo un trabajo grupal intercalando docentes de distintos ámbitos para conseguir visualizar la relevancia social y de género de todas las asignaturas, desde las más aplicadas a las más teóricas.

En las siguientes dos sesiones se analizarán las distintas experiencias sobre evaluación y los resultados del post-test, recogiendo así los indicadores sobre la eficacia del proyecto Género y Docencia.

RESULTADOS

En este trabajo en progreso los resultados obtenidos hasta el momento incluyen la herramienta de auto-evaluación del profesorado y el cuestionario de análisis del grado de sensibilización del alumnado. La red de contactos conseguida a lo largo de las sesiones y el *know-how* obtenido son, de por sí, resultados más que interesantes.

AUTO-EVALUACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE

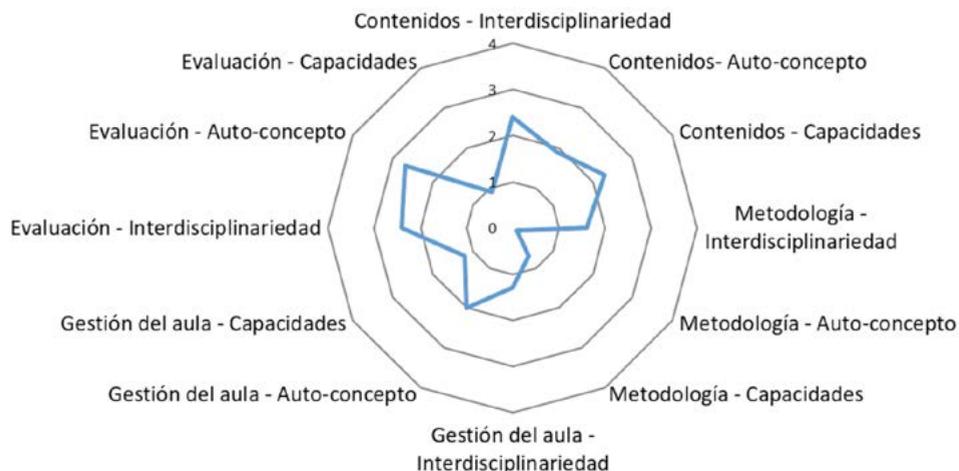
Se desarrolló un cuestionario de evaluación de la introducción de la perspectiva de género en la docencia inspirado en: (1) los cuatro pilares fundamentales ya mencionados, (2) el estudio de la OECD (OECD 2015) sobre los resultados por género en las pruebas PISA y (3) los resultados sobre la falta de interés de las mujeres españolas hacia los estudios TIC (Sainz 2011). Con ello, cada uno de estos pilares se dividió en 3 apartados: auto concepto, potenciación de las capacidades e interdisciplinariedad. En cada uno de estos 12 sub-apartados se plantearon preguntas tanto sobre aspectos muy explícitos como la introducción en la asignatura de ponencias de mujeres referentes, como aspectos más sutiles como la explicitación previa a la conferencia sobre su relevancia, o el análisis posterior a la conferencia. Con todo ello, se obtuvo un cuestionario de 46 preguntas. De cada uno de los 12 sub-apartados se obtuvo una calificación cuyo resultado se visualizó sobre una diana de evaluación.

Se obtuvo una participación del 73 % del profesorado, del cual 60% eran profesoras. De este 73%, el 77 % tienen más de 11 años de experiencia como docentes y el 80 % coordina asignaturas. Por lo tanto, contamos con un grupo docente muy cualifica-

do. En general se ha observado que los y las integrantes del equipo de trabajo del proyecto son sensibles a aspectos de género en el aula y a su relevancia en cuanto a contenidos y metodología, lo que es acorde con su voluntad de participar en este proyecto. Pero se ha detectado que no explicitan esta relevancia en el aula, lo que evidencia el tabú social que todavía existe referente al género. A modo de ejemplo, en la Figura 1 se muestra el resultado global de la auto-evaluación promedio de todas las personas participantes.

Puesto que no tiene por qué ser viable aplicar todas las herramientas en todas las asignaturas, no se espera obtener un dodecaedro de área máxima como resultado. Se observa como la herramienta permite identificar los puntos débiles y definir así las estrategias más urgentes a seguir. En el caso que nos ocupa, los puntos débiles corresponden a la sección de Metodología/Auto-concepto (explicitación de la relevancia de género en y fuera del aula), Metodología/Capacidades (realización del pre-test y del post-test), Gestión del aula/Capacidades (análisis y propuestas de los roles en los trabajos grupales) y Evaluación/Capacidades (co-evaluación y adaptación de las modalidades de evaluación).

Figura 1: Resultados de la auto-evaluación del equipo docente participante del proyecto Género y Docencia



ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO

Se diseñó un cuestionario online (preguntas comunes del pre-test) para analizar la percepción del alumnado de la dimensión de género en la docencia UPC. Se dejó unos minutos en el aula de las asignaturas participantes en el proyecto para que el alumnado respondiera a este cuestionario. Se obtuvieron 5400 respuestas de estudiantes de grado (55 %) y de máster (45 %), siendo el 76,4 % de las respuestas de hombres (382) y el 23,6 % de mujeres (118). Las edades estaban comprendidas entre los 18 y 21 años en el caso del alumnado de grado y entre los 21 y 26 en el caso del máster (con muy pocas excepciones).

Las preguntas hacen referencia a aspectos relacionados esencialmente con el conocimiento de referentes de la profesión (mujeres y hombres), la comunicación y el lenguaje (si han detectado lenguaje sexista o estereotipos de género en el material de la asignatura o en las exposiciones orales), con el trato percibido por parte del profesorado y de compañeras/os de aula (si han detectado diferencias respecto a un género o al otro, incluyendo la evaluación), con el grado de comodidad o seguridad para participar en el aula o ir a consultas, con la concepción de diferencias existentes entre las capacidades de mujeres y hombres para realizar sus estudios y con las diferencias de género en los roles ocupados en los proyectos realizados en grupo.

De los resultados obtenidos hasta el momento se desprende que, en general, se tienen pocos referentes de las profesiones STEM, siendo más acusada esta falta cuando se pregunta por referentes femeninos: el 54 % conoce algún referente masculino de su profesión, frente a un 24 % que afirma conocer algún referente femenino de la misma. Además, se detecta que muchos de los referentes se corresponden con amigos/as, familiares o profesoras/es. Es necesario, por lo tanto, visibilizar las profesiones STEM de una forma más adecuada, haciendo especial hincapié en los referentes femeninos.

El 44% de las mujeres han detectado en menor o mayor medida un trato diferente hacia mujeres y hombres por parte del profesorado, frente al 20% de los hombres. Cuando preguntamos por el trato de las/os compañeras/os las proporciones se mantienen, pero las personas que responden afirmativamente no son las mismas, ya que un 60 % de las mujeres y un 34 % de los hombres ha detectado un trato diferente por parte del profesorado o compañeros. Existe por lo tanto una cierta percepción de diferencia de trato a mujeres y hombres, siendo más acusada esta percepción en el caso de las mujeres.

La mitad de las mujeres ha detectado el uso de lenguaje sexista por parte del profesorado o el uso de imágenes con estereotipos de género en el material de las asignaturas, frente a una cuarta parte de los hombres. Esto hace pensar que efectivamente existe sexismo tanto en el lenguaje como en las imágenes, y que, puesto que el sesgo suele tener un impacto negativo en las mujeres, son justamente ellas las que lo detectan con mayor frecuencia.

Todo lo anterior explica, en parte, porqué menos de la mitad de las mujeres se siente cómoda participando en el aula, frente a casi un 70 % de los hombres. Los resultados aconsejan prestar más atención al trato que se da a las mujeres y a los hombres, cuidar la perspectiva de género en los contenidos y en la manera de transmitirlos, y emprender acciones para mejorar la autoestima y la seguridad de las mujeres para que puedan participar en el aula en las mismas condiciones que lo hacen sus compañeras/os.

CONCLUSIONES

La respuesta por parte de la comunidad de docentes UPC a la convocatoria del proyecto Género y Docencia y ha sido excelente, con una participación de 8 titulaciones STEM y un total de 41 docentes. Se ha creado una herramienta de auto-evaluación del profesorado que, una vez revisada y documentada, puede ponerse al alcance de toda la comunidad para detectar posibles mejoras en la introducción de la perspectiva de género en las asignaturas. También se ha creado un cuestionario para el análisis del grado de sensibilización en género del alumnado. Este cuestionario, una vez revisado, puede ser aplicado en el primer y último año de los estudios para poder ser usado como indicador en el análisis de la introducción de la perspectiva de género de forma transversal en los estudios UPC. Además, se ha creado una red de contactos entre docentes para futuras colaboraciones y se está ampliando sustancialmente el *know-how* de la plantilla UPC en la introducción de la perspectiva de género en la docencia STEM.

Nota de las autoras

Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco del proyecto Género y Docencia, en la UPC-BarcelonaTech y el proyecto GEECCO. Este proyecto recibió fondos del pro-

grama de investigación e innovación de la Unión Europea Horizon 2020 en virtud del acuerdo de subvención No. 741128. Los puntos de vista y opiniones expresados por las y los autores no reflejan necesariamente el punto de vista oficial de la universidad ni de la Comisión Europea.

Agradecemos la participación del profesorado implicado en el proyecto Género y Docencia y al alumnado que ha respondido las encuestas.

BIBLIOGRAFÍA

AQU, Catalunya (2018): "Marc General per a La Incorporació de La Perspectiva de Gènere En La Docència Universitària."

Bartual-Figueras, Maria Teresa et al. (2018): "La Perspectiva de Género en la Docencia Universitaria de Economía." *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, (92–101).

Delucchi, Michael (2014): "Measuring Student Learning in Social Statistics: A Pretest-Posttest Study of Knowledge Gain." *Teaching Sociology* 42(3), (231–39).

Eagly, Alice H. y Mladinic Antonio (1994): "Are people prejudiced against women? Some answers from research on attitudes, gender stereotypes, and judgments of competence". *Eur Rev Soc Psychol* 5(1), (1–35).

García Holgado, Alicia (2017): "De Ingeniería de Software I Memoria de Resultados." Universidad de Salamanca.

Lovenduski, Joni (1998): "Gendering Research in Political Science." *Annual Review of Political Science* 1(1), (333–56).

GEECCO (2017-2021). Gender Equality in Engineering through Communication and Commitment (European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement no. 741128).

Moss-Racusin, Corinne A et al. (2012): "Science Faculty's Subtle Gender Biases Favor Male Students." *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(41), (16474–79). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22988126> (April 15, 2019).

OECD (2015): *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. PISA, OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-abc-of-gender-equality-in-education_9789264229945-en.

Reuben, Ernesto, Paola Sapienza, y Luigi Zingales (2014): "How Stereotypes Impair Women's Careers in Science." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 111(12), (4403–8).

Sainz, Milagros (2011): "03: Factors Which Influence Girls' Orientations to ICT Subjects in Schools: Evidence from Spain." *International Journal of Gender, Science and Technology: Special Issue on Women in ICT* 3(2), (387–406).

Spence, Janet T. y Eugene D. Hahn (1997): "The Attitudes toward Women Scale and Attitude Change in College Students." *Psychology of Women Quarterly* 21(1), (17–34).

UPC (2019): "Projectes Clau." <https://igualtat.upc.edu/ca/projectes-clau>.

INTRODUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ASIGNATURA DE DERECHO DE SUCESIONES

García Goldar, Mónica
Departamento de Dereito Común
Universidade de Santiago de Compostela
monica.garcia@usc.es

RESUMEN

En este trabajo se analizan ciertos recursos propuestos para la introducción de la perspectiva de género en la asignatura de Derecho de Sucesiones, como puede ser el pensamiento crítico, el análisis de las tendencias de género en relación con la materia, el estudio de instituciones propias o conexas que puedan ofrecer una perspectiva de género, o el recurso a otras herramientas pedagógicas; todo ello a fin de visibilizar la situación de las mujeres en el ámbito sucesorio.

PALABRAS CLAVE: Perspectiva de género; Derecho de Sucesiones; pensamiento crítico; tendencias de género; instituciones propias o conexas.

INTRODUCCIÓN

La perspectiva de género es una tarea pendiente en la educación universitaria y más concretamente, en la educación jurídica; es incluso una obligación, tal y como ordena la Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres de 2007. Razón

esta por la que se ha propuesto la impartición de una asignatura titulada “Derecho y género” (Gil Ruiz 2014); sin embargo, consideramos más acertado introducir la perspectiva de género de manera transversal y generalizada en todas las asignaturas (Guía de recomendaciones 2017).

En este sentido, bien es cierto que algunas materias se abordan más frecuentemente con un cierto sesgo de género, como puede ser en Derecho penal, especialmente en lo que concierne a la violencia de género, o en Derecho laboral, cuando se trata de discriminación a la mujer por el hecho de serlo o estar embarazada. No obstante, la perspectiva de género no es un instrumento únicamente válido para estos ámbitos legales; más bien al contrario, es posible escrutar absolutamente cualquier materia a través de los “anteojos de género”; la cuestión es, en efecto, *querer* ver a través de ellos. Además, y para facilitar la tarea, existen en el mundo académico trabajos acerca de cómo impartir docencia con perspectiva de género en asignaturas tan aparentemente neutras como el Derecho romano (Tort Martorell 2018), Derecho financiero (Fernández Amor, Sánchez Huete y Fernández Caballero 2018), Derecho administrativo (Iglesias Lucía 2018) o Derecho penitenciario (Navarro Villanueva 2018).

En Derecho Civil existen ciertos sectores que parecen naturalmente más *gender-oriented*, como Familia o Persona. Sin embargo, y como ya mencionamos en un trabajo anterior (Ammerman Yebra, García Goldar 2017-A), también es posible estudiar sectores más patrimoniales, como el Derecho de contratos y obligaciones, desde una perspectiva de género.

En esta ocasión pretendemos proponer en este trabajo la introducción de la perspectiva de género en la docencia de la asignatura de Derecho de Sucesiones.

EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMO EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Una buena forma de comenzar a introducir la perspectiva de género en el aula de Derecho sucesorio es a través del desarrollo de habilidades como el pensamiento o razonamiento crítico. Son varias las cuestiones que merecen reprobación en nuestro ordenamiento jurídico, como la ausencia de lenguaje inclusivo; no en vano, la mayoría del articulado del Código Civil en materia sucesoria utiliza siempre referencias masculinas, como “heredero”, “testador” o “legatario”. Uno de los pocos artículos que evita caer en este lenguaje androcentrista es el artículo 936 CC que, en sede de sucesión

intestada, establece que, “el padre y la madre heredarán por partes iguales”; es decir, utiliza el sustantivo masculino y femenino y evita caer en el simplismo de establecer que “los padres” heredarían por partes iguales. En cualquier caso, este artículo también merece cierto análisis crítico, pues parece estar pensado únicamente para las familias tradicionales, en las que existe un padre y una madre; sin embargo, sabido es por todos que los modelos de familia que existen en la actualidad son incontables, debido no sólo al progresivo reconocimiento de derechos del colectivo LGTB, sino también a la frecuencia con que se produce la mal llamada “desestructuración familiar”, cuando matrimonios con hijos e hijas se divorcian y posteriormente se unen a otras parejas con las que tienen descendencia común. En estos casos puede que un menor pase más tiempo con la pareja de su progenitor que con su padre o madre biológico y que considere *familia* a aquél o aquélla con quien pasa más tiempo; la paternidad o maternidad pierde así ese único enfoque genético, pasando a ser más bien un concepto social que tal vez merezca cierta reflexión.

En líneas generales, y como decimos, el lenguaje del legislador no resulta sensible al género, y no debe servir de justificación a tal efecto que el Código Civil español date de 1889; en todo este tiempo se han llevado a cabo numerosas reformas que no han cambiado esto en absoluto, como la reciente modificación llevada a cabo en 2015 por la Ley de Jurisdicción Voluntaria. Imponer la duplicación de los sustantivos como los mencionados, para que aparezcan también en su derivación femenina (“heredera”, “legataria” o “testadora”) tal vez no sea el reclamo más urgente ni el más sensato. Pero desde luego sí existen expresiones legales que bien convendría reformar, como ocurre con el artículo 658 CC, cuando establece que las sucesiones se defieren por ley o por la “voluntad del hombre manifestada en testamento”. ¿Acaso no sería mejor, tal y como hacen los artículos 659, 667 o 669, entre otros, hacer referencia al término neutro “persona”? Así, el artículo 658 CC rezaría: “la sucesión se defiere por la voluntad de la persona manifestada en testamento y, a falta de ésta, por disposición de la ley”.

Además, dentro de este recurso al pensamiento crítico, también cabría estudiar otros artículos que son claros vestigios de un pasado peor, como el 1053 CC, que establece que “cualquiera de los cónyuges podrá pedir la partición de la herencia sin intervención del otro”. Convendría estudiar en el aula el origen de esta norma y de las antiguas limitaciones que afectaban a las mujeres para visibilizar que hasta no hace mucho no existía igualdad formal en el ordenamiento jurídico (véase sobre esta materia, Solé Resina 2018).

RECURSO A LAS TENDENCIAS DE GÉNERO

El pensamiento crítico no es el único recurso que se puede emplear para introducir la perspectiva de género en la docencia del Derecho de Sucesiones. Otro instrumento igualmente válido es el estudio de las tendencias de género, cuestión sumamente importante y muy poco estudiada.

En este sentido, destaca el trabajo realizado casi mayoritariamente por académicos del departamento de Derecho Común de la Universidad de Compostela (García Rubio, Louro García, Requeixo Souto, Nieto Alonso, Herrero Oviedo, Otero Crespo, Mesa Marrero y Pérez Velázquez 2017), titulado “Los testamentos de las mujeres”, que forma parte de *Construyendo la igualdad: La feminización del Derecho Privado*, Tirant lo Blanch. Dicho estudio se realizó en colaboración con el Ilustre Colegio Notarial de Galicia, y la fuente del mismo lo constituyen los testimonios de notarias y notarios. Las conclusiones que se arrojan son ciertamente interesantes, como algunas de las que destacamos: (a) las mujeres testan más que los hombres; (b) en caso de divorcio, los hombres tienen a favorecer a los hijos e hijas habidos con la segunda mujer, pues actúan influenciados por sus nuevas parejas; (c) las mujeres tienden a desigualar menos a los hijos e hijas, lo que probablemente acarree, en nuestra opinión, menos problemas a la hora de partir una herencia; (d) las mujeres actúan más frecuentemente de manera preventiva; (e) es más frecuente que las mujeres realicen testamento en favor de quien las cuida; y (f) las disposiciones piadosas también son más frecuentes en las mujeres.

En efecto, las mujeres tienden a profesar una mayor y más comprometida religiosidad y esto debería traerse a colación cuando se estudian instituciones sucesorias como la prohibición de suceder del artículo 752 CC, que establece: “No producirán efecto las disposiciones testamentarias que haga el testador durante su última enfermedad en favor del sacerdote que en ella le hubiese confesado, de los parientes del mismo dentro del cuarto grado, o de su iglesia, cabildo, comunidad o instituto” (García Goldar, 2018). No en vano, la mayoría de la jurisprudencia existente en esta materia es protagonizada por mujeres, normalmente solteras, que otorgan cuantiosos legados en favor de determinadas congregaciones religiosas, ante el estupor de los parientes con derecho a sucesión intestada, normalmente sobrinos (véanse, entre otras, las SSTS de 25 de abril de 1899 y 19 de mayo de 2015).

En sentido contrario, una institución sucesoria que normalmente se asociará más con los hombres es el reconocimiento testamentario de filiación; si bien es práctica habitual entre ciertas personas, sobre todo en el ámbito rural, el de reconocer a los hijos e hijas en testamento, lo cierto es que la mayoría de las veces es un acto totalmente innecesario, especialmente en el caso de la madre, cuya filiación se determina por el parto. De todas formas, y aunque esta institución parezca más pensada para los padres que las madres, cierto es que su enjundia no es poca; de ella se pueden derivar efectos totalmente indeseados para las madres y para los propios hijos o hijas, como en relación con el derecho de alimentos en favor del menor (Ammerman Yebra y García Goldar, 2017).

EL ESTUDIO DE INSTITUCIONES PROPIAS

En otro orden de cosas cabe señalar la existencia, en el ámbito sucesorio, de instituciones en las que la perspectiva de género resulta totalmente imprescindible. Un ejemplo de ello lo encontramos en los artículos 959 a 967 CC, donde se regulan las precauciones que deben tomarse cuando la viuda esté encinta.

En efecto, el artículo 959 CC estipula que la viuda deberá “ponerlo en conocimiento de los que tengan a la herencia un derecho de tal naturaleza que deba desaparecer o disminuir por el nacimiento del póstumo”. Aclaremos dos cuestiones: la primera es que la redacción de este precepto, que habla de “viuda”, es resultado de una consideración decimonónica del legislador del CC que debe interpretarse –según se ha dicho, y nosotros compartimos– como analógicamente aplicable a otros supuestos, no siendo preciso así que la madre gestante hubiese estado efectivamente casada con el causante (Otero Crespo 2010); en segundo lugar, que la regulación establece en estos casos que la sucesión *mortis causa* sí se abre, pero se paraliza en una especie de *stand by* legal. No en vano, el artículo 965 CC ordena que durante el tiempo que medie hasta que “se verifique el parto, o se adquiera la certidumbre de que éste no tendrá lugar, ya por haber ocurrido aborto, ya por haber pasado con exceso el término máximo para la gestación, se proveerá a la seguridad y administración de los bienes”; asimismo, el artículo 966 CC establece por su parte la suspensión *ex lege* de la división de la herencia hasta que “se verifique el parto o el aborto, o resulte por el transcurso del tiempo que la viuda no estaba encinta. Sin embargo, el administrador podrá pagar a los acreedores, previo mandato judicial”. Una previsión curiosa de esta normativa es que la embarazada, “aun cuando sea rica, deberá ser alimentada de los

bienes hereditarios, habida consideración a la parte que en ellos pueda tener el póstumo si naciere y fuere viable” (artículo 964 CC).

EL ESTUDIO DE INSTITUCIONES CONEXAS

Sobre esta cuestión conviene resaltar la importancia de ofrecer al estudiantado una visión global del ordenamiento jurídico; es indudable que es necesario desglosar, separar y hasta encasillar las normas dentro de una u otra rama jurídica; sin embargo, se debe evitar que tal “compartimentación” llegue a extremos indeseados. Así, y aunque la violencia de género sea, en principio, una realidad que se estudia en Derecho penal, no se debe olvidar que la existencia de la misma desplegará también efectos en muchos aspectos del Derecho Civil, incluido, cómo no, el Derecho sucesorio.

En efecto, la violencia de género debe traerse a colación en el aula para el estudio de ciertas cuestiones sucesorias como la indignidad sucesoria o la desheredación. En este sentido, el artículo 756.1 CC establece que es incapaz para suceder por causa de indignidad “el que fuera condenado por sentencia firme por haber atentado contra la vida, o a pena grave por haber causado lesiones o por haber ejercido habitualmente violencia física o psíquica en el ámbito familiar al causante, su cónyuge, persona a la que esté unida por análoga relación de afectividad o alguno de sus descendientes o ascendientes”. Además, a este mismo precepto hace una remisión el artículo 852 CC, cuando regula las justas causas para desheredar. Ello conduce a una clara conclusión: quien maltrate con violencia de género o violencia doméstica en el seno familiar, podrá ser desheredado voluntariamente; en caso de que así no fuese, la ley establece su indignidad para suceder.

Existe además importante jurisprudencia en esta materia, como la STS de 23 de abril de 2018, que interrelaciona estas instituciones con otras, como la de alimentos cuando existe, por parte del progenitor, abandono moral y económico hacia el menor, que convendría analizar en el aula.

OTROS RECURSOS DOCENTES

Por último, también sería recomendable que la perspectiva de género se introduzca en la docencia del Derecho de Sucesiones a través de otros recursos pedagógicos,

como la realización de debates que versen sobre igualdad de género (Cañabate Pérez 2018), o, entre otros, el estudio y comentario de jurisprudencia, leyes o noticias de prensa sobre la experiencia de mujeres cuya historia toque tangencialmente el objeto de estudio que corresponda.

CONCLUSIONES

Son muchos, como hemos visto, los recursos de los que se disponen para introducir la perspectiva de género en una materia tan aparentemente neutra como el Derecho de Sucesiones. Y, como se ha dicho, es “extraordinariamente importante” que no se descuide la necesidad de abordar los contenidos objeto de docencia desde todas las posibles perspectivas, incluida la de género, toda vez que el interés máximo en la explicación del derecho vigente “ha de centrarse en capacitar al estudiante para asimilar también el derecho que está por llegar y que ha de mejorar el actual” (Solé Resina 2018).

BIBLIOGRAFÍA

Ammerman Yebra, Julia y García Goldar, Mónica (2017-A): “La introducción de la perspectiva de género en ciertas categorías jurídicas del Derecho patrimonial”, en González Penín, Anabel y Aguayo Lorenzo, Eva: *Transformando desde a universidade: V Xornada Universitaria Galega en Xénero*, Universidade de Vigo, Vigo, (65-73).

Ammerman Yebra, Julia y García Goldar, Mónica (2017-B): “Reconocimiento de filiación en testamento y reclamación de alimentos”, *Revista de Derecho Civil*, vol. 4, núm. 1, (77-124).

Cañabate Pérez, Josep (2018): “La introducción de la perspectiva de género en asignaturas histórico-jurídicas a través del debate académico”, en Espuny Tomás, María Jesús y Zapater Duque, Esther: *La docencia del Derecho con perspectiva de género*, Dykinson, Madrid, (59-68).

Fernández Amor, José Antonio; Sánchez Huerte, Miguel Ángel y Fernández Caballero, Zuley (2018): “Relaciones entre Derecho financiero y género: experiencias docentes y

de investigación”, en Espuny Tomás, María Jesús y Zapater Duque, Esther: *La docencia del Derecho con perspectiva de género*, Dykinson, Madrid, (71-91).

García Goldar, Mónica (2018): “La prohibición de suceder del sacerdote que confiesa a la testadora durante su última enfermedad”, en Cañizares Laso, Ana (Directora): *El reto del envejecimiento de la mujer: propuestas jurídicas de futuro*, Tirant lo Blanch, Valencia, (89-104).

García Rubio, María Paz; Louro García, María Isabel; Requeixo Souto, Xaime Manuel; Nieto Alonso, Antonia; Herrero Oviedo, Margarita; Otero Crespo, Marta; Mesa Marrero, Carolina, y Pérez Velázquez, Juan Pablo (2017): “Los testamentos de las mujeres”, en Torres García, Teodora (directora): *Construyendo la igualdad: la feminización del Derecho privado*, Tirant lo Blanch, Valencia, (791-807).

Gil Ruiz, Juana María (2014): “Introducción de la perspectiva de género en las titulaciones jurídicas: hacia una formación reglada”, *Revista de educación y derecho*, núm. 10, 2014, (1-28).

Iglesias Lucía, Montserrat (2018): “Relaciones entre Derecho administrativo y género: experiencia de una nueva herramienta para la docencia”, en Espuny Tomás, María Jesús y Zapater Duque, Esther: *La docencia del Derecho con perspectiva de género*, Dykinson, Madrid, (215-230).

Navarro Villanueva, Carmen (2018): “La enseñanza del Derecho penitenciario desde una perspectiva de género”, en Espuny Tomás, María Jesús y Zapater Duque, Esther: *La docencia del Derecho con perspectiva de género*, Dykinson, Madrid, (169-190).

Otero Crespo, Marta (2010): Comentario de los artículos 959-967 CC, en Domínguez Luelmo, Andrés (Director): *Comentarios al Código Civil*, Lex Nova, Valladolid, (1048-1058).

Solé Resina, Judith (2018): “Igualdad formal y desigualdad material: el estado de la cuestión en el Derecho de familia”, en Espuny Tomás, María Jesús y Zapater Duque, Esther: *La docencia del Derecho con perspectiva de género*, Dykinson, Madrid, (117-148).

Tort Martorell, Carmen (2018): “Reflexiones sobre la perspectiva de género en la docencia del Derecho romano”, en Espuny Tomás, María Jesús y Zapater Duque, Esther: *La docencia del Derecho con perspectiva de género*, Dykinson, Madrid, (33-44).

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

W.AA. (2017): "Guía de recomendaciones para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria: claves conceptuales y teóricas", en Rodríguez Jaume, María José y Provencio Garrigós, Herminia, Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Inclusión e Igualdad, disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/72076>

LA FORMACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO Y PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Miralles Cardona, Cristina
Instituto Universitario de Estudios de Género
Universidad de Alicante
cmc138@alu.ua.es

Cardona Moltó, María C.
Instituto Universitario de Estudios de Género
Universidad de Alicante
cristina.cardona@ua.es

Chiner Sanz, Esther
Instituto Universitario de Estudios de Género
Universidad de Alicante
esther.chiner@ua.es

RESUMEN

A pesar de los logros conseguidos en materia de igualdad, la incorporación de la perspectiva de género en la formación inicial docente sigue estando ausente de los planes de estudio. Esta falta de atención al principio de igualdad representa una auténtica barrera para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible del Milenio propuestos por Naciones

Unidas (2015) y para el desarrollo de una educación sensible al género. El propósito del estudio fue (1) validar una escala para medir la sensibilidad hacia la formación en igualdad de género, y (2) conocer cómo valoran los estudiantes (a) la aplicación de la política de igualdad de género en su institución, (b) la integración de la perspectiva de género en el currículum y (c) la conciencia de desigualdades de género asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La escala fue administrada a las cohortes del último curso de los grados de maestro/a (educación infantil y primaria) y máster en formación del profesorado educación secundaria de una universidad pública española ($N = 601$). Los resultados sustentan la utilidad de la escala ESIG para su uso como un indicador de la transversalidad del género en la docencia universitaria.

PALABRAS CLAVE: género, igualdad de género, perspectiva de género, evaluación sensible al género, formación inicial del profesorado.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la igualdad de género ha recibido considerable atención. Las políticas de no discriminación auspiciadas por las Naciones Unidas han contribuido a crear un nuevo orden de género que se ha visto reforzado recientemente por la irrupción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por Naciones Unidas en el Marco de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015). En este nuevo escenario, la formación para la igualdad adquiere un papel relevante por su capacidad para crear y garantizar las condiciones necesarias para un desarrollo sostenible de la misma. Los cambios acontecidos ofrecen oportunidades para promover nuevos valores, pero desafían a las instituciones y al profesorado al tener que asumir nuevos roles y responsabilidades que, en ocasiones, no están dispuestos a aceptar. Este estado de cosas frena el desarrollo y pone en peligro el bienestar personal y social, negligencia que ningún país puede permitirse en los albores del siglo XXI. El presente trabajo incide en el papel relevante que juega la formación para la igualdad de género en la preparación del profesorado y surge con el propósito de explorar, medir y evaluar el estado de incorporación de la perspectiva de género (PG) en los *currícula* a partir de las percepciones de los estudiantes.

Los estudios de género en la formación docente

Con estas políticas de fondo, los estudios de género han cobrado auge en las últimas décadas y aparentemente se han convertido en centro de interés de muchas universidades, unidades de igualdad e institutos de investigación. Constituyen un medio para integrar la perspectiva de género en la docencia universitaria y se caracterizan por ser multidisciplinares. Los estudios de género aparecen a finales de los sesenta y principios de los setenta en los Estados Unidos y Europa vinculados al feminismo académico (Aguilar-Ródenas, 2013). Su incursión en la academia no ha resultado nada fácil, pero hay que reconocer su contribución a la comprensión de las identidades masculinas y femeninas y de sus relaciones. Ayudan a esclarecer las diferencias reales entre mujeres y hombres y a pensar críticamente acerca del significado de estas diferencias en el contexto sociocultural de su sistema de creencias.

Los desarrollos teóricos de los estudios de género aportan una nueva mirada a las distintas formas de discriminación al poner de manifiesto que las condiciones de desigualdad entre hombres y mujeres responde a un sistema de relaciones sociales arraigado en los significados que el orden cultural atribuye a la feminidad y a la masculinidad, conocido como ordenamiento de género, dominación masculina en palabras de Bourdieu (2000), o patriarcado, según Amorós (1995). Esta nueva mirada enriquece los procesos epistemológicos de creación del conocimiento y otorga nuevas herramientas para la comprensión de diversas problemáticas sociales que se originan en la desigualdad entre hombres y mujeres. Según Buquet (2011), otorgar al profesor en formación estas herramientas conceptuales contribuye a mejorar la calidad de su formación al dotarle de elementos para descifrar, analizar y comprender una serie de condiciones arraigadas en las estructuras sociales. Por añadidura, la importancia de la integración del género en las materias curriculares (cuyo contenido puede incluir el análisis de las diferencias y diversidad de identidades, el cuestionamiento de los estereotipos sexistas, el papel de las mujeres en la historia, así como desaprender la violencia y la discriminación hacia las mujeres entre otros muchos aspectos) aporta a la formación de los futuros maestros y profesores elementos para la deconstrucción de las diversas formas de discriminación imperantes en la sociedad, así como para la adquisición y transmisión de valores de equidad y respeto a las diferencias.

A pesar de estas virtualidades, en la práctica, el género no forma parte del currículum. La situación reviste gravedad, pues si los docentes han de desempeñar un papel crucial en el abordaje de los problemas sociales que afectan a la justicia social y la inclusión, las facultades de educación tienen que garantizar que sus graduados salgan del sistema sensibilizados y con las habilidades necesarias para educar en igualdad.

Formar a los futuros docentes para la igualdad de género les ayudará a superar los estereotipos de género, a apreciar las diferencias de género y a enseñar a los estudiantes a respetarse mutuamente.

La necesidad de formar en igualdad queda reforzada al percatarnos de que la incorporación de la perspectiva de género no ha encontrado eco suficiente en la docencia universitaria (Aquilar-Ródenas, 2013; Anguita-Martínez, 2011; Ballarín-Domingo, 2017; González-Pérez, 2016; Verge, Ferrer-Fons y González, 2018). A pesar del requerimiento de la legislación (Ley Orgánica 3/2007), la inclusión del enfoque de género en la actividad docente brilla por su ausencia. El proceso de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior tampoco contribuyó a incorporar el género en los estudios universitarios, a pesar de la oportunidad que ofrecía el diseño de los nuevos títulos. Investigaciones como la de Garrigues (2010) en la Universidad Jaime I de Castellón o la de Verge *et al.* (2018) en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona reflejan bien la ausencia del género en el currículum. Y esto, al parecer, es la tónica común en el resto de las universidades españolas. Por ello, dada esta situación y teniendo en cuenta los compromisos en materia de igualdad adquiridos por el Estado español y autonómico, explorar, medir y evaluar los progresos y avances de la transversalización de la perspectiva de género en los currícula es cada vez más necesaria. En el ámbito de la educación superior, el género, aún siendo un aspecto importante de la formación y preparación docente no ha sido percibido como una prioridad, lo que puede contribuir a explicar la indiferencia institucional observada.

El presente estudio

La existencia de múltiples formas de resistencia a la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria y, sobre todo, el escaso interés en implementarla y evaluarla deja claramente en entredicho la capacidad del sistema universitario para formar a docentes capaces de educar a las generaciones venideras atendiendo a los principios de igualdad y no discriminación de los géneros. El estudio que se describe a continuación nace con el propósito de explorar cómo valoran los docentes en formación la implementación de las políticas de género en la institución en la que realizan sus estudios. Aunque las políticas de género en España se encuentran reguladas desde hace más de una década, apenas existe investigación empírica que informe del grado en que las instituciones universitarias están implementando dichas políticas. En la Comunidad Valenciana, la Ley 9/2003, de 2 de abril, de la Generalitat, para la Igualdad de Mujeres y Hombres (DOGV, 04/04/2003) prescribe la necesidad de una formación para la igualdad en los diferentes niveles de la enseñanza (art. 8) e insta a las universidades a promover acciones para incorporar el género a la docencia (art. 9).

Dada la ausencia de investigaciones empíricas en este ámbito, así como la escasez de instrumentos específicos para medir la transversalidad del género en el campo de la formación docente, este estudio se planteó con los siguientes objetivos:

Validar la escala “Evaluación Sensible a la Igualdad de Género” (ESIG) en la formación del profesorado.

Conocer el grado de implementación de las políticas de género desde la perspectiva del alumnado utilizando la ESIG y valorar si tales percepciones difieren en función de los estudios y el género de los respondientes.

MÉTODO

Diseño

El estudio consta de dos momentos diferenciados; uno, de elaboración, diseño y pilotaje del instrumento, etapa que se orientó a validar la escala “Evaluación Sensible a la Integración del Género (ESIG) en la formación docente; y otro, de administración del instrumento y valoración de las respuestas de los participantes. En este último proceso, se utilizaron dos tipos de diseño (1) no-experimental de naturaleza descriptiva (transversal) mediante encuesta, y (2) no-experimental causal-comparativo (diseño factorial 3 x 2) al objeto de poder contrastar las respuestas de los diferentes grupos (estudiantes de grado educación infantil vs. grado educación primaria vs. máster secundaria) x (estudiantes mujeres vs. varones).

Contexto

El estudio se desarrolló en la facultad de educación de una universidad pública española. En dicha facultad, se forma a los futuros docentes de los grados en Maestro Educación Infantil y Primaria, así como del máster en Formación del Profesorado de Secundaria. El número de graduados por año asciende a 1096 (298 maestros/as en educación infantil, 338 maestros/as en educación primaria y 460 profesores en educación secundaria. El 97% son de nacionalidad española y dos tercios aproximadamente son mujeres (Institución, 2018). Los tres programas han sido verificados por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) y, a juzgar por su fundamentación, los tres son programas comprometidos con la igualdad de género. Las Memorias verificadas de los títulos de grado contemplan en sus objetivos

dicha formación, pero en la práctica, el currículum no incorpora con carácter transversal la igualdad de género en sus contenidos formativos, a pesar de ser considerada una competencia transversal relevante para la formación universitaria. Solamente aparece una asignatura optativa "Educar en Igualdad de Género" que, por su naturaleza, constituye una elección y no garantiza que todo el alumnado en formación la curse. En la Memoria del máster en Formación del Profesorado Educación Secundaria, por el contrario, se hace mención expresa a la igualdad en la competencia genérica número 7, pero no existe ninguna asignatura específica al respecto. También es interesante hacer notar que, aunque la institución cuenta con un Plan de Igualdad, la Facultad de Educación, sin embargo, no ha adoptado ningún plan de género.

Instrumento

El instrumento utilizado en este estudio fue la escala de Evaluación Sensible a la Igualdad de Género (ESIG), diseñada y validada por las autoras. El instrumento mide percepciones acerca de la transversalidad del género y las políticas de igualdad en la formación del profesorado. La escala puede ser administrada tanto a los estudiantes en formación como al profesorado y, consecuentemente, puede utilizarse para valorar la aplicación de las políticas de igualdad de género en los centros, la integración de la perspectiva de género en el currículum y la conciencia de género, particularmente de las desigualdades asociadas al mismo. La escala puede ser utilizada no sólo para valorar el grado de implementación de las políticas de igualdad en los centros desde una perspectiva de evaluación sensible al género, sino también para identificar qué aspectos de la formación necesitarían ser cambiados o mejorados.

La ESIG fue diseñada como una medida unidimensional del grado en que las instituciones integran la perspectiva de género en los planes formativos. Entendiendo la formación como un elemento para garantizar el principio de transversalidad de género que debe abarcar, según la teoría del *Doing Gender* (West y Zimmerman, 1987) los ámbitos socio-cultural (políticas y leyes), relacional o interactivo (currículum) y de identidad personal (individuo) pensamos que el instrumento debía contener elementos para medir el componente de género a estos tres niveles. Inicialmente, la escala constaba de 38 ítems. Para la medición, se decidió utilizar una escala Likert con seis anclas a través de las cuales los respondientes debían indicar el grado de acuerdo/desacuerdo (1 = *Muy en desacuerdo* hasta 6 = *Muy de acuerdo*) con cada afirmación contenida en el cuestionario. Esta gradación no permitía seleccionar una respuesta neutra requiriendo, por tanto, pronunciarse hacia un lado u otro del continuo. Tras una primera evaluación de expertos y un pretest con estudiantes de magisterio no incluidos en este

estudio, se eliminaron 16 ítems, de modo que, la versión de la ESIG que se utilizó en este estudio contenía 22 ítems.

Participantes y procedimiento

Los participantes en el estudio fueron estudiantes de los grados de maestro en educación infantil, maestro en educación primaria y máster en formación del profesorado de educación secundaria del último año de carrera, elegidos por disponibilidad, quienes valoraron del grado de integración del género en su plan de estudios utilizando la escala ESIG. Tras obtener el permiso de la institución y del profesorado de los grupos en los que se administró la encuesta, el cuestionario fue administrado en el segundo semestre del curso 2017-2018. La administración se realizó de forma presencial entregando el cuestionario a todos los estudiantes presentes en clase el día de la encuesta en presencia de uno de los investigadores. La participación fue voluntaria y anónima, asegurando a los respondientes el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas. Tras su consentimiento informado, un total de 610 estudiantes, representando el 61% de las tres cohortes, devolvieron el cuestionario cumplimentado (63% grado en Educación Infantil y 66% grado en Educación Primaria y 54% máster en Profesorado Educación Secundaria). De esos 610 cuestionarios, nueve fueron eliminados por estar incompletos. La edad media de los respondientes fue de 24.31 años ($DT = 5.66$), rango 20-54; por subgrupos, 23.01 ($DT = 4.63$), 22.49 ($DT = 5.13$) y 27.40 ($DT = 5.82$), infantil, primaria y secundaria, respectivamente. La mayoría eran mujeres (72%), tanto en el conjunto de la muestra como en los subgrupos (95%, 67% y 55%, infantil, primaria y secundaria, respectivamente).

Análisis estadísticos

Los datos recogidos se analizaron en dos fases diferentes. En la primera fase, se exploró la validez de constructo de la escala ESIG utilizando la técnica análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC). En la segunda fase, los análisis se orientaron a describir el grado de acuerdo de los respondientes con respecto a la implementación de la política de igualdad de género en su centro y a verificar si existían diferencias en las valoraciones efectuadas en función de la carrera cursada y el género. Se utilizó la técnica ANOVA de dos factores, tomando como primer factor la titulación (grado educación infantil vs. grado educación primaria vs. máster profesorado secundaria) y como segundo factor el género (mujer vs. varón).

RESULTADOS

Análisis factorial exploratorio y confirmatorio

Los análisis dieron sustento a la validez del constructo de la ESIG y a su fiabilidad para poder ser empleada en el contexto de la formación de docentes en preservicio. Los índices de ajuste al modelo propuesto (Teoría *Doing Gender*) mostraron un ajuste suficiente de los datos confirmando, por consiguiente, la estructura trifactorial de la escala ESIG: (1) Implementación de las Políticas de Igualdad en el Centro (2) Inclusión del Género en el Currículum y (3) Conciencia de Desigualdades de Género, por lo que puede afirmarse que la escala es una medida adecuada y útil para medir la sensibilidad institucional a la política de igualdad de género y el grado de integración del género en los planes formativos de los futuros docentes.

Sensibilidad a la formación en igualdad de género

Los resultados pusieron de relieve que (a) la implementación de las políticas de igualdad de género en el centro se caracteriza por la neutralidad, (b) que existe un alto grado de acuerdo sobre la necesidad y urgencia de que se incorpore la perspectiva de género a la docencia de forma obligatoria y transversal, y (c) que prevalecen estereotipos tradicionales ligados al género, así como una baja conciencia de las desigualdades. Los hallazgos revelaron, asimismo, una mayor receptividad hacia la formación en igualdad de los estudiantes del grados de educación infantil y primaria que del máster en formación del profesorado de educación secundaria, como también una posición más crítica de las estudiantes que de los estudiantes (Tabla 1).

Tabla 1: Valoración de la Integración de la PG según titulación y género: comparación de medias (ANOVA 3 x 2)

	Educación Infantil		Educación Primaria		Educación Secundaria					
	M	DT	M	DT	M	DT	FV	F	p	Eta
Sensibilidad institucional										
2. Desarrollo de competencia para educar en igualdad.							T	0.61	.543	.002
Mujer	3.80	1.55	3.79	1.55	3.79	1.62	G	2.51	.114	.004
Varón	4.20	1.03	4.22	1.49	3.89	1.36	T x G	0.62	.540	.002
3. La igualdad recibe atención suficiente en las asignaturas.							T	1.65	.192	.006
Mujer	3.51	1.33	3.22	1.35	2.97	1.46	G	8.53	.004	.014
Varón	3.90	0.88	3.67	1.25	3.63	1.27	T x G	0.34	.712	.001
14. Profesorado suficientemente sensibilizado.							T	0.61	.543	.002
Mujer	3.65	1.15	3.61	1.23	3.67	1.30	G	3.17	.075	.005
Varón	3.80	1.40	4.15	1.17	3.82	1.40	T x G	1.24	.290	.004
15. Enfoque proactivo hacia la igualdad.							T	5.67	.004	.019
Mujer	3.92	1.13	3.76	0.99	3.52	1.39	G	5.94	.015	.010
Varón	4.50	1.27	4.13	1.35	3.71	1.41	T x G	0.50	.606	.002

16. El centro aplica la normativa sobre igualdad.							T	0.92	.397	.003
Mujer	4.24	1.09	4.01	1.11	4.15	1.38	G	1.14	.286	.002
Varón	4.40	1.17	4.46	1.28	4.04	1.35	T x G	2.48	.085	.008
Inclusión del género en la docencia										
7. Obligatoriedad de integrar el género en la docencia.							T	3.17	.043	.011
Mujer	5.51	0.83	5.21	1.10	5.32	0.94	G	7.75	.006	.013
Varón	5.40	1.27	4.87	1.19	4.66	1.34	T x G	1.69	.185	.006
11. Mayor atención diversidad de identidades sexuales.							T	4.81	.008	.016
Mujer	5.12	0.97	4.93	0.98	4.94	1.11	G	5.94	.015	.010
Varón	5.30	1.06	4.63	1.40	4.29	1.34	T x G	2.23	.108	.007
12. Perspectiva de género en todas las asignaturas.							T	7.29	.001	.024
Mujer	5.11	1.12	4.85	1.12	4.66	1.28	G	8.99	.003	.015
Varón	5.20	1.40	4.03	1.59	3.91	1.54	T x G	2.05	.130	.007
13. Al menos una asignatura obligatoria en el plan estudios.							T	7.50	.001	.025
Mujer	5.54	0.94	5.28	1.05	4.88	1.36	G	16.8	.000	.028
Varón	5.10	1.45	4.43	1.59	4.21	1.55	T x G	0.52	.593	.002

LA FORMACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO Y PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

17. Transversalizar el género condición necesaria.							T	0.37	.690	.001
Mujer	5.44	0.90	5.40	0.91	5.29	0.95	G	7.66	.006	.013
Varón	5.10	1.37	4.97	1.23	4.97	1.25	E G x	0.15	.864	.000
19. Perspectiva de género esencial combatir el sexismo.							T	3.14	.044	.010
Mujer	5.41	0.82	5.19	0.96	5.33	0.95	G	5.40	.021	.009
Varón	5.30	1.34	4.76	1.06	4.99	1.24	T G x	0.40	.671	.001
20. Cuestiones de género igual importantes otras diferencias.							T	0.77	.463	.003
Mujer	5.49	0.79	5.39	0.80	5.38	0.88	G	9.65	.002	.016
Varón	5.20	1.14	5.06	1.00	4.93	1.13	T G x	0.26	.771	.001
Conciencia de desigualdades										
4. Los estudiantes recibe más atención que las estudiantes.							T	5.39	.005	.018
Mujer	1.99	1.31	1.73	1.06	1.59	0.98	G	3.99	.046	.007
Varón	2.70	1.49	1.69	1.00	1.80	1.20	T G x	1.80	.166	.006
5. Logros de las estudiantes minimizados con frecuencia.							T	3.65	.027	.012
Mujer	2.38	1.28	2.24	1.32	2.05	1.32	G	1.23	.267	.002
Varón	3.00	1.89	2.13	1.41	2.09	1.34	T G x	1.19	.304	.004

6. Logros atribuidos al esfuerzo más que a la capacidad.							T	5.07	.007	.017
Mujer	3.01	1.39	2.81	1.43	2.63	1.50	G	0.99	.320	.002
Varón	3.80	1.03	2.69	1.70	2.53	1.47	T x G	1.68	.188	.006
10. Expectativas más altas de los alumnos que de las alumnas.							T	1.43	.241	.005
Mujer	2.16	1.13	1.96	1.00	1.96	1.09	G	0.06	.802	.000
Varón	2.30	0.95	1.85	1.13	2.04	1.19	T x G	0.44	.644	.001

Rango escala 1-6 (Mín. 1, Máx. 6, punto medio 3.50); FV = Fuentes de variación; *Significativa al 5% o superior; T = Titulación; G = Género; T x G = Titulación x Género

CONCLUSIONES

El presente estudio aporta evidencia empírica que da soporte a la existencia de barreras que impiden y/o obstaculizan la integración del género en la formación docente. Estas barreras, al parecer, toman la forma de una resistencia implícita (la institución acepta las normativa vigente respecto a la igualdad, pero no la aplica), lo cual se manifiesta en una trivialización de los asuntos de género, así como en una falta de acción (rechazo o indiferencia a aceptar nuevas responsabilidades para incluir la perspectiva de género en la docencia). El estudio contribuye a hacer visible el estado del *mainstreaming* de género en la institución involucrada en el estudio y proporciona nuevos conocimientos al mostrar qu estudios universitariosussatar r utilizada en el ldadía implciencia de diferencias entre los gñeneros en os alumnos y alumnas, lé es lo que perciben los estudiantes en términos de formación para la igualdad de género en sus estudios universitarios y cuáles son las expectativas acerca de cómo debería involucrarse su institución en esta tarea formativa. Otro aporte del estudio es la elaboración de la escala ESIG para la medida de la inclusión del género en la preparación docente. A nuestro entender ésta es la primera escala existente de evaluación sensible al género en el ámbito de la formación universitaria apta para ser utilizada en el contexto español. El instrumento puede ser utilizado en investigaciones futuras en otros campos, ramas de conocimiento y titulaciones. Finalmente, otro aspecto a considerar es

que el presente estudio se centró en la evaluación sensible al género de las políticas de igualdad en la formación de futuros docentes desde la perspectiva del alumnado. Futuros estudios deberían complementar esta evaluación con la visión del profesorado, incorporando metodologías de corte cualitativo, lo cual aportaría un conocimiento más crítico y profundo acerca de los motivos de la resistencia explícita y/o implícita a la incorporación del género en la docencia universitaria. Por añadidura, un estudio de mayor alcance con más instituciones participantes, ramas de conocimiento y titulaciones ayudaría a configurar una visión más completa del estatus del *mainstreaming* de género en la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Ródenas, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 78(27,3), 177-183.

Amorós, C. (Dir.) (1995). *10 palabras clave sobre mujer*. Pamplona: Editorial Verbo Divino.

Anguita Martínez, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.

Ballarín-Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la universidad? *Atlánticas, Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Buquet, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 211-225.

Garrigues, A. (2010). Proyecto integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume I. Resolución de la Dirección General del Instituto de la Mujer de 13 de julio de 2009 (BOE, 22/07/2009).

González Pérez, T. (2016). Políticas educativas igualitarias en España: la igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-17. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2764/1991>.

Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Autor. Recuperado de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Verge, T., Ferrer-Fons, M., y González, M. J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101.

INCORPORANDO A PERSPECTIVA DE XÉNERO NUNHA MATERIA DE GRAO EN ENFERMARÍA MEDIANTE UNHA FERRAMENTA DE TRABALLO COOPERATIVO

Freijomil Vázquez, Carla
Departamento de Ciencias da Saúde
Universidade da Coruña
carla.freijomil@udc.es

Movilla Fernández, María Jesús
Departamento de Ciencias da Saúde
Universidade da Coruña
maria.jesus.movilla@udc.es

Coronado Carvajal, Carmen
Departamento de Ciencias da Saúde
Universidade da Coruña
carmen.coronado@udc.es

RESUMO

Segundo a OMS, o nivel de saúde dos individuos e as comunidades está condicionado polo medioambiente psicosocial que inclúe determinantes sociais como o sexo, a igualdade de xénero, a pobreza e a equidade. En política de xénero, esta organización indica que a integración das perspectivas de xénero na acción sanitaria obedece a un criterio xusto de saúde pública. As diferenzas entre homes e mulleres na exposición aos riscos para a saúde, no acceso á información, e á atención sanitaria poden ter claras repercusións na saúde. Durante o presente

curso académico deseñouse, implementouse e avalíouse cuantitativa e cualitativamente unha actividade académica innovadora destinada á inclusión de perspectiva de xénero na materia “Enfermaría comunitaria I” de Grao en Enfermaría na Universidade da Coruña. Os resultados indican que a maior parte do noso alumnado valorou positivamente a actividade, e que constataron a necesidade de reflexionar en como inflúen de distinta maneira nos problemas de saúde de mulleres e homes os factores biolóxicos e os relacionados co estilo de vida e as diferenzas no acceso e uso dos servizos do sistema sanitario.

PALABRAS CLAVE: Saúde comunitaria, Enfermaría, Perspectiva de xénero, Traballo cooperativo, Equidade en saúde.

A NECESIDADE DE INCLUÍR A PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA DE GRAO EN ENFERMARÍA

O nivel de saúde está condicionado por diversos determinantes que interaccionan entre sí e que poden modificarse mediante accións conxuntas da sociedade cara unha mellor Saúde Comunitaria. Entre os determinantes da saúde da comunidade atópase o medioambiente psicosocial e sociocultural que engloba unha ampla gama de determinantes sociais da saúde como o sexo, a igualdade de xénero, a pobreza e a equidade (OPS/OMS, 2010).

Conforme a Declaración da OMS (2002) en política de xénero, a integración das perspectivas de xénero na acción sanitaria obedece a un criterio xusto de saúde pública. Os roles do home e a muller e as desigualdades nas relacións de xénero interactúan con outras variables sociais e económicas, ocasionando que a exposición aos riscos para a saúde sexa diferente e non equitativa, así como que existan diferenzas no acceso e a utilización de información, atención e servizos de saúde. Esas diferenzas poden ter claras repercusións na saúde.

Nas conclusións do Informe sobre saúde e xénero de 2005 do Ministerio de Sanidad y Consumo español destácase que *“Los procesos y resultados de salud y enfermedad, y de su atención desde los servicios de salud, son en gran medida distintos en mujeres y hombres”*. Así mesmo, este informe indica que estas diferenzas dan lugar a

desigualdades inxustas e evitables que non se poden explicar por diferenzas debidas ao sexo biolóxico, senón que entroncan con roles e estereotipos de xénero (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2007).

A finalidade principal da acción enfermeira é potenciar ao máximo o grao de saúde das persoas, capacitándoas para a independencia e a vivencia plena de cada unha das etapas do seu ciclo vital a través da educación. Os alumnos de Grao en Enfermería deben estar en condicións de detectar os factores que poñen a mulleres e homes en risco para a saúde e abordar as súas necesidades con intervencións eficaces. O xénero é un deses factores, e cremos que é imprescindible adoptar unha perspectiva de xénero na docencia dos profesionais da saúde comunitaria para lograr a equidade en saúde (Ponferrada Arteaga, 2017).

A experiencia que describimos a continuación desenvolveuse utilizando como obxectivo a "Estrategia Nº 6 para incorporar el análisis y las acciones de género en las actividades de la OMS" (OMS, 2009):

"Para garantizar que mujeres y hombres de todas las edades gocen de iguales oportunidades de disfrutar de equidad sanitaria y del mejor estado de salud que les sea posible alcanzar, es preciso que el sector de la salud reconozca que son distintos desde el doble punto de vista del sexo y del género. En razón de sus diferencias sociales (de género) y biológicas (de sexo), las mujeres y los hombres afrontan distintos riesgos sanitarios, reciben respuestas diferentes de los sistemas de salud y se distinguen en los comportamientos saludables que adoptan y los resultados sanitarios que obtienen".

Para a súa execución utilizáronse metodoloxías activas de traballo cooperativo na aula (Johnson & Johnson, 2006).

DESCRIPCIÓN DA PROPOSTA FORMATIVA NA MATERIA ENFERMARÍA COMUNITARIA I

Desde o curso 2017/18 recibimos o encargo docente de 1,5 créditos ECTS na materia Enfermería comunitaria I de segundo cuadrimestre do segundo curso de Grao en Enfermería. Asináronsenos 18 horas de docencia presencial para lograr a adquisición polos nosos estudantes da competencia específica: "Comprender o concepto de

saúde e identificar e analizar os factores determinantes da saúde (biolóxicos, ambientais, estilos de vida, e sistema sanitario)”.

Na materia “Enfermaría Comunitaria I” desenvolvéronse tres talleres de docencia interactiva en grupos de 20 estudantes, de hora e media de duración. Realizáronse lecturas e dinámicas de debate posterior a elaboración de materiais dixitais que se compartiron co grupo completo na aula virtual Moodle.

Utilizáronse tres lecturas relativas á incorporación de perspectiva de xénero e as desigualdades sociais en saúde comunitaria (Artacoz et al., 2018; Borrell et al., 2004; Borrell & Artacoz, 2008) no primeiro taller, tres lecturas sobre a influencia dos factores ambientais e o xénero na saúde (Agencia Europea de Medio Ambiente, 2018; OMS, 2016; Prüss-Üstün et al., 2006) no segundo taller, e finalmente, tres lecturas sobre a influencia do xénero no estilo de vida e a saúde (Jiménez Rodrigo, 2010; Limiñana Gras, 2013; OMS, 2010) no último taller.

Para a avaliación do impacto na aprendizaxe do noso estudiantado utilizouse un cuestionario específico con tres preguntas abertas que se entregou ao alumnado en formato papel ao principio do primeiro taller para ser autocompletado de maneira voluntaria. Este cuestionario volveuse a entregar da mesma forma ao final da última sesión, incluíndo nese intre unha cuarta pregunta adicional, e xunto con outro cuestionario de trece preguntas pechadas de tipo Likert para avaliar a satisfacción das persoas que participaron nesta actividade docente en canto á planificación, desenvolvemento, resultados, e coordinación/titorización da mesma. Os cuestionarios anonimizaronse e codificáronse con C1 (primeira entrega) ou C2 (segunda entrega) seguidos dun número de orde.

Os datos obtidos a partir dos cuestionarios analizáronse mediante unha metodoloxía descritiva cuantitativa e cualitativamente (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Na análise cualitativa comparáronse participante a participante as respostas ás preguntas abertas antes e despois da realización da actividade formativa.

RESULTADOS E DISCUSIÓN

No cuestionario de satisfacción de peche da actividade participaron 49 das 65 persoas matriculadas na materia “Enfermaría comunitaria I” no curso académico 2018/19. Na Táboa 1 presentamos a puntuación media e a súa correspondente desviación estándar obtida nas tres preguntas relativas aos resultados da actividade académica.

Táboa 1. Resultados do cuestionario de satisfacción sobre a actividade académica

Item	Puntuación media*	Desviación estándar
8.- "La actividad me ha hecho consciente de problemas complejos de la comunidad y me ha llevado a pensar en desigualdades en salud".	4,39	0,79
9.- "Los Seminarios me han ayudado a entender la relación de las personas con el Medio Ambiente y los Estilos de Vida desde una perspectiva de género".	4,33	0,69
10.- "Aplicar la perspectiva de género me animará a comprender mejor mi rol y responsabilidad como ciudadano y futuro profesional sanitario".	4,43	0,68

* Asignouse o valor 1 á resposta Totalmente en Desacordo e o valor 5 á resposta Totalmente de Acordo

Con respecto á pregunta *"La actividad me ha hecho consciente de problemas complejos de la comunidad y me ha llevado a pensar en desigualdades en salud"* o 51% dos enquisados está totalmente de acordo. O 91% do alumnado está de acordo ou totalmente de acordo coa afirmación *"Los seminarios me han ayudado a entender la relación de las personas con el Medio Ambiente y los Estilos de Vida desde una perspectiva de género"* e o 90% coincide na importancia de aplicar a perspectiva de xénero como profesionais sanitarios no futuro (Figura 1).

A continuación presentamos os resultados da análise cualitativa dos datos obtidos nas preguntas de resposta aberta que foron respondidas por 51 estudantes na primeira entrega e 49 na segunda.

En relación á primeira pregunta, **"¿Que diferencia hai entre sexo e xénero?"**, o noso alumnado recoñeceu dende o primeiro seminario a diferenza entre sexo e xénero. Para elas e eles o sexo *"é un determinante biolóxico"* (C1-6) e *"está relacionado co aparato reprodutor co que naces (home ou muller). Isto é algo obxectivo"* (C1-11). Por outro lado, o concepto de xénero *"constitúe o conxunto de roles e comportamentos adxudicados pola sociedade a cada sexo establecendo o masculino e o feminino"* (C1-18), *"é una construcción social que mediante características asinadas a cada sexo pretende facer diferenzas entre homes e mulleres"* (C1-3), *"é unha forma de pensamento de como te sentes. Podes ser dun sexo e sentirse dun xénero distinto"* (C1-22) e *"se adquiere a partir do aprendizaxe"* (C1-29).



Figura 1. Distribución de las respuestas del estudiantado al cuestionario de preguntas cerradas. TA, Totalmente de Acuerdo; DA, de Acuerdo; N, Neutro; ED, En Desacuerdo; TD, Totalmente en Desacuerdo

Referente á segunda pregunta, “¿Como cres que pode condicionar o teu xénero na percepción da túa saúde?”, as respostas previas aos seminarios diferiron con relación ás posteriores. Ao comezo da materia, a pesar de que o alumnado mencionou as diferenzas entre os conceptos sexo e xénero, lles resultou difícil aplicalas no contexto da saúde. As respostas variaron. Describiron que o seu xénero non influía na súa saúde, que non sabían como a podía condicionar ou mencionaron exemplos de cómo o seu sexo biolóxico repercutía na súa saúde:

"Sendo muller, a min me preocupan os meus ciclos menstruais e o que supón eses días para min. Tamén nun futuro preocupárame a miña fertilidade, pero tamén aos homes (...) No resto de enfermidades, non creo que o meu xénero importe, solo as diferenzas biolóxicas" (C1-9).

"Se ti sentes que tes un xénero pero estás en outro corpo que non te sentes cómodo, inflúe na túa saúde. Tamén homes e mulleres teñen diferentes enfermidades" (C1-19).

"Non creo que condicione a miña percepción de saúde, xa que o feito de ser de diferente xénero non implica que unha persoa teña mellor saúde o peor" (C1-27).

"Non son moi consciente de como podería condicionar o xénero na percepción da saúde porque, sinceramente, nunca pensei sobre iso" (C1-14).

Ao remate dos seminarios observamos que soamente dez participantes seguiron pensando que o xénero non condicionaba a saúde das persoas. O resto do alumnado describiu que o xénero condiciona a saúde e recalcou que certos estereotipos de beleza ou roles vinculados á muller poden poñer en risco a súa saúde:

"Como cada xénero ten un rol determinado na sociedade, moitas das actuacións ou hábitos do teu rol de xénero repercuten na túa saúde e na percepción desta" (C2-11).

"Ao ser muller pódennme condicionar os estereotipos de peso (...) Logo tamén as miñas relacións sexuais, eu fago o que quero con precaución pero unha persoa "cestrada de mente" pódennme xulgar" (C2-8).

"As mulleres son as encargadas do coidado na maioría dos casos, polo tanto, isto pode causar problemas de saúde como un desgaste físico mais agudizado, angustia e estrés provocado polo rol de coidador" (C2-4).

En relación á terceira pregunta, **"¿Cres que as intervencións sanitarias deben dirixirse tendo en conta o xénero das persoas? Se pensas que si, ¿por qué?"** nas respostas previas ao primeiro seminario, a maioría do estudantado destacou a importancia de dirixir diferentes intervencións sanitarias unicamente en función do sexo biolóxico das persoas ou referiu que para fomentar a igualdade non debería de terse en conta o xénero na asistencia sanitaria, salvo con relación á violencia de xénero:

"Os homes e as mulleres son bioloxicamente e fisioloxicamente diferentes, polo tanto cada un ten as súas necesidades de saúde. Penso que se debería de aportar a cada un tratamento adaptado" (C1-2).

“Creo que non se debería ter en conta o xénero, solo o sexo, é o único que nos debería de importar no noso traballo como sanitarios” (C1-28).

“En intervencións habituais non debería terse en conta o xénero, xa que todos deberían ter o mesmo trato sanitario. Solo que en relación á violencia de xénero, por exemplo, si que se debería ter en conta” (C1-7).

Tras finalizar o último seminario, as respostas diferiron. A maioría alumnado (salvo dez persoas) recalcou que a perspectiva de xénero debe ser incluída no proceso asistencial.

“A resposta é claramente si. Todo proceso asistencial debe ser individualizado e ter en conta o xénero para proporcionar un coidado holístico e integral” (C2-4).

“Creo que si porque no existe igualdade agora mesmo, polo que hai aspectos que desfavorecen ás mulleres en relación á saúde e outros nos que se ven desfavorecidos os homes. Ogallá algún día non exista esta diferenza y soamente teñamos que facer diferenzas en xanto o sexo” (C2-27).

“Si, xa que como mencionei antes existen numerosos mitos que condicionan a percepción da saúde en ambos xéneros. Polo tanto, coñecendo isto, pódense realizar intervencións adecuadas a cada xénero” (C2-31).

Ademais, ao final dos seminarios incluíuse a pregunta de **“¿De que maneira cres que os coñecementos adquiridos durante a materia te permitirían dirixir intervencións sanitarias tendo en conta o xénero dos pacientes?”**. A maioría das alumnas e alumnos, salvo catro participantes, describiron que os coñecementos adquiridos lles permitirán dirixir intervencións sanitarias incluíndo a perspectiva de xénero e así garantir unha asistencia sanitaria máis equitativa.

“Na materia aprendín cuestións sobre o estilo de vida, o sistema sanitario e o medio ambiente relacionadas tanto co xénero como o sexo e, desta maneira creo que vou poder tratar aos meus pacientes dunha forma máis individualizada” (C2-33).

“Considero que os coñecementos adquiridos permitiranme dirixir intervencións sanitarias dunha maneira mais xusta tendo en conta o xénero do paciente” (C2-40).

“A partir dos seminarios traballados e os coñecementos adquiridos penso que estamos máis preparados e temos máis ferramentas para dirixir intervencións sanitarias máis útiles a nivel comunitario” (C2-48).

CONCLUSIÓNS

Nesta experiencia, comprobamos a necesidade do alumnado de incorporar perspectiva de xénero ao pensamento crítico nos problemas de saúde da comunidade. A meirande parte dos nosos estudantes constataron a necesidade de reflexionar en como inflúen de distinta maneira nos problemas de saúde de mulleres e homes, non só os factores biolóxicos senón tamén os relacionados co estilo de vida e mesmo coas diferenzas no acceso e uso dos servizos do sistema sanitario. Todo iso bastante relacionado á vez con outros determinantes sociais como idade, grupo étnico, situación socioeconómica, etc.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Europea de Medio Ambiente. (2018): Un aire más limpio beneficia la salud humana y contribuye a combatir el cambio climático.

<https://www.eea.europa.eu/es/articles/un-aire-mas-limpio-beneficia> Consultado: 23/04/2019.

Artacoiz, Lucía, Chilet, Elisia, Escartín, Patricia & Fernández, Ana (2018): "Incorporación de la perspectiva de género en la salud comunitaria. Informe SESPAS 2018. *Gaceta sanitaria* Vol. nº 32 (1), (92 – 97).

Borrell, Carme, García-Calvente, María del Mar & Martí-Bosca, José Vicente (2004): "La salud pública desde la perspectiva de género y clase social". *Gaceta sanitaria* Vol. nº 18 (4), (1 – 6).

Borrell, Carme & Artacoiz, Lucía (2008): "Las desigualdades de género en salud: Retos para el futuro". *Revista Española de Salud Pública* Vol. nº 82 (3), (245 – 249).

Hernández-Sampieri, Roberto & Mendoza Torres, Christian Paulina (2018): *Metodología de la investigación*, McGraw-Hill Education, Ciudad de México.

Jiménez Rodrigo, María Luisa (2010): "Consumos de tabaco y género". *EGUZKILORE* Vol. nº 24, (71 - 95).

Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (2006): *Active Learning: Cooperation in the College Classroom* (3.a ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, David W., Johnson, Roger T. & Holubec, Edythe (2013): *Cooperation in The Classroom* (9t.aed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Limiñana Gras, Rosa María (2013): "Imagen corporal, identidad de género y alimentación". *Dossiers feministes* Vol. nº 17, (99 – 104).

Ministerio de Sanidad y Consumo. (2007). "Informe de salud y género 2005". Informes, Estudios e Investigación.

<http://www.msbs.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/InformeSaludyGenero2005.pdf> Consultado: 23/04/2019.

Organización Mundial de la Salud. (2002). "Integración de las perspectivas de género en la labor de la OMS Política de la OMS en materia de género".

<https://www.who.int/gender/mainstreaming/ESPwhole.pdf> Consultado: 23/04/2019.

Organización Mundial de la Salud. (2010). "Estrategia mundial para reducir el uso nocivo del alcohol".

https://www.who.int/substance_abuse/activities/msbalcstrategies.pdf Consultado: 23/04/2019.

Organización Mundial de la Salud. (2016). "Género, cambio climático y salud".

http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/204178/9789243508184_spa.pdf;jsessionid=9AEFAB1301F80311323F8E670EF5AB28?sequence=1 Consultado: 23/04/2019.

Organización Panamericana de la salud/Organización Mundial de la Salud. (2010): "Género y Salud: una guía práctica para la incorporación de la perspectiva de género en salud".

<http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/5701> Consultado: 23/04/2019.

Ponferrada Arteaga, Maribel (2017): "Guia per a la introducció de la perspectiva de gènere en la docència". Universitat Autònoma de Barcelona. Observatori per a la Igualtat.

https://www.uab.cat/doc/Guia_perspectivagenere_docencia Consultado: 23/04/2019.

Prüss-Üstün, Annette, Corvalán, Carlos F. & World Health Organization. (2006). "Ambientes saludables y prevención de enfermedades : hacia una estimación de la carga de morbilidad atribuible al medio ambiente: resumen de orientación.

<http://www.who.int/iris/handle/10665/43452> Consultado: 23/04/2019.

GUÍAS PARA UNA DOCENCIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Rodríguez Jaume, M^a José
Unidad de Igualdad
Universidad de Alicante
mj.rodriguez@ua.es

Calvo Iglesias, Encina
Departamento de Física Aplicada
Universidade de Santiago de Compostela
encina.calvo@usc.es

RESUMEN

En esta comunicación presentamos la Colección de Guías para una Docencia con Perspectiva de Género fruto del trabajo del Grupo de Trabajo en Igualdad de Género de la Xarxa Vives d'Universitats. El objetivo es darlas a conocer y contribuir de esta forma a la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria, no sólo por justicia social sino para aumentar la calidad de la docencia universitaria. Un reto que todavía sigue pendiente a pesar de la existencia de un marco normativo vigente a nivel europeo y estatal, y que esta colección ayudará a impulsar.

PALABRAS CLAVE: Perspectiva de género, guías, docencia universitaria.

INTRODUCCIÓN

Las *Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere* surgen del trabajo realizado durante los años 2016-2018 por el Grupo de Trabajo en Igualdad de Género de la Xarxa Vives d'Universitats (red sin ánimo de lucro que coordina la acción conjunta de 22 universidades de habla catalana). Una colección, que como se indica en la página web de la Xarxa Vives d'Universitats (XVU), nace como respuesta al informe elaborado por Vergé y Cabruja (2017), donde se constataba la necesidad de afrontar el reto todavía pendiente que supone la incorporación efectiva de la perspectiva de género en la docencia universitaria, pese a la existencia de un marco normativo vigente a nivel europeo, estatal y de los territorios de la XVU. Recordemos que el artículo 28.1 de la Ley 17/2015, del 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres, indica que la perspectiva de género y los estudios sobre las mujeres tienen que ser promovidos e incluidos en los estudios de grado y de posgrado de todas las disciplinas y que será tenida en cuenta en las acreditaciones.

El objetivo de esta colección es, por un lado, ofrecer recursos al profesorado universitario para ayudarles a prestar atención a las dinámicas de género en el entorno de aprendizaje y adoptar medidas que garanticen la atención a la diversidad de estudiantes. Por otro lado, estas guías ofrecen al alumnado herramientas para identificar los estereotipos, las normas y los roles sociales de género, desarrollar su espíritu crítico y adquirir competencias que le permitan evitar la ceguera al género en su futura práctica profesional.

Estas guías surgen en un momento óptimo, ya que a partir del curso 2020-2021 las titulaciones universitarias catalanas incorporarán la perspectiva de género. Una medida pionera en toda Europa, como señala la noticia publicada en la página web de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), que implicará que los estudios de grado y máster que pasen por un proceso de evaluación tengan que tener en cuenta esta perspectiva en las guías docentes, en los programas de las asignaturas, en los currículums, y en las metodologías, entre otros. Para ello, la AQU ha puesto a disposición de las universidades un documento marco (AQU Catalunya, 2019) en el que se establecen elementos de diagnóstico e indicadores para facilitar la incorporación efectiva de la perspectiva de género en la docencia en todas las áreas de conocimiento.

DESCRIPCIÓN

La primera Colección de Guías para una Docencia con Perspectiva de Género ha sido coordinada por *Teresa Cabruja* (Universidad de Gerona), *M^a José Rodríguez Jaume* (Universidad de Alicante) y *Tània Verge Mestre* (Universidad Pompeu Fabra).

Figura 1. Portadas de algunas de las guías. Fuente: Xarxes Vives d'Universitats



Esta primera colección está formada por once guías, incluyendo entre una y cuatro guías por área de conocimiento, que se han encargado a profesoras expertas en la aplicación de la perspectiva de género en su disciplina de diferentes universidades. Estas guías se pueden descargar libremente a través de la página web de la XVU y han sido publicadas también en formato libro (Cabruja, Rodríguez-Jaumé y Vergé, 2019). A continuación, se muestran las guías de cada área de conocimiento y el nombre de la autora:

Arte y Humanidades

- Historia: Mónica Moreno Seco (Universitat d'Alacant).
- Historia del arte: M. Lluïsa Faxedas Brujats (Universitat de Girona).
- Filología y Lingüística; Montserrat Ribas Bisbal (Universitat Pompeu Fabra).
- Filosofía: Sonia Reverter-Bañón (Universitat Jaume I).

Ciencias Sociales y Jurídicas

- Derecho y Criminología,: M. Concepción Torres Díaz (Universitat d'Alacant).
- Educación y Pedagogía: Montserrat Rifà Valls (Universitat Autònoma de Barcelona).
- Sociología, Economía y Ciencia Política: Rosa M. Ortiz Monera y Anna M. Morero Beltrán (Universitat de Barcelona).

Ciencias

- Física: Encina Calvo Iglesias (Universidade de Santiago de Compostela).

Ciencias de la Salud

- Medicina: M. Teresa Ruiz Cantero (Universitat d'Alacant).
- Psicología: Esperanza Bosch Fiol y Salud Mantero Heredia (Universitat de les Illes Balears).

Ingeniería y Arquitectura

- Ciencias de la Computación: Paloma Moreda Pozo (Universitat d'Alacant).

Incorporar la perspectiva de género en una asignatura implica una reflexión sobre los diferentes elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo del sexo y del género como variables analíticas clave. Por ello, en estas guías se muestran recomendaciones e indicaciones que cubren todos estos elementos: objetivos, resultados de aprendizaje, contenidos, ejemplos y lenguaje utilizados, fuentes seleccionadas, métodos docentes y de evaluación y gestión del entorno de aprendizaje.

Estas guías, que están por el momento disponibles sólo en catalán, cuentan con 4024 descargas entre noviembre 2018 y marzo 2018 según datos de la Secretaría Ejecutiva de la XVU recogidos por Vergé (2019). A ello ha contribuido la difusión a través de medios de comunicación, con titulares en prensa: "22 universidades publican guías contra la "ceguera de género" en la docencia e investigación" (La Vanguardia, Europa Press), unidades de igualdad de las universidades, página electrónica del Grupo Especializado de Mujeres en Física de la Real Sociedad Española, página electrónica de la Red Española de Filosofía y a través del blog *Mujeres Conciencia* de la Cátedra de Cultura Científica de la UPV (Macho, 2019). Además, las guías de Física y Medicina han sido presentadas en el *XII Encuentro de Unidades de Igualdad en Alicante* (Calvo,

2019) y la Universidad de Alicante, partiendo de este material ha puesto en marcha el curso en línea *Inclusión de la perspectiva de Género en la Docencia Universitaria*.

En un futuro próximo, esperamos que estas guías sean traducidas a otras lenguas del estado y al inglés, y en estos momentos, ya se está trabajando para aumentar la colección con cinco nuevas guías que contribuirán a la necesaria introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria.

CONCLUSIONES

Las guías que conforman la colección de la Xarxa Vives, que se presentan en esta comunicación, es fruto del trabajo realizado por expertas en las áreas de conocimiento a las que se circunscriben y que cuentan con una larga experiencia en docencia universitaria con perspectiva de género. Las guías, parafraseando a la historiadora de la ciencia Londa Schiebinger, proporcionan lo que denomina “herramientas de análisis de género”, herramientas que no “crean una ciencia especial, esotérica, sino que más bien incorporan una conciencia crítica de género en la formación básica de los jóvenes científicos y el trabajo día a día del mundo de la ciencia” (Martínez, 2014).

BIBLIOGRAFÍA

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2019). *Las titulaciones universitarias catalanas incorporarán la perspectiva de género de manera pionera en toda Europa a partir del curso 2020-2021*. Página electrónica, http://www.aqu.cat/aqu/actualitat/noticies/39617587_es.html#.XMIOWqRS_IU. Consultado:2/05/2019.

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2019). *Marc general per a la INCORPORACIÓ DE LA PERSPECTIVA DE GÈNERE EN LA DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA*. Página electrónica, http://www.aqu.cat/doc/doc_19381922_1.pdf. Consultado:2/05/2019.

Cabruja i Ubach, Teresa, Rodríguez-Jaume, María-José y Tània Verge Mestre (2019). *Guia per a una docència universitària amb perspectiva de gènere. Xarxa Vives d'Universitats : Universitat Rovira i Virgili, Publicacions URV*.

Calvo Iglesias, Encina (2019). *FISICA. Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Pàgina electrònica, <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/xii-encuentro-2019/programa.html>. Consultado:2/05/2019.

Curso Universidad de Alicante *Inclusión de la perspectiva de género en la docencia*. Pàgina electrònica, <https://web.ua.es/es/ice/formacion/2019/cursos-y-talleres/inclusion-de-la-perspectiva-de-genero-en-la-docencia-universitaria.html>. Consultado:2/05/2019.

Macho Stadler, Marta (2019). *Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Pàgina electrònica, <https://mujeresconciencia.com/2019/01/18/guias-para-una-docencia-universitaria-con-perspectiva-de-genero/>. Consultado:2/05/2019.

Martínez Pulido, Carolina (2014). *Las hembras primates: una sorprendente diversidad de comportamientos*. Pàgina electrònica, <https://mujeresconciencia.com/2014/05/21/mujeres-y-primatologia-y-ii-las-hembras-primates-una-sorprendente-diversidad-de-comportamientos/>. Consultado:2/05/2019.

Xarxes Vives (2018). *Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Pàgina electrònica, <https://www.vives.org/serveis/guies-per-a-una-docencia-universitaria-amb-perspectiva-de-genero/>. Consultado:2/05/2019.

Vergé, Tania y Teresa Cabruja (2017). *La perspectiva de género en docencia e investigación en las universidades de la Xarxa Vives: Situación actual y reto de futuro*. Xarxa Vives d'Universitats : Castellón de la Plana. Pàgina electrònica, <http://www.vives.org/book/la-perspectiva-de-genero-en-docencia-i-recerca-a-les-universitats-de-la-xarxa-vives-duniversitats/>. Consultado: 1/05/2019.

Vergé, Tania (2019). *Alianzas estratégicas feministas para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Pàgina electrònica, <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/xii-encuentro-2019/programa.html>. Consultado: 1/05/2019.

HISTORIAS VIKINGAS: IMPLEMENTANDO PROXECTOS INTERDISCIPLINARES DENDE A PERSPECTIVA DE XÉNERO NA FORMACIÓN INICIAL DE MESTRAS E MESTRES

Caamaño Rojo, María José
Departamento de Didácticas Aplicadas
Universidade de Santiago de Compostela
mariajose.caamano@usc.es

Gillanders, Carol
Departamento de Didácticas Aplicadas
Universidade de Santiago de Compostela
carol.gillanders@usc.es

Domínguez Lloria, Sara
Departamento de Didácticas Aplicadas
Universidade de Santiago de Compostela
saradominguez.lloria@usc.es

RESUMO

O traballo presenta unha proposta didáctica interdisciplinar dende a perspectiva de xénero realizada no presente curso 2018-2019 co alumnado do Grao en Mestre/a de Educación Primaria da USC. Consistiu na elaboración e representación dun musical dirixido a alumnado de 1º a 3º curso de Educación Primaria e realizouse coordinadamente dende tres materias obrigatorias cursadas polos mestres e mestras en formación: *Música na Educación Primaria*, *Ensino e Aprendizaxe de Competencias Comunicativas: Lingua e Literatura Castelás* e *Educación Visual e*

Plástica I: Contextos e Metodoloxía Artística. A proposta conxugou o traballo interdisciplinar coa perspectiva de xénero, pois o alumnado do Grao debía facer unha indagación sobre o papel da muller na sociedade vikinga, a partir do cal elaborar o fío argumental da obra musical que se representou ante o estudantado de Educación Primaria.

PALABRAS CLAVE: aprendizaxe baseado en proxectos, perspectiva de xénero, formación de mestres/as.

INTRODUCCIÓN

A aprendizaxe baseada en proxectos pode definirse como “unha estratexia metodolóxica integradora que parte da necesidade de adecuar o ensino ás necesidades e intereses do alumnado e ás necesidades educativas” (Arias Correa et al., 2009, p. 14). Atopamos as súas orixes na obra de W.H.Kilpatrick (1871-1965), influenciado polo traballo de J.Dewey (1859-1952). Mediante esta estratexia os estudantes deseñan e implementan un proxecto “que produce un resultado que pode ser exhibido publicamente, tal como un produto, publicación ou presentación” (Patton, 2012, p.13). Desta forma, ofrécese un espazo na aula para que o alumnado poida desenvolver as súas habilidades e construír o seu propio coñecemento de forma experiencial.

Aínda que é certo que existen diferentes tipoloxías (Majó Masferrer e Baqueró Alòs, 2014), na aprendizaxe baseada en proxectos pártese dunha idea inicial, un tema para desenvolver. Posteriormente, e logo de poñer en común o que xa se sabe do tema, expóñense as preguntas que se desexan responder e planifícase o traballo para levar a cabo (onde buscar información, que accións ou se actividades farán, que recursos fan falta). Por último, realízase unha posta en común sobre o aprendido co proxecto (Arias Correa et al, 2009). De acordo con Hernández (2002), “mediante os proxectos de traballo buscamos formas alternativas de representar o coñecemento e os itinerarios de investigación que realizan os estudantes” (p. 80).

As posibilidades que brindan os proxectos non se refiren unicamente ás formas de traballar os contidos das áreas curriculares, senón tamén ao fomento de contidos transversais como a colaboración e o sentido da responsabilidade. Así mesmo, permiten abordar cuestións tales como a identidade, as transformacións sociais e/ou

a perspectiva de xénero. Nesta formulación, favorécese “o mellor coñecemento por parte dos alumnos e os docentes de si mesmos e do mundo no que viven” (Hernández, 2000, p.42).

Así mesmo, a titulación do Grao en Mestre/a de Educación Primaria impartida na Facultade de Ciencias da Educación da USC inclúe entre as súas competencias básicas cuestións relacionadas coa perspectiva de xénero que poden abordarse desde un proxecto:

Que os estudantes teñan a capacidade de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro da súa área de estudo) para emitir xuízos que inclúan unha reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica ou ética (Competencia Básica 3)

Deseñar e regular espazos de aprendizaxe en contextos de diversidade e que atendan á igualdade de xénero, á equidade e ao respecto aos dereitos humanos que conformen os valores da formación cidadá (Competencia Xeral 4).

Analizar e incorporar de forma crítica as cuestións máis relevantes da sociedade actual que afectan á educación familiar e escolar: impacto social e educativo das linguaxes audiovisuais e das pantallas; cambios nas relacións de xénero e interxeneracionais; multiculturalidade e interculturalidade; discriminación e inclusión social e desenvolvemento sustentable (Competencia Específica 23) (Memoria para la verificación del título, 2014, p. 6-7).

Na actualidade, a procura de estratexias que faciliten o desenvolvemento de competencias nas diferentes áreas do currículo a través de proxectos interdisciplinares é sen dúbida un dos campos de interese para a formación de futuros docentes (Botella, 2010). Unha das estratexias didácticas que desenvolven de forma conxunta diferentes áreas de coñecemento é a utilización da dramatización como recurso didáctico na aula de educación primaria, non só pola súa achega ao desenvolvemento dos contidos que lle son propios, senón para o fomento das habilidades expresivas e comunicativas do alumnado (González García, 2015).

A participación en proxectos teatrais favorece o desenvolvemento da creatividade, a expresión e o desenvolvemento do sentido estético a través de elementos plásticos e musicais. Obriga aos participantes a interpretar o mundo que lles rodea e a realizar

unha achega persoal ao feito artístico; cuestión que nos fai afirmar que o coñecemento que estes adquiren é máis complexo que a simple adquisición de destrezas (Cubero e Navarro, 2007). Ademais, a través da interpretación de obras teatrais, o alumnado desenvolve a destreza oral á vez que fomenta o uso da linguaxe en distintos contextos e enriquece o seu vocabulario resolvendo as necesidades de comunicación en diversas situacións a través tanto de expresións verbais como non verbais.

Independentemente da utilización para a adquisición de aprendizaxes dos diferentes contidos curriculares, o uso da dramatización como ferramenta didáctica vincula de forma total a adquisición das competencias clave nomeadas pola LOMCE: a competencia social e cívica a través da consecución de obxectivos en relación á adquisición de responsabilidades, os hábitos de traballo e a resolución de conflitos, o sentido da iniciativa e o espírito emprendedor e a conciencia e expresións culturais entendendo a importancia do teatro como unha manifestación artística e cultural da nosa civilización.

Co fin de conxugar na formación inicial do futuro profesorado de Educación Primaria os elementos que se acaban de explicitar –o traballo por proxectos, a dramatización e a perspectiva de xénero–, elaborouse a proposta que a seguir se describe, na que, seguindo a Rauscher (2009), avogamos por “o desenvolvemento de límites máis permeables entre disciplinas, para facilitar a transferencia espontánea de habilidades e coñecementos” (p. 251).

PROPOSTA DIDÁCTICA: O MUSICAL *HISTORIAS VIKINGAS*

A realización do musical *Historias vikingas* por parte do alumnado de segundo curso do Grao en Mestre/a de Educación Primaria da USC xurdiu fundamentalmente da necesidade de ofrecer aos futuros mestres e mestras a posibilidade de traballaren dende a súa formación dende unha perspectiva interdisciplinar, pois a metodoloxía didáctica da Aprendizaxe Baseada en Proxectos (ABP) é unha das máis empregadas nos centros educativos da contorna que apostan pola innovación educativa (García Doval, 2018; Zabala, 2018). Neste sentido, e dada a coincidencia en curso e semestre de tres materias obrigatorias da titulación –Música na Educación Primaria, Ensino e aprendizaxe de competencias comunicativas: lingua e literatura castelás e Educación Visual e Plástica I: Contextos e Metodoloxía Artística–, o profesorado encargado da súa docencia considerou que sería moi enriquecedor propoñerlle ao alumnado a realización dunha actividade interdisciplinar na que se conxugasen contidos e compe-

tencias específicas das tres materias. A realización dun musical permitía dar resposta a esta pretensión, dado que, alén da dimensión motivacional que supoñía o feito de representaren a obra para alumnado de Educación Primaria, na súa elaboración os futuros mestres e mestras desenvolverían a súa competencia comunicativa (escritura do guión e posta en escena da parte actoral) e artística, tanto no eido da expresión musical (interpretación das cancións e coreografías) coma no da expresión plástica (elaboración de escenografía e cartelería).

O punto de partida para a realización do musical foron as letras e melodías ideadas por Jan Holdstock en *In Viking Times* (Holdstock, 1997), especificamente compostas para público infantil e que dan conta da gran tradición que as propostas escénicas teñen noutros contextos educativos (Navarro Solano, 2003). O alumnado preparou estas cancións e elaborou unha coreografía para cada unha delas na materia *Música na Educación Primaria*. Porén, a proposta de Holdstock carecía dunha trama argumental na que se inserise a parte musical axeitadamente, carencia que se subsanou propondo ao alumnado unha tarefa dende a materia *Ensino e aprendizaxe de competencias comunicativas: lingua e literatura castelás* que consistía na escritura dun guión teatral a partires das letras das seis cancións compostas por Holdstock.

Alén do interese propio do grupo de docentes en abordar transversalmente unha cuestión tan relevante no ámbito educativo como a perspectiva de xénero, a necesidade de facelo manifestouse de forma evidente ao comezar a elaborar o guión teatral. Para comezar a tarefa, e dado que o punto de partida eran as cancións de Holdstock, tratouse de perfilar colectivamente un fío argumental no que poidesen inserirse esas letras, que falaban dos descubrimentos arqueolóxicos que permitiron coñecer a sociedade viquinga, de como eran as súas casas e cidades, as súas roupas de guerra, as súas naves ou o seu máis alá. Decatámonos de que todas as ideas que xurdían tiñan un marcado protagonismo masculino, derivado do escaso coñecemento que en xeral se tiña sobre as mulleres da sociedade viquinga. Optamos entón por propor ao alumnado que fixese unha pequena investigación sobre o rol feminino nesa sociedade, que *a priori* identificabamos como moi machista. Foi esta investigación a que permitiu acadar un coñecemento desta cultura máis próximo á súa realidade histórica e desenvolver ademais unha trama argumental na que os personaxes femininos ocupasen un lugar que fose máis alá do meramente ornamental ou anecdótico. Deste xeito, incluíronse no guión teatral elementos como o dereito das mulleres viquingas a divorciarse, o poder das valquirias –as fillas do deus Odín, que elixían os heroes que ían morrer na guerra–, ou a posibilidade de que as mulleres participasen nas innumerables incursións bélicas que caracterizaron á sociedade viquinga. Ademais, a escena inicial, na que un grupo de arqueólogos e arqueólogas descobre unha reliquia que

lles permite ver a sociedade viquinga coma se estivesen nunha cápsula do tempo, protagonizouna un personaxe feminino, Úrsula, a xefa dese equipo de investigadores, en resposta ao obxectivo de visibilizar ás mulleres en postos de poder na sociedade actual, malia que sexa dende a ficción teatral.

Fig. 1 y 2. Representación do musical no salón de actos da Facultade de Ciencias da Educación.



Dado que o musical tiña como destinatario o público infantil conformado polo alumnado de 1º, 2º e 3º curso do *CEIP López Ferreiro*, centro anexo á Facultade de Ciencias da Educación da USC, era complicado que a mensaxe de xénero fose asimilada sen dificultade, pois ademais o guión foi escrito e representado en verso polo alumnado do Grao en Mestre/a de Educación Primaria. Porén, e malia a curta idade do público asistente –entre seis e nove anos–, puidemos comprobar a efectividade da proposta a través das entrevistas realizadas *a posteriori* tanto aos mestres e mestras que acompañaron aos discentes á representación, coma por parte dos propios nenos e nenas que asistiron como público. Inclúense a continuación unhas mostras das mesmas:

Respondendo as súas preguntas sobre a actividade *Historias viquingas*, á que asistimos cos nosos alumnos e alumnas, considero que o contido exposto sobre igualdade de xénero foi moi adecuado, moi claro e fácil de comprender para un alumnado de pouca idade como o noso. (Docente da escola).

En canto á valoración como obra musical debo de dar o meu máximo parabén pola excelente posta en escena, coreografías e o guión. (Docente da escola).

[Que aprendiches sobre os viquingos?]

-Que as mulleres tamén poden ir á guerra se elas queren. (Neno da escola).

É importante sinalar que co fin de preparar a asistencia ao espectáculo, o alumnado universitario planificou e implementou unha intervención na escola na que se traballaron cuestións relacionadas co coñecemento da sociedade viquinga dende a perspectiva de xénero. Resulta evidente que estas sesións previas á representación do musical contribuíron notablemente a facilitar que os discentes asimilasen os contidos que se pretendían abordar a través da proposta escénica.

Porén, a proposta non só ía encamiñada a facer chegar ao destinatario infantil do musical unha perspectiva da sociedade viquinga máis igualitaria dende a perspectiva de xénero, senón tamén e sobre todo a facer reflexionar ao futuro profesorado de Educación Primaria sobre a necesidade de atender a este contido transversal dun xeito que fose máis alá do uso dunha linguaxe inclusiva, aspecto que adoitan ter bastante interiorizado. Focalizar a atención únicamente na cuestión da linguaxe pode dar lugar a unha visión reduccionista da perspectiva de xénero, que non debe contentarse só con gañar esa batalla, senón que debe pretender acadar tamén outras conquistas quizais de maior calado. Cuestionar unha visión da historia que nos vén imposta dende unha perspectiva maioritariamente masculina é unha desas conquistas pendentes na que a educación xoga un papel fundamental.

CONCLUSIÓN

Sinalan González-Martín e Valls (2018) que os proxectos de traballo constitúen “unha metodoloxía de ensino-aprendizaxe adecuada para preparar aos alumnos[as] para a sociedade do século XXI” (p. 57). Como formadores temos a obriga de fornecer de recursos axeitados aos futuros mestras e mestres para que na súa práctica profesional poidan atender aos desafíos que presenta a diversidade cultural e a identidade dos pobos (Willis e Harris, 2006), así como ferramentas para incluír a perspectiva de xénero na súa docencia (Díaz Moledo, 2005).

Durante o desenvolvemento do proxecto, puidemos observar o alto grao de compromiso dos estudantes co traballo proposto, o que permitiu ofrecer un produto final de calidade. Pero a implementación dun proxecto interdisciplinar non só esixe un gran esforzo ao alumnado, senón que tamén implica do profesorado flexibilidade e a capacidade de introducir modificacións na forma de impartir a súa docencia (Álvarez Borrego, Herrejón Otero, Morelos Flores e Rubio González, 2010; Amador, Miles e Peters, 2006).

Malia o nivel esixencia que require o emprego deste tipo de metodoloxías didácticas, os resultados acadados aléntannos a continuar repetindo a experiencia en próximos cursos. Refórzannos as valoracións positivas do estudantado e motívanos a posibilidade de mellorar este proxecto incluíndo progresivamente as propostas que as propias docentes consideramos necesarias e tamén as sinaladas polas alumnas: a selección do tema do musical e a composición das melodías por parte do alumnado, a coordinación entre as materias ou a inclusión doutras que poderían perfilar mellor a dimensión histórica ou interlingüística que se abordou no musical.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Borrego, Valeria, Herrejón Otero, Verónica del Carmen, Morelos Flores, Mónica e Rubio González, M. Teresa (2010): "Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido", *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 52/5, (1-13).

Amador, José A., Miles, Libby e Peters, Calvin B. (2006): *The practice of problem-based learning. A guide to implementing PBL in the College Classroom*, Anker Publishing Company, Inc., Bolton.

Botella Nicolás, Ana María (2010): "La enseñanza de la música en la escuela de magisterio de Oviedo", *Magister Revista miscelánea de Investigación*, 23, (79-90).

Díaz Mohedo, M^a Teresa (2005). "La perspectiva de género en la formación del profesorado de música", *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol.3, nº 1, (570-577).

García Doval, Fátima M. (2018): "O longo camiño dos proxectos na educación", *Revista galega de educación*, nº 70, (12-15).

González García, Javier (2015): "Dramatización y educación emocional", *Revista de Investigación Educativa*, 21, (98-119).

González-Martín, Cristina e Valls, Assumpta (2018): "Los proyectos de trabajo en el área de música: una metodología de enseñanza-aprendizaje para afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI", *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, (39-60).

Hernández, Fernando (2000): "Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad", *Educación*, nº 26, (39-51).

Hernández, Fernando (2002): "Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 310, (78-82).

Holdstock, Jan (1997): *In Viking Times*, Golden Apple Productions, Londres.

Majó Masferrer, Francesca e Baquero Alòs, Montserrat (2014): *8 ideas clave: proyectos de trabajo interdisciplinarios*, Graó, Barcelona.

Navarro Solano, M. Rosario (2003): "La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula", *Enseñanza*, nº 21, (181-198).

Núñez Cubero, Luis e Navarro Solano, M. Rosario (2007): "Dramatización y educación: aspectos teóricos", *Teoría de la Educación*, nº 19, (225-252).

Patton, Alec (2012): *Work that matters. The teacher's guide to project-based learning*, Paul Hamlyn Foundation, Londres.

Rauscher, Frances H. (2009): "The impact of music instruction on other skills", en Hallam, Susan, Cross, Ian e Thaut, Michael (Eds.): *The Oxford Handbook of Music Psychology*, Oxford University Press, Oxford, (245-252).

Universidade de Santiago de Compostela (2014): *Memoria para a verificación do título de Grao en Mestre/a de Educación Primaria*. http://www.usc.es/gl/servizos/sxopra/0313_graos_memorias.html#cc_sociais

Willis, Arlette I. e Harris, Violet J. (2014): "Preparing Preservice Teachers to Teach Multicultural Literature", en Flood, J., Heath, B.S. e Lapp, D. (Eds.): *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*, Routledge, Nova York, (460-469).

Zabala, Antoni (2018): "A pedagogía de proxectos, unha moda?", *Revista galega de educación*, nº 70, (17-18).

CONSTRUÍNDO O COÑECEMENTO INFORMÁTICO: SITUACIÓN DA PERSPECTIVA DE XÉNERO NOS ESTUDOS DE GRAO DAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Castro, Laura M.
Departamento de Computación
Universidade da Coruña
lcastro@udc.es

RESUMO

64 facultades e escolas imparten estudos de informática en universidades públicas e privadas do estado español, estudos que foron revisados, en todos os casos, na última década, por mor da adaptación ao EEES (plan Bolonia). Neste artigo exploramos a presenza de contidos que afonden nos conceptos de ética profesional no mundo da tecnoloxía nestes plans de estudos renovados, nun momento histórico no que as consecuencias socio-culturais da omnipresenza da tecnoloxía en xeral, e do software en particular, non son compatibles coa perspectiva tradicional dunha informática "neutra". A nosa intención é pulsar a situación actual en relación a estes contidos como posible porta de introdución da perspectiva de xénero dun xeito explícito e non simplemente transversal.

Lamentablemente, os datos mostran que, mesmo nas universidades máis destacadas do estado -en termos de número de estudantes totais- os estudos de informática non sempre presentan de xeito obrigatorio para o seu alumnado ese traballo de reflexión ética. Porén, aínda que a súa presenza aínda é moi minoritaria, si atopamos casos nos que a presenza obrigatoria deses contidos incorpora, ademais, a perspectiva

de xénero: casos que poderían servir de exemplo para docentes con interese en construír un coñecemento informático non nesgado.

PALABRAS CHAVE: ética profesional, informática, perspectiva de xénero, docencia.

A FALSA NEUTRALIDADE DA TECNOLOXÍA

O uso cada vez máis omnipresente da tecnoloxía converte a esta nun axente que modela as nosa realidade sociocultural. Poderíamos dicir, igual que no caso da linguaxe, que inflúe de xeito máis e máis determinante en como percibimos a realidade, as nosas actividades, e mesmo ás persoas (Perkins, 1985; Breazeal e Scassellati, 1999; Amichai-Hamburger, 2002; Huang, 2019).

É por isto que, nesta nova realidade cada vez máis dixitalizada, o mito da neutralidade da tecnoloxía precisa ser derrubado definitivamente (Mowshowitz, 1984). Desde as aplicacións máis triviais até os sistemas máis sofisticados de intelixencia artificial, hoxe máis ca nunca debemos ser conscientes de que as asuncións (e, entre elas, os prexuízos) das persoas que os construímos se trasladan das nosas mentes á tecnoloxía que creamos. Os exemplos, especialmente os negativos, aqueles nos que os algoritmos que determinan o comportamento do software que usamos cometen erros que transcenden, rodéannos de xeito cotián, afectando desde ao noso ocio até ás nosas perspectivas de traballo, vivenda, etc. (García, 2016).

Desbotada a idea de que nunha sociedade na que existe o racismo, o sexismo, e outras formas de discriminación e perpetuación da desigualdade sistémicas podemos ser quen, sen sermos conscientes e esforzarnos por contrarrestar esas forzas, de construír tecnoloxía libre deses sesgos, hai diferentes aproximacións ao problema. Unha delas, probablemente a que máis visibilidade está tendo socialmente, pasa por aumentar a diversidade dos equipos de desenvolvemento de software (McLeod et al, 1996; Liang et al, 2007; Daniel e Agarwal, 2013). A tal efecto proliferan as iniciativas para achegar a tecnoloxía ás nenas, ás mulleres, e outros colectivos tradicionalmente pouco representados nesta industria [Isaacs, 2001; Christie et al, 2016; Sardelis et al, 2017].

Porén, precisamente porque falamos de nescos sistémicos, a diversidade en si mesma non pode acabar co problema. É preciso construír coñecemento informático con perspectiva interseccional. Mais, que dimensión ocupa este tipo de reflexións nas ensinanzas universitarias do estado español? Neste traballo pretendemos aportar información sobre cal é a formación afín que as futuras profesionais das novas tecnoloxías están a recibir na oferta de estudos superiores dispoñible, e se hai marxe para a introdución dunha moi necesaria perspectiva de xénero nos mesmos.

ESTRUTURA DOS ESTUDOS DE INFORMÁTICA EN ESPAÑA

As titulacións de grao universitario son a forma habitual na que se estruturan os estudos relacionados coa Enxeñaría en Informática desde a adaptación do mapa de titulacións español ao Espazo Europeo de Educación Superior (EEES), no popularmente coñecido como proceso de Bolonia. Este proceso arrinca no ano 2005, coa publicación do “Libro blanco del Título de Grado en Ingeniería Informática” por parte da ANECA (ANECA, 2005), e culmina coa publicación no BOE das recomendacións acordadas ao respecto dos títulos oficiais no eido da informática, entre outros, polo Consello de Universidades en 2009 (BOE, 2009).

A denominación e estrutura dos plans de estudos nas diferentes universidades públicas e privadas do estado presenta certa variabilidade, que responde ás diferentes alternativas que se adoptan, dentro das preferencias de cada centro (facultade ou escola) e institución, á hora de trasladar as cinco Tecnoloxías Específicas da Enxeñaría Informática descritas na resolución de 8 de xuño de 2009 da Secretaría Xeral de Universidades (BOE, 2009). Estas disciplinas, que teñen á súa vez un paralelismo preciso coas cinco disciplinas recollidas no ACM/AIS/IEEE Computing Curricula de 2005 (ACM, 2005), son:

- Computación (*Computer Science*).
- Enxeñaría de Computadores (*Computer Engineering*).
- Enxeñaría do Software (*Software Engineering*).
- Sistemas de Información (*Information Systems*).
- Tecnoloxías de Información (*Information Technology*).

Así, atopámonos con universidades que ofertan un título único de Grao en Enxeñaría Informática, outras que permiten --dentro desa titulación única-- a especialización do alumnado nunha destas disciplinas (popularmente coñecidas ou referidas como *mencións* ou *itinerarios*)¹, e con outras que ofertan diferentes títulos, habitualmente denominados Grao en Enxeñaría de Computadores, Grao en Enxeñaría do Software, etc. En calquera caso, as competencias específicas propias das profesionais da informática deben estar pertinentemente recollidas en calquera título verificado.

Por outra banda, o proceso de Bolonia serviu tamén para incorporar novas competencias transversais a nivel institucional en moitas universidades. Entre elas, a responsabilidade profesional de actuar con ética e de acordo ao ben social está presente de xeito moi habitual. De feito, a introdución da perspectiva de xénero como competencia transversal é unha reivindicación relativamente recente que algunhas universidades están empezando a recoller tamén. Agora ben, *é suficiente a inclusión dunha competencia transversal para garantir que os estudantes universitarios que acadan unha titulación do eido da enxeñaría informática fixeron un traballo de reflexión sobre as repercusións éticas do seu futuro desenvolvemento profesional?* Se así for, teríamos argumentos para apoiar a incorporación da perspectiva de xénero a través da mesma vía.

A continuación describimos cal foi a metodoloxía seguida para tentar responder a esta *research question*, e posteriormente a información que se recadou. Segue unha discusión que abrangue tanto o proceso coma os resultados, e remata este artigo cun breve apartado de conclusións.

METODOLOXÍA

Na recollida da información na que baseamos as conclusións expostas neste traballo realizamos unha serie de toma de decisións que explicitamos neste apartado, desde a selección de universidades que se incluíu até os termos de procura empregados.

Selección de universidades. Das 64 universidades que inclúen estudos universitarios de grao relacionadas co eido da informática, seleccionamos 17. Destas 17 universidades, 14 son as institucións con maior número de estudantes do estado, sumando no seu conxunto un 51'65 % do alumnado universitario español. Ademais, engadíronse á mostra as tres universidades do Sistema Universitario Galego.

¹ E, nestes casos, ás veces ofértanse todos ou un subconxunto das cinco Tecnoloxías Específicas recoñecidas.

Selección de titulacións. Como se comentou no apartado anterior, a nomenclatura das titulacións de grao relacionadas coa enxeñaría informática varía entre as diferentes institucións universitarias españolas. Porén, tivéronse en conta todas as posibilidades mencionadas que se atoparon, excluíndose da mostra os estudos de mestrado, e tamén os dobres graos.

Procura de información sobre contidos. Seleccionadas as titulacións, a obtención da información final pasou pola sistemática visita dos sitios web propios de cada unha delas, a localización da estrutura en detalle do plan de estudos, e a descarga ou visualización das guías docentes de todas as materias que os compoñían, nomeadamente de formación básica, obrigatorias e optativas.

Procura de termos chave. Aínda que o campo principal de interese poderían ser os contidos a impartir, as guías docentes examináronse na súa totalidade (incluíndo descriución, competencias, resultados de aprendizaxe, etc.). Os termos chave que se tentou localizar foron dous: *ético/a* (nas súas variantes nos idiomas oficiais no territorio español : *ético/a, ético/a*) e *xénero* (idem: *gènere, género, xénero*).

RESULTADOS

A táboa 1 inclúe a relación de universidades estudadas, ordenadas por número de estudantes (indícase tamén en porcentaxe), e a información sobre se o plan de estudos das súas titulacións de grao en informática inclúen a ética profesional entre os seus contidos (columna ÉTICA) e, de ser o caso, se incorpora ademais a perspectiva de xénero (columna PERSPECTIVA DE XÉNERO).

Os valores que constan na columna ÉTICA son de dous tipos: contido e cor. No contido indícase MATERIA se o plan de estudos inclúe unha materia dedicada á reflexión ética na praxe profesional da enxeñaría informática. Trátase de materias con denominacións como “Ética y legislación” (UNED, Universitat de Barcelona), “Ética, legislación y profesión” (Universidad Complutense de Madrid, Universitat de València), “Ética informática y sociedad de la información” (Universidad de Granada), “Aspectos éticos y sociales” (Universidad Politécnica de Madrid), “Responsabilidad legal y ética en el ejercicio profesional” (Universidad de Zaragoza) ou “Dereito: Fundamentos éticos e xurídicos das TIC” (Universidade de Vigo). Pola contra, no contido indícase TEMA se o tratamento que se lle dá á ética profesional é un tema nalgunha materia adicada a outra temática, que pode ser xenérica (“Tecnología, Informática y Sociedad”, Universidad

de Sevilla; "Ingeniería, sociedad y universidad", Universitat de València), ou específica pero relacionada con outros aspectos da informática, tipicamente a seguridade ("Sistemas de Gestión de Seguridad de Sistemas de Información", Universidad del País Vasco; "Lexislación e Seguridade Informática", Universidade da Coruña), a calidade ("Calidad del Software", Universidad Politécnica de Madrid), ou a xestión de organizacións ("Administración y gestión de organizaciones", Universitat Oberta de Catalunya; "Xestión de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional", Universidade de Santiago de Compostela).

Coa cor reflíctese o carácter obrigatorio (verde), optativo (amarelo) ou ausente (vermello) dos contidos de reflexión sobre a ética profesional na informática.

Táboa 1: Tratamento da ética profesional e a perspectiva de xénero nos estudos de grao en informática das universidades españolas

UNIVERSIDADE	NÚMERO DE ESTUDANTES	PORCENTAXE	ÉTICA	PERSPECTIVA XÉNERO
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (Madrid)	217266	12,67%	MATERIA	NON
Universitat de Barcelona (Cataluña)	91656	5,35%	MATERIA	NON
Universidad Complutense de Madrid (Madrid)	85000	4,96%	MATERIA	SI
Universidad de Sevilla (Andalucía)	62573	3,65%	TEMA	NON
Universitat Oberta de Catalunya (UOC) (Cataluña)	56787	3,31%	TEMA	NON
Universidad de Granada (Andalucía)	56343	3,29%	MATERIA	SI
Universitat de València (Comunidad Valenciana)	50421	2,94%	TEMA	SI
Universitat Autònoma de Barcelona (Cataluña)	42741	2,49%	MATERIA	NON
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (Comunidad Autónoma Vasca)	42026	2,45%	TEMA	NON
Universidad Politécnica de Madrid (Madrid)	40843	2,38%	MATERIA	NON

Universidad Politécnica de Valencia (Comunidad Valenciana)	40081	2,34%	TEMA	NON
Universidad de Málaga (Andalucía)	35462	2,07%	NON	NON
Universidad de Zaragoza (Aragón)	32522	1,90%	MATERIA	NON
Universidad de Salamanca (Castilla y León)	31846	1,86%	NON	NON
Universidade de Santiago de Compostela (Galicia)	30108	1,76%	TEMA	SI
Universidade da Coruña (Galicia)	23593	1,38%	TEMA	NON
Universidade de Vigo (Galicia)	22325	1,30%	MATERIA	NON

Pola súa banda, a columna PERSPECTIVA DE XÉNERO indica se se aborda a desigualdade entre homes e mulleres na materia ou tema correspondentes. Neste caso o contido indica esa presenza ou ausencia (SI/NON), e a cor (verde/vermello) reforza esa mesma información.

Como se pode ver, o tratamento da reflexión ética sobre a profesión da enxeñaría informática no nivel de grao é bastante desigual, presentándose todas as variacións desde o tratamento máis profundo (nunha materia dedicada) até o non tratamento en absoluto dentro das 14 universidades con máis estudantado do estado. Pola contra, resulta evidente a falta xeralizada da perspectiva de xénero, aínda que a presenza dunha materia adicada á reflexión ética que inclúa esta perspectiva entre as tres primeiras universidades pode considerarse unha boa nova. No que ao Sistema Universitario Galego respecta, aínda que a ética está presente de xeito obrigatorio nas tres institucións, só o fai con entidade de materia na Universidade de Vigo, mentres que só na Universidade de Santiago de Compostela se inclúe a perspectiva de xénero mesmo sendo un tratamento menos profundo (un tema).

DISCUSIÓN

En inicio, pretendíase que o estudo incluíse as 64 universidades españolas, pero o laborioso que resultou o proceso de procura da información e a limitación de tempo dispoñible fixo preciso a realización dunha selección. Porén, xa que as 14 universidades elixidas son as máis representativas en termos de tamaño, poderíamos argumentar que non debería haber grandes diferenzas de estender o alcance ás 64. Agora ben,

poderíamos caer no argumento de autoridade pensando que simplemente por ser máis grandes institucións máis pequenas non poden facer un mellor traballo, polo que sería desexable continuar a análise incluíndo as universidades restantes.

A selección realizouse empregando o número de estudantes totais, pero podería terse elixido como criterio o número de estudantes de titulacións relacionadas coa informática, por exemplo. Probablemente exista certa correlación entre estas dúas cifras, pero dado que non se confirmou, habería que corroboralo.

A decisión de excluír do estudo os mestrados podería ser un risco para a validez dos resultados. Para determinar se isto é así ou non, habería que analizar que porcentaxe de estudantes de grao continúa os seus estudos cun mestrado. Agora ben, a oferta de mestrados é moi ampla e tan diversa como pouco homoxénea, o que dificultaría as comparacións entre institucións². No caso dos dobres graos, algunhas modalidades poderían cualificarse de populares (dobre grao con ADE, dobre grao con matemáticas), pero en ningún caso son tan habituais ou frecuentes como para posibilitar unha comparación entre a maioría das universidades.

Por outra banda, en tanto que profesión non regulada, e eido en crecente demanda de profesionais, sería totalmente irreal pretender que a tecnoloxía e o software son creados e, polo tanto, responsabilidade unicamente de persoas egresadas dos títulos directamente relacionados coa enxeñaría informática. É máis, alén das titulacións afíns que existen no propio sistema universitario (tradicionalmente, a enxeñaría de telecomunicacións, pero máis recentemente outras modalidades como a ciencia de datos, a bio-informática, etc.), a formación profesional é tamén canteira de importante parte da forza de traballo deste sector. Esta complétase con persoas con todo tipo de traxectorias, desde universitarias de titulacións non afíns até completamente autodidactas. Neste senso, un estudo coma este só pode ter un alcance moi determinado, pero en calquera caso serve de utilidade para visibilizar o problema que, dándose na educación superior e, reiteradamente, tendo unha orixe sistémica, é certamente de agardar que se repita noutros contextos.

En canto aos termos chave escollidos, a procura das palabras *ético/a* ten a intención de ir máis aló da dimensión meramente lexislativa que en moitas ocasións se adopta en materias relacionadas coa praxe da informática. Pola súa banda, a procura do termo *xénero* pretendía localizar, naqueles casos nos que a dimensión ética se incluía explicitamente,

.....
2 Poderíamos usar o Mestrado en Enxeñaría Informática, ou equivalente, que imparten algunhas escolas e facultades como título que proporciona as atribucións da/o Enxeñeira/o en Informática (os graos proporcionan as atribucións dun/ha Enxeñeiro/a Técnico/a en Informática, aínda que a profesión, a efectos prácticos, non está regulada –non é obrigatoria a colexiación para exercela).

as materias e/ou temas que abordaban as desigualdades entre homes e mulleres e a súa relación coa tecnoloxía como elemento coa capacidade de potenciar ou aliviar estas desigualdades. Alternativamente, poderíase ter adoptado un enfoque indirecto na análise das guías docentes, que pretendese detectar outros xeitos complementarios de introducir a perspectiva de xénero (presenza de mulleres na bibliografía, visibilización das mulleres e as súas contribucións á disciplina, uso de linguaxe non sexista, etc.).

CONCLUSIÓN

Este artigo presenta os detalles dunha análise con perspectiva de xénero realizada nos contidos que conforman o plan de estudos dos graos en enxeñaría informática que se imparten nas universidades con máis estudantes do estado español. A intención deste estudo foi avaliar a situación da introdución da perspectiva de xénero, elemento necesario para formar futuras xeracións de profesionais do desenvolvemento de software e tecnoloxía que sexan conscientes do papel non neutro que esta ten na vida das persoas na nosa sociedade. Como vehículo, buscouse localizar materias e/ou temas que abordasen a reflexión sobre a ética profesional.

Os datos recollidos non invitan ao optimismo, xa que os estudos de informática, mesmo despois da recente revisión que sufriron durante o proceso de Bolonia, non sempre presentan de xeito obrigatorio para o seu alumnado ese traballo de reflexión ética. Porén, aínda que a súa presenza aínda é moi minoritaria, si atopamos casos nos que a presenza obrigatoria deses contidos incorpora a perspectiva de xénero. Estes exemplos poden e deben servir de modelo para dotar de ferramentas a futuras profesionais para construír unha informática do futuro que non contribúa á perpetuación dos estereotipos e as desigualdades.

BIBLIOGRAFÍA

ACM, AIS and IEEE-CS Joint Task Force for Computing Curricula (2005): "Computing Curricula: The Overview Report" [documento electrónico], <https://www.acm.org/binaries/content/assets/education/curricula-recommendations/cc2005-march06final.pdf>
Consultado: 5 de maio de 2019.

Amichai-Hamburger, Yair (2002): "Internet and personality", *Computers in Human Behavior*, Vol. 18 (1), (1-10).

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005). "Título de Grado en Ingeniería Informática. Libro Blanco" [documento electrónico], http://www.aneca.es/var/media/150388/libroblanco_jun05_informatica.pdf Consultado: 5 de maio de 2019.

Boletín Oficial del Estado (2009): "Resolución de 8 de junio de 2009, (...) por el que se establecen recomendaciones para la propuesta por las universidades de memorias de solicitud de títulos oficiales en los ámbitos de la Ingeniería Informática, Ingeniería Técnica Informática e Ingeniería Química." [documento electrónico], <https://www.boe.es/boe/dias/2009/08/04/pdfs/BOE-A-2009-12977.pdf> Consultado: 5 de maio de 2019.

Breazeal, Cynthia, Scassellati, Brian (1999): "How to build robots that make friends and influence people" en Hyung Suck, C., Chong-won, L., Ju-Jang, L., Mignon, P.: *IEEE International Conference on Intelligent Robots and Systems*, IEEE, Kyongju, (858-863).

Christie, Michael F., O'Neill, M., Rutter, Rutter, Kerry-Lee, Young, Graham, Medland, Angeline (2016): "Engendering diversity in engineering education and other STEM areas: A case study in sustainability", en Lima, R.M., de Graaff, E., Alves, A., Menezes, A., Mesquita, D., Dinis-Carvalho, J., Bettaieb, L., van Hattum-Janssen, N., Costa, N., Sousa, R.M., Fernandes, S., Villas-Boas, V.: *International Symposium on Project Approaches in Engineering Education*, (117-122).

Daniel, Sherae, Agarwal, Ritu (2013): "The effects of diversity in global, distributed collectives: A study of open source project success", *Information Systems Research*, Vol. 24 (2), (312-333).

Garcia, Megan (2016): "Racist in the machine: The disturbing implications of algorithmic bias", *World Policy Journal*, Vol. 33 (4), (111-117).

Huang, Yong-Ming (2019): "Examining students' continued use of desktop services: Perspectives from expectation-confirmation and social influence", *Computers in Human Behavior*, Vol 96, (23-31).

Isaacs, Beatrice (2001): "Mystery of the missing women engineers: A solution", *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, Vol. 127 (2), (85-91).

Liang, Ting-Peng, Liu, C.C., Lin, T.M., Lin, B. (2007): "Effect of team diversity on software project performance", *Industrial Management and Data Systems*, Vol. 107 (5), (636-653).

McLeod, Poppy Laurretta, Lobel, Sharon Alisa, Cox, Jr. Taylor. H. (1996): "Ethnic Diversity and Creativity in Small Groups", *Small Group Research*, Vol. 27 (2), (248-264).

Mowshowitz, Abbe. (1984). "Computers and the myth of neutrality" en Friedman, F. L., Korsh, J.: *ACM 12th annual computer science conference on SIGCSE symposium*, ACM, New York, Philadelphia, (85-92).

Perkins, D.N. (1985): "The Fingertip Effect: How Information-Processing Technology Shapes Thinking", *Educational Researcher*, Vol. 14 (7), (11-17).

Sardelis, Stephanie., Oester, Samantha., Liboiron, Max (2017). "Ten strategies to reduce gender inequality at scientific conferences", *Frontiers in Marine Science*, Vol. 4.

A INTEGRACIÓN DO ENFOQUE DE XÉNERO NOS ESTUDOS DE GRAO EN EDUCACIÓN SOCIAL NAS UNIVERSIDADES GALEGAS

Dominguez Galán, Natalia
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais
fiadeiras@ceesg.org

Darriba García, Noelia
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais
fiadeiras@ceesg.org

Taboada Mougán, Isabel
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais
fiadeiras@ceesg.org

RESUMO

Este artigo nace da preocupación do grupo de traballo en igualdade de xénero do Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (en diante Ceesg), Fiadeiras, por garantir a integración do enfoque de xénero nos estudos conducentes ao título de grao en Educación Social.

Para ilustrar a necesidade de pór atención á formación inicial das futuras educadoras e educadores sociais, analizamos o plan de estudos do grao en Educación Social das Universidades de Vigo, A Coruña e Santiago, onde pode estudarse presencialmente. A través dunha revisión das guías docentes das distintas materias ábrese o debate sobre a transversalidade do enfoque de xénero nos diferentes ámbitos de especialización profesional. Igualmente, destácase a importancia de contar cunha materia obrigatoria ao longo dos catro anos de formación.

En todo caso, a principal conclusión deriva da necesidade de afondar na aposta por integrar o enfoque de xénero na formación inicial das educadoras e educadores sociais.

PALABRAS CLAVE: Educación Social; Feminismo; Formación inicial; Docencia con perspectiva de xénero.

A IMPORTANCIA DA IGUALDADE DE XÉNERO NA PRÁCTICA EDUCADORA

A importancia da educación como motor de cambio e transformación social é innegable. Cando se aborda a cuestión relativa á conformación das identidades de xénero e aos roles e estereotipos que pretenden definilas, poñemos o foco na educación como ferramenta imprescindible para avanzar cara maiores cotas de igualdade de xénero.

A coeducación como escenario desexable (Moreno, 2013), impregnando as escolas mixtas dun enfoque feminista que poña atención aos procesos educativos, aos materiais didácticos e ás relacións interpersoais resulta un obxectivo ineludible nestas primeiras décadas do século XXI. De feito, Marina Subirats (2017) establece a necesidade dun cambio educativo que xire entorno á igualdade entre os sexos. Esta idea, fundamental no marco do sistema educativo regrado, serve de referencia igualmente para quen exerce a profesión educativa en escenarios sociais alén da escola.

Como educadoras e educadores sociais con frecuencia atopamos que a igualdade de xénero constitúese como un eido laboral vinculado ao “traballo con mulleres”. Mais sempre traballamos con persoas, e polo tanto, a identidade de xénero é transversal con independencia do colectivo de referencia. De feito, convén ter presente o código deontolóxico que rexe a acción profesional, pois no artigo 1º recoñece, en referencia aos suxeitos da acción socioeducativa, a necesidade de “gardar un trato igualitario sen discriminación por razón de sexo, idade, relixión, ideoloxía, etnia, idioma ou calquera outra diferenza”. Igualmente, o principio de non discriminación recóllese no artigo 2º nos termos que expoñemos a continuación:

“Nas súas accións socioeducativas evitará o uso de métodos e técnicas que atenten contra a dignidade das persoas e o uso de nocións e termos que facilmente podan

xerar etiquetas devaluadoras ou discriminatorias" (Artigo 2º, Código Deontolóxico – Educación Social)".

Parece innegable que ao traballar con persoas a dimensión de xénero emerxe con independencia do ámbito profesional (drogodependencias, cultura, tempo libre, escola...) no que nos situemos, pois traballamos con mulleres e homes en calquera caso. Mais isto non sempre se traduce nun recoñecemento da importancia do enfoque de xénero na formación inicial das educadoras e educadores sociais.

Neste senso, o contexto educativo onde desenvolvemos o noso labor profesional, sexa no eido que sexa, non é neutral á desigualdade de xénero, pensar o contrario sería negar a evidencia. Coa nosa praxe educativa contribuímos a reproducir ou transformar o modelo social existente, o cal ten unha marcada ideoloxía que podemos alentar ou non. A hexemonía patriarcal, o eurocentrismo ou a desigualdade en base á clase social, por definir algunhas variables, entre outras, son elementos centrais e dominantes aos que podemos contribuír coa nosa praxe profesional se non existe unha conciencia previa e/ou unha formación que permita identificar as características do sistema no que exercemos a nosa profesión.

De aí a importancia de garantir que o alumnado que cursa o grao de educación social, en calquera das facultades galegas, poda achegarse a unha formación que integre o enfoque de xénero. Permitindo a identificación das desigualdades entre mulleres e homes nos distintos escenarios sociais, para así poder intervir de cara á súa erradicación.

Alén deste argumento, colle recordar o artigo 7º da Lei 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra a Violencia de Xénero, que establece a importancia da formación inicial e permanente do profesorado no respecto dos dereitos e liberdades fundamentais e da igualdade entre mulleres e homes. Non sería igualmente desexable o cumprimento deste principio no caso das educadoras e dos educadores sociais?

A INTEGRACIÓN DO ENFOQUE DE XÉNERO NA FORMACIÓN INICIAL DAS EDUCADORAS E EDUCADORES SOCIAIS

Unha vez xustificada a importancia de contar con profesionais da educación social que integren o enfoque de xénero na súa praxe profesional, colle preguntarse se estamos a garantir, cos plans de estudos actuais, esta formación nos graos de educación social.

A este respecto, colle sinalar que a obrigatoriedade de cursar unha materia específica sobre xénero e educación non é unha realidade común ás tres facultades galegas. Esta cuestión garantiría que a totalidade do alumnado do grao en educación social tivese unhas nocións básicas en canto á desigualdade entre mulleres e homes, podendo integrar estas reflexións e aprendizaxes con independencia do contexto profesional onde exerce o seu labor.

Mais, alén de integrar unha mirada específica a través dunha materia concreta reparamos tamén na importancia de que o enfoque de xénero se integre de xeito transversal nas diferentes materias que cursa o alumnado. A continuación presentamos, a modo de exemplo, as materias que compoñen os estudos de educación social nalgunha das facultades galegas:

Cadro nº1 Grao de Educación Social – Universidade de A Coruña

1º CURSO
Teoría da Educación Deseño e Desenvolvemento da Acción Socioeducativa Psicoloxía do Desenvolvemento Psicoloxía Social Socioloxía Pedagoxía Social Xénero, Igualdade e Educación Educación Permanente Tecnoloxías da Información e a Comunicación Social Educación Ambiental e Cultura da Sustentabilidade
2º CURSO
Historia da Educación Organización e Xestión das Institucións Educativas Educación Multicultural Servizos Sociais e Benestar Social Intervención en Contextos Familiares de Risco Educación de Menores en Desprotección e Conflito Social Animación e Xestión Sociocultural Educación de Persoas Adultas e Maiores Métodos de Investigación Dinámicas de Comunicación e Colaboración na Acción Socioeducativa

3º CURSO

Orientación Ocupacional
Acción Socioeducativa con Minorías e Colectivos Vulnerables
Psicosexerontoloxía
Intervención Psicolóxica nas Discapacidades
Técnicas de Recollida e Análise da Información
Métodos de Avaliación de Programas e Servizos Socioeducativos
Socioloxía da Educación
Antropoloxía da Educación
Recursos e Estratexias para a Intervención no Tempo Libre
Orientación e Políticas de Emprego

4º CURSO

Psicoloxía Comunitaria
Desenvolvemento e Prevención de Condutas Aditivas
Cuestións Filosóficas do Mundo Contemporáneo
Educación e Medios de Comunicación Social
Educación para a Paz, a Resolución de Conflitos e a Cidadanía
Avaliación e Diagnose de Necesidades Socioeducativas
Administración Local e Acción Cultura e Educativa

Cadro nº2 Grao de Educación Social – Universidade de Santiago de Compostela

1º CURSO

Antropoloxía da Educación
Socioloxía da educación
Metodoloxía de Investigación en Ciencias Sociais e da Educación
Psicoloxía Social da Educación
Psicoloxía do Desenvolvemento
Economía da Educación
Educación e Sociedade en Galicia
Documentación e información educativa
Teoría Da Educación
Políticas Socioeducativas e Dereitos Humanos

2º CURSO

Hª da Educación Social
Pedagogía Social
Formación e Profesionalización en Educación Social
Análise e diagnóstico das Realidades Socioeducativas
Contextos e ámbitos na Educación Social
Familia, escola e comunidade na Educación Social
Servizos educativos e Culturais na Educación Social
Experiencias e Recursos en Educación Social
Educación Social, Servizos Sociais e Iniciativa cidadá
Tecnoloxía Educativa

3º CURSO

Avaliación de Programas de Educación Social
Educación Social nas Políticas Culturais
Dinámica e Técnica de Educación en Grupo
Planificación e Deseño de Programas de Educación Social
Xestión e Desenvolvemento de Programas de Educación Social
Métodos e técnicas na investigación socioeducativa
Practicum de Educación Social I
Mediación e Resolución de Conflictos na Educación Social
Acción Socioeducativa con Minorías e Colectivos Vulnerables
Acción Socioeducativa nas Discapacidades
Educación e Desenvolvemento Comunitario en Contextos Rurais e Urbanos
Educación Social, Diversidade Cultural e Desenvolvemento Local

4º CURSO

Psicoloxía Comunitaria
Inserción Laboral e Formación Continua dos Profesionais da Educación Social
Investigación, Desenvolvemento e Innovación en Educación Social
Animación e Xestión Sociocultural
Educación nos Medios de Comunicación e Web Social
Practicum de Educación Social II
Accións socioeducativas nas Adicións
Acción socioeducativa coa Infancia e a Xuventude
Acción Socioeducativa con Persoas Maiores e Adultas
Educación do Ocio e Desenvolvemento Comunitario
Educación Ambiental e Cultura da Sustentabilidade
Traballo Fin de Grao

Cadro nº3 Grao de Educación Social – Universidade de Vigo

1º CURSO
Antropoloxía social e cultural Deseño e programación no ámbito socioeducativo Historia da educación social Educación permanente Pedagogía social Filosofía social Psicoloxía do desenvolvemento Teorías e institucións educativas Metodoloxía de investigación socioeducativa Recursos tecnolóxicos en educación social
2º CURSO
Psicoloxía Social Socioloxía da educación Diagnóstico e análise de necesidades socioeducativas Educación social no sistema educativo Xénero e educación social Educación de persoas adultas Educación para o lecer e o tempo libre Estratexias de aprendizaxe en contextos socioeducati- vos Habilidades sociais en educación social Intervención socioeducativa para a inclusión social

3º CURSO

Intervención socioeducativa na infancia e adolescencia en situación de risco social
Mediación en conflitos e situacións de violencia
Programas de animación sociocultural
Avaliación de programas socioeducativos
Intervención en saúde e educación social
Investigación-acción na práctica socioeducativa
Socioloxía do consumo e identidades culturais
Iniciación na práctica profesional
Practicum I
Dinámica de grupos e intervención psicosocial comunitaria
Educación ambiental para o desenvolvemento sostible
Educación intercultural e para a paz
Xerontoloxía e educación social

4º CURSO

Educación e animación sociolaboral
Intervención socioeducativa nas condutas aditivas Intervención socio-educativa no ámbito familiar Discapacidade e educación social Educa- ción social nos servizos sociais Programas de educación social na tercei- ra idade Sexualidade e saúde Practicum II Traballo de Fin de Grao

Despois de analizar en que medida as diferentes materias incorporan o enfoque de xénero ou integran contidos explícitos ao respecto, é posible concluír a falta de transversalidade real do enfoque feminista nos estudos de grao en educación social. Por unha banda, as diferentes guías docentes deberan dar conta dunha paridade, por exemplo, nas referencias académicas que manexan presentando de forma equilibrada as achegas de mulleres e homes á construción do coñecemento pedagóxico, e nomeadamente a o desenvolvemento da pedagogía social. Unha cuestión que non sempre acontece, ao igual que no se integra unha linguaxe inclusiva que poña o acento na importancia de como nomeamos o mundo que nos rodea.

Igualmente, se atendemos a integración de contidos específicos que contemplan a igualdade de xénero, a situación non é moi diferente. Con carácter xeral, as materias non aluden de forma concreta á desigualdade por razón de sexo, unha cuestión que sería fundamental cando falamos de cuestións como as políticas de emprego, a educación do lecer, ou a mediación e resolución de conflitos por nomear algunhas materias.

CONCLUSIONES

Despois de analizar os plans de estudo en educación social nas universidades galegas é posible concluír sobre a necesidade de realizar estudos en maior profundidade sobre a integración de contidos e competencias relacionadas coa igualdade de oportunidades entre mulleres e homes, como elemento básico do quefacer profesional. Trátase de responde á seguinte cuestión: en que medida estamos formado ás futuras profesionais da educación para exercer a súa profesión tendo en consideración as discriminación por razón de sexo?

Por outra banda, e despois desta breve incursión na formación inicial das educadoras e educadores sociais, colle sinalar a importancia de mellorar na integración do enfoque de xénero de forma transversal e obrigatoria nas diferentes facultades.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (consello de redacción) (2011): Galeduso nº 9: *Educación Social e Igualdade*. Santiago de Compostela: Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.

Arza, Neves; Arias, Alicia e Perea, Gustavo. (2017). "Análise da presenza da perspectiva de xénero nos graos de mestra/e de Educación Infantil e Primaria". Comunicación presentada no XIV Congreso Galego Portugues de Psicopedagogía.

Ballarín, Pilar (2006): "Retos de la escuela democrática", en Rosa Cobo (ed.): *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Cátarata, (151-186).

Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (2008). *Código Deontolóxico do educador e a educadora social*. Documentos profesionalizadores. Santiago de Compostela: Colexio de Educadoras e Educadores sociais de Galicia.

Fumero, Kika; Moreno, Marian e Ruiz, Carmen (2016): *Escuelas Libres de Violencias Machistas*. Colección Estudis De Violencia De Gènere: Illes Balears.

Iglesias, Ana (2010): *Guía para practicar unha educación antisexistista*. A Coruña: Concellería de Igualdade e Participación Cidadá. Concello da Coruña.

Korol, Claudia (comp.) (2007): *Hacia una pedagogía feminista. Género y Educación Popular*. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.

Lei 1/2004, de 28 de decembro, de Medidas de Protección Integral contra a Violencia de Xénero.

Maceira Ochoa, Luz (2007): *Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género y las prácticas educativas feministas*. Disponible en: https://www.academia.edu/3348598/Una_propuesta_de_pedagog%C3%ADa_feminista_teorizar_y_construir_desde_el_g%C3%A9nero_la_pedagog%C3%ADa_y_las_pr%C3%A1cticas_educativas_feministas

Martínez Martín, Irene. (2016): "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica". *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.

Moreno, María Antonia. (2013): *Queremos coeducar*. Avilés: Centro de Profesorado y Recursos de Avilés-Occidente.

Rebollo, Ángeles (Coord., 2018): *La universidad en clave de género*. Barcelona: Octaedro Editorial.

Secretaría Xeral de Igualdade (2016): *I Plan Estratéxico para a Igualdade nos Centros Educativos de Galicia 2016-2020*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Secretaría Xeral de Igualdade (2017): *VII Plan Estratéxico de Galicia para a igualdade de oportunidades entre mulleres e homes 2017-2020*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Subirats, Marina (2017): "Educar con el compromiso social y la perspectiva de género. Un reto: el cambio cultural", *Aula de innovación educativa*, 267, (11-14).

Subirats, Marina (2016): *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Octaedro Editorial.

NOVAS METODOLOXÍAS DOCENTES NO DEREITO PENAL: TWITTER NO ENSINO UNIVERSITARIO DA VIOLENCIA DE XÉNERO

Castro Corredoira, María

Departamento de Dereito Público Especial e da Empresa

Universidade de Santiago de Compostela

maria.castro.corredoira@usc.es

RESUMO

Na procura dunha efectiva aproximación do estudantado universitario á realidade da violencia contra a muller, é preciso elaborar un plan de traballo que suscite o seu interese pola materia.

Co fin de fomentar o interese do alumnado do Graos en Dereito e en Criminoloxía pola formación específica en violencia de xénero, valorouse o emprego de redes sociais na metodoloxía docente. Para isto, levouse a cabo unha recopilación de información sobre as redes sociais que, na actualidade, gozan dun maior número de usuarios, en idades comprendidas entre os 18 e os 30 anos.

Con resultados obtidos, concluíuse o emprego da plataforma Twitter para formar ao alumnado dos Graos en Dereito e Criminoloxía, nos aspectos xurídico-penais da violencia contra a muller, dun xeito dinámico, que promove a interacción entre o alumnado, o seu interese polos coñecementos nesta materia, e a súa efectiva aprendizaxe.

Con todo, valoráronse algunhas propostas de traballo cunha dobre perspectiva: unha máis xenérica, de xénero e, integrada nesta, unha máis específica, de carácter xurídico penal, orientada á formación en contidos específicos: a definición da violencia de xénero; a identificación

dos tipos penais e conductas típicas relacionados coa violencia de xénero e o estudo das penas asumibles nestes casos.

PALABRAS CLAVE: Violencia- metodoloxía docente- violencia de xénero- ensinanza universitaria.

INTRODUCCIÓN

O estudo e abordaxe da violencia de xénero require dunha visión global, integral, interdisciplinar e plural, que fomenta o tratamento de todos os aspectos que conforman e configuran dita lacra. Previr, sensibilizar e formar son, na actualidade, obxectivos prioritarios no tratamento desta materia, sobre todo si temos en conta que moitos comportamentos e condutas que a integran se atopan moi normalizadas, o que dificulta, en gran medida, a súa identificación (Castro Corredoira, 2017).

Dende un punto de vista educativo e formativo, é a propia lexislación vixente a que introdución, dunha sólida perspectiva de xénero, na educación en xeral e, na formación universitaria en particular. Boa mostra disto dá o conglomerado normativo que se ten desenvuelto nos últimos tempos, á luz do principio de igualdade consagrado na nosa Constitución Española de 1978 .

NORMATIVA ESTATAL DE REFERENCIA

Tomando como punto de partida este marco normativo de primer nivel, son varios os textos lexislativos que se foron aprobando durante as últimas décadas, co obxectivo de crear un sólido entramado legal de resposta ao fenómeno que nos ocupa. Neste senso, as normas de obrigada referencia son: a Lei Orgánica 11/2003, de 29 de setembro, de Medidas Concretas en Materia de Seguridade Ciudadana, Violencia Doméstica e Integración Social dos Extranxeiros; a Lei Orgánica 15/2003, de 25 de novembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 10/1995, de 23 de novembro do Código Penal; a Lei 27/2003, de 31 de xullo, reguladora da Orde de Protección das vítimas da violencia doméstica; a Lei Orgánica 1/2004, de 28 de decembro,

de Medidas de Protección Integral contra a Violencia de Xénero; e a Lei Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para a igualdade efectiva entre mulleres e homes.

De entre todos estes textos normativos, foi a Lei Orgánica 1/2004, a que se erixiu, dende a súa aprobación e entrada en vigor, até a actualidade, como pedra de toque da regulación española en materia de violencia de xénero.

Dito instrumento legal integra, no seu Título I, unha serie de medidas de sensibilización e intervención no ámbito educativo. É importante, nese sentido, a redacción do seu artigo 4, porque incide na importancia de fomentar unha serie de principios e valores no eido educativo e, máis en concreto, no eido universitario, esixindo que as Universidades inclúan e fomenten, en tódolos ámbitos académicos e de xeito transversal, a formación, a docencia e a investigación en igualdade de xénero e a non discriminación.

OBXECTIVOS

Nos últimos anos fomentouse o coñecemento e a loita contra a violencia de xénero. Isto contribuíu a crea a necesidade de aproximarnos máis ao fenómeno, para poder ter unha visión global deste. No ámbito do dereito, o peso da explicación desta violencia cae no eido do dereito penal e, particularmente, no eido do dereito penal especial, como consecuencia, quizáis, do especial marco de protección penal reforzada do que dotou o lexislador español a violencia de xénero (de xeito fundamental, coa LO 1/2004).

Co fin de que o alumnado chegue a comprender e contextualizar debidamente a violencia de xénero, é primordial achegalo á realidade do fenómeno dun xeito sinxelo. Por este motivo, co traballo proposto se procura a consecución dunha serie de obxectivos:

- Promover o interese do estudantado pola cuestión analizada.
- Evitar a docencia puramente teórica, achegando ao alumnado á realidade práctica, a través do acceso aos “casos reais”.
- Fomentar a participación activa, deixando de lado as metodoloxías meramente expositivas, co fin de promover o traballo autónomo do alumnado (por exemplo, que en atención ás actividades propostas, procuren as súas propias informa-

cións, documentos, sentencias e noticias, de cara a exponer a motivación a súa elección, incentivando a súa intervención e implicación no desenvolvemento das sesións presenciais da materia de dereito penal especial .

METODOLOXÍA

Para a consecución dos obxectivos reseñados, unha adecuada e cuidada selección de ferramentas pedagóxicas (Vázquez-Portomeñe Seijas, 2014) pode ser moi útil, procurando sempre suscitar e fomentar o interese e a curiosidade do alumnado pola materia en cuestión. Na actualidade, á hora de valorar, na selección de ferramentas pedagóxicas, a súa adecuación, debemos ter en conta que vivimos na sociedade da información e da tecnoloxía, polo que é interesante avanzar e desenvolver a docencia á par que a sociedade. É por isto que parece idóneo trasladar os contidos dalgunhas materias, como a aquí proposta, a plataformas que poidan ser máis interesantes para o alumnado, polo atractivo que lles suscitan (Poza-Lujan, Caldach-Losa, Albers, Cabrera, Teruel, Rebollo, Díez Somavilla, 2014).

Os avances tecnolóxicos acadados nas últimas décadas propiciaron a proliferación dunha amálgama ampla de plataformas virtuais que, empregadas debidamente, constitúen un instrumento adecuado para fomentar o interese dos máis novos pola adquisición de coñecementos específicos, dunha forma práctica. Con isto, procúrase que poidan chegar a identificar e razoar, debidamente, as nocións explicadas na aula (neste caso, as cuestións de xénero e, de xeito máis específico, a violencia de xénero).

As redes sociais nos brindan opcións interesantes no ámbito docente universitario, co fin de fomentar o interese do alumnado do Graos en Dereito e en Criminoloxía pola formación específica en violencia de xénero. Co fin de acadar dito obxectivo, levouse a cabo unha recopilación de información sobre as redes sociais que, na actualidade, gozan dun maior número de usuarios, en idades comprendidas entre os 18 e os 30 anos.

Con resultados obtidos, concluíuse o emprego da plataforma Twitter. Unha vez trazadas esas liñas xerais, procedeuse ao estudo, análise e avaliación das opcións que dita rede social confire para a consecución do obxectivo anteriormente reseñado. Neste senso, pondeurise a posibilidade de formar ao alumnado dos Graos en Dereito e Criminoloxía, nos aspectos xurídico- penais da violencia contra a muller, dun xeito dinámico, que promovese a interacción entre o alumnado, o seu interese polos coñecementos nesta materia, e a súa efectiva aprendizaxe.

Con todo, valoránrose algunhas propostas de traballo cunha dobre perspectiva: unha máis xenérica, de xénero e, integrada nesta, unha máis específica, de carácter xurídico penal. Deste xeito, procurouse o deseño de actividades orientadas á formación en contidos moi específicos, como por exemplo, a definición da violencia de xénero, da violencia doméstica e da violencia contra a muller, a identificación dos tipos penais e conductas típicas relacionados coa violencia de xénero e o estudo das penas asumibles nestes casos (co seu respectivo análise de criterios de prevención xeral e especial). Asemade, plantexouse o estudo do interese e adecuación das medidas acordadas durante o proceso penal (vgr. avaliacións de risco, peligrosidade delictiva; gravidade dos feitos penais) así como o tratamento e rigor informativo dos medios de comunicación.

Dita proposta encaixa debidamente coas necesidades de aprendizaxe descritas na Lei Orgánica 6/2001, de 21 de decembro, das Universidades, e coas guías docentes de Grao verificadas pola ANECA.

O presente traballo céntrase nas posibilidades que o emprego da rede social Twitter pode outorgar á ensinanza, educación e aprendizaxe en materia de violencia de xénero dun xeito xenérico e, de xeito máis específico, a súa ensinanza dende unha óptica xurídico-penal. Serán así obxecto de presentación e tratamento as diferentes posibilidades que o emprego de Twitter pode aportar á sensibilización e aproximación do alumnado universitario á realidade e complexidade do fenómeno que nos ocupa.

CONTIDOS

A formación xurídico-penal en violencia de xénero require dunha abordaxe profunda, onde se analicen cuestións específicas do eido que nos atinxe, como por exemplo: a análise das medidas acordadas no proceso penal; a fundamentación das resolucións xudiciais; a aplicación de tipos penais a casos de violencia doméstica e de xénero; o estudo das penas impostas; o análise das avaliacións de risco; o estudo de posibles perfís de vítimas e de agresores; ou os patróns de conduta sexista.

A rede social Twitter é unha plataforma “microblogging” que permite emitir mensaxes que non excedan de 140 caracteres (aínda que isto se pode trampaar, por exemplo, mediante o anexo dunha foto con texto). Con este límite, procúrase que a información sexa concreta e concisa, o que nos suxire a primeira oportunidade para traballar co alumnado: potenciar a súa capacidade de síntese e a súa axilidade.

Outro elemento moi interesante fai referencia á intimidade persoal. No caso de Twitter, falamos de “seguir” (en inglés “follow”) a outras persoas (familiares, amigxs, coñecidxs, famosxs, xente á que admiramos, etc.) para coñecer a súa actividade e as súas publicacións. Porén, para as propostas que se van facer non é preciso que xs alumnxs “se sigan” entre eles, polo que non se teñen que ver, en ningún caso, condicionados a compartir a súa intimidade cos demais compañeirxs ou co profesorado.

Unha boa opción neste senso é a creación dun perfil de traballo para o grupo no que se imparta a docencia. Permitir o acceso (con usuario e contrasinal) a todxs, posibilitase a libre intervención no grupo de traballo.

En materia de violencia de xénero, as opción que nos pode brindar esta rede social son amplas. Como é sabido, non últimos tempos, dita plataforma erixiuse como un canal libre para expresar opinións de todo tipo . Así, a búsqueda de tweets lanzados con etiquetas (coñecidas como “hashtag” e simbolizadas con “#”-almohadilla) permite agrupar os tweets ou mensaxes que, por razón do seu contido, versan sobre o mesmo tema.

É aquí onde se plantexa unha opción interesante. Cando procuramos “hashtags” relativos a cuestión de xénero, observamos tweets de moi diverso talante, e isto permite un certo xogo dente unha óptica pedagóxica, pois traballamos dende dous puntos de vista.

Por unha banda, a xuventude, á hora de procurar mensaxes das índoles propostas, están a poñer en práctica os seus coñecementos na materia.

Por outra banda, durante a posta en común de contidos, si alguén non identificou a opción correcta, é máis fácil explicarlle, en base ao texto do tweet (vgr. descrito dunha conduta, unha opinión puntual), as cuestiónns de xénero. Con todo, o dinamismo da actividade favorece a adquisición de coñecementos, á par que promove a sensibilización na materia. É dicir, o fin primordial pasaría por formar e, de xeito paralelo, sensibilizar á xuventude, ó estudantado, nas cuestión de xénero e, sobre todo, na violencia de xénero.

Outra posibilidade pasaría por propoñerlles tweets concretos, para realizar unha posta en común do que observan, facendo un análise do contido deses 140 caracteres (vgr. si se trata dunha idea sexista, si se esgrime unha opinión en relación a un suposto xudicial máis ou menos mediático; si se está a vulgar, de xeito mediático, a unha persoa (ben sexa agresor ou vítima) e os efectos que isto pode ter na persoa).

Outra opción pasaría por recabar toda a información posible sobre un caso de violencia de xénero: consultar as diferentes fontes periodísticas e analizar o tratamento que lle confiren ao caso específico (rigurosidade da información, emprego de linguaxe xurídico adecuado, etc.).

As opción para configurar actividades formativas son moi amplas, sendo posíbel, por exemplo, propor a búsqueda de información sobre o delito apreciado nun caso concreto (explicación dos elementos configuradores do ilícito en cuestión); a idoneidade das medidas adoptadas durante o proceso (vgr. medida cautelar de afastamento e avaliación do risco) e a valoración das penas impostas; a fundamentación das resolucións; o estado da cuestión, etc.

CONCLUSIÓN

Resulta innegábel que un axeitado coñecemento e emprego das redes sociais confire amplas opcións de aprendizaxe, a pesar do intenso debate pedagóxico e metodolóxico existente sobre a necesidade e idoneidade do seu uso particular no contexto das TIC. O seu emprego, considerando que pode promover activamente o compromiso e interese do alumnado pola materia estudada, comulga perfectamente coas necesidades de aprendizaxe expresadas na Lei Orgánica 6/2001, de 21 de decembro, de Universidades, as guías docentes de Grao verificadas pola ANECA, así como a forma de educar promovida polo Espazo Europeo de Educación Superior no seu Documento-Marco.

BIBLIOGRAFÍA

Acero Fraile, I., Gutiérrez Ilarduva, J., e Vela Jiménez, M. J. (2014): El uso de Twitter, Facebook y otras TIC en la docencia. En J. L. Alexandre Marco (coord.), Buenas prácticas en la docencia

universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2013. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Alonso Sáez, I., Legorburu Fernández, I., e García Gallego, I. (2016): Jóvenes locales autogestionados y uso de redes sociales: algunos datos para orientar la acción so-

cioeducativa. En R. Roig Vila (coord.), Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Alicante: Octaedro.

Belanche Gracia, D., Flavián Blanco, C., e Guinalíu Blasco, M. (2014): Aplicación de Twitter como herramienta de aprendizaje colaborativo en la enseñanza. En J. L. Alejandro Marco (coord.), Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2013. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.

Castro Corredoira, M. (2017): Aproximación al fenómeno de la violencia de género a través de las novelas como recurso didáctico. En E. Pillado González (coord.), Docencia en derecho y proceso: hacia un aprendizaje de calidad en la universidad. Madrid: Dykinson.

Espuny Vidal, C., González Martínez, J., Lleixà Fortuño, M., e Gisbert Cervera, M. (2011): Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. RUSC: Universities and Knowledge Society Journal, vol. 8, nº 1, 2011, 171-185.

Guinarte Cabada, G., Rodríguez Río, X. A., e Vázquez-Portomeñe Seijas F. (coords.) (2015): Vocabulario de criminoloxía. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.

Guinarte Cabada, G. (2014): Violencia de género: Derecho Penal y tolerancia social. Reflexiones a partir de un ejemplo de la literatura española de la Edad Media. En Vives Antón, T. S., Carbonell Mateu, J. C., González Cussac, J. L., Alonso Rimo, A., e Roig Torres, M. (coords.), Crímenes y castigos: miradas al Derecho penal a través del arte y la cultura. Valencia: Tirant lo Blanch.

Iglesias García, M., e González Díaz, C. (2013): El uso de Facebook como herramienta para la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En M. T. Tortosa Ybáñez, e N. Pelín Buades, IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: Retos de Futuro en la Enseñanza Superior: Docencia e Investigación para alcanzar la excelencia académica. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Justicia Arráez, A., e Rodríguez Vallecillos, A. (2012): Nuevos entornos de aprendizaje: la aplicación de Facebook, Twitter y Flipboard al ámbito educativo. En D. Cobos Sanchiz, A. Jaén Martínez, E. López-Meneses, A. H. Martín Padilla, e L. Molina García (dirs.), I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa Innovagogía.

López Zapico, M. A., e Tascón Fernández, J. (2013): El uso de Twitter como herramienta para la enseñanza universitaria en el ámbito de las ciencias sociales. Un estudio de caso desde la Historia económica. *Education in the knowledge society* [en línea], 2013, vol. 14, nº 2, 316-345.

Poza- Lujan, J. L., Calduch-Losa, A., Albors, A., Cabrera, M., Teruel, D., Rebollo, M., e Díez Somavilla, R. (2014): Propuesta de parámetros y caracterización de los grupos de las redes sociales orientados a la docencia universitaria: experiencia y resultados. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 2014, nº 144, 1-18.

Rodríguez, H., e Restrepo Betancur, L. F. (2015): Conocimientos y uso del Twitter por parte de estudiantes de educación superior. *Revista Sophia*, 2015, vol. 11, nº 1, 44-52. Disponible en: <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/298>

Vázquez-Portomeñe Seijas, F. (2014): La caja 507 y el régimen jurídico-penal de los incendios forestales: (o sobre el cine como recurso didáctico en la enseñanza del Derecho Penal). En T. S. Vives Antón, J. C. Carbonell Mateu, J. L. González Cussac, A. Alonso Rimo, e M. Roig Torres. *Crímenes y castigos. Miradas al Derecho penal a través del arte y la cultura*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Vázquez-Portomeñe Seijas, F., e Castro Corredoira, M. (2017): El cine como opción pedagógica en la enseñanza del derecho penal. En E. Pillado González (coord.), *Docencia en Derecho y Proceso: hacia un aprendizaje de calidad en la universidad*. Madrid: Dykinson.

Villalba Sánchez, A. (2014): La perspectiva de género en la docencia universitaria: el derecho del trabajo. *Revista Internacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencias* [en línea], 2014, nº 1, 37-47.

MOVEMENTO AVIXE. ALUMNADO x VIXIANCIA DE XÉNERO: PATRULLANDO A REALIDADE SOCIAL

Santiago Pérez, Mar de
Departamento de Ciencia Política e Socioloxía
Campus -Terra
Universidade de Santiago de Compostela
mdelmarde.santiago@usc.es

RESUMO

A motivación e o obxectivo fundamental deste breve texto, é compartir unha experiencia académica impartindo aulas sobre "*Identidade de Xénero e Educación*" (IXE) na Facultade de Formación do Profesorado (Campus Terra). Unha bagaxe profesional dun valor intrínseco. A metodoloxía docente aplicada, xurde dunha profunda convición na utilidade e necesidade dunha materia destas características. Máis nomeadamente, nos plans de estudio das titulacións que forman aos educadores/as de futuras xeracións.

Unha aposta por unha maior e máis estratéxica presenza, pero non só nas áreas propias do ámbito educativo - onde a súa ausencia é inexcusable -, tamén noutros campos académico-universitarios, onde cómpre evidenciar a importancia da linguaxe e as experiencias inclusivas e igualitarias. Unha dinámica que ten a obriga de trascender o traballo transversal, que mesmo debe impregnar o currículo nos estudos de secundaria (ESO, Bacharelato e ciclos formativos de FP). Esta aportación xurde co ánimo reivindicativo e cómplice: expoñer e poñer en común dinámicas pedagóxicas e ferramentas de ensino-aprendizaxe dunha materia, por sí mesma, vencellada ao contido, formato e temática desta convocatoria.

PALABRAS CHAVE: sexo-xénero, socialización, cultura de masas, rol-estereotipo, coeducación.

IDENTIDADE DE XÉNERO E EDUCACIÓN: TRABALANDO CON MATERIAL SENSIBLE

A asignatura "Identidade de Xénero e Educación" é unha materia optativa que se ofrece no 4º curso das titulacións dos Graos de Educación Infantil e Educación Primaria nas Facultades de Ciencias da Educación (campus de Santiago) e de Formación do Profesorado (campus de Lugo) da USC. No devandito centro, se imparte de xeito compartido entre o Departamento de Didácticas Aplicadas (Área de Didáctica da Lingua e Literatura, co profesor Javier López Quintáns), e o Departamento de Ciencia Política e Socioloxía (Área de Socioloxía). Por tanto, a materia se divide en dúas partes ben diferenciadas: a *mirada* sociolóxica (observando e analizando o mundo real e o virtual desde a perspectiva dos roles e a construción-aprendizaxe de xénero); e a revisión de textos (material escolar e literatura infantil e xuvenil), traballando en chave de xénero, mesmo a propia linguaxe.

De seguido se expón o contido íntegro da asignatura.

Programación/temario:

Tema 1. Introducción: marco conceptual, epistemolóxico e metodolóxico.

Educación, cultura e sociedade: a socioloxía da educación.

Socioloxía do xénero: debate entre os construtos sexo-xénero.

A construción das identidades de xénero: enfoques teóricos.

Tema 2. A construción social da identidade de xénero I: aprendizaxe e interiorización de roles no sistema educativo-escolar.

Evolución histórica: da escola segregada á escola mixta.

A escola coeducativa: o compromiso coa igualdade.

Estudios sobre currícula e interacción na aula.

Tema 3. A construción social da identidade de xénero II: aprendizaxe e interiorización de roles na cultura de masas.

Análise de roles-estereotipos socio-culturais de xénero a través da prensa, cine, tv, publicidade, internet e videoxogos.

Tema 4. A linguaxe como axente socializador de xénero.

Tema 5. Chaves para a análise do tratamento de xénero nos textos.

Tema 6. Materiais e recursos para o fomento da coeducación nas aulas.

Os tres primeiros temas abordan a parte sociolóxica da asignatura, obxecto do desenvolvemento desta proposta-experiencia docente. Os temas 1 e 2 do programa supoñen, ademais dunha introdución á disciplina sociolóxica (conceptos básicos e métodos de investigación social), un achegamento desde o plano teórico, para construír con sólidos cimentos o espazo onde albergar o coñecemento dunha realidade que se vai revelando desigual e asimétrica desde o punto de vista de xénero. Progresivamente, se irá entrando en contidos teórico-prácticos (lecturas de artigos, capítulos de libros, material multimedia e outros recursos *on line*), reunindo un material que permita ao alumnado forxar e fornecer o marco de referencia axeitado ás investigacións que require e vertebra esta materia.

Precisamente o tema 3 (*A construción social da identidade de xénero: aprendizaxe e interiorización de roles na cultura de masas*), será o contido das clases interactivas e o eixe en torno ao que se planificará a asignatura na súa vertente empírica. A análise de roles-estereotipos socioculturais de xénero a través dos diferentes soportes e formatos de acceso á cultura de masas: publicidade, prensa impresa-dixital, tv, canles temáticas-plataformas dixitais (cine/series), internet (redes sociais/influencers/youtubers), música e videoxogos.

Para acadar os obxectivos propostos será bo cumprir algún requisito a xeito de recomendación:

- Adoutar lentes sociolóxicas e de color violeta → camiñar pola vida coa “*mirada sociolóxica e de xénero*”.
- Desbotar as orelleiras e aproveitar a visión panorámica -macro e micro- e inclusiva das novas lentes, que nos permita chequear a realidade social da nosa contorna, dende o “dime-dime” e o “bule-bule”, ata os universos mediáticos-dixitais-virais.

SOCIALIZACIÓN: SEXO-XÉNERO E CONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS

Na literatura que aborda esta temática, existe un consenso xeralizado con respecto á desigualdade por razón de xénero cando se afirma que o sexismo como comportamento que discrimina e supón un trato asimétrico e desigual dende o punto de vista de xénero, “é unha enfermidade de *transmisión social*” (Moreno Llana, 2014). Partindo desta premisa, que resulta chave e fundamental, semella áxenos explicar (ou refrescar, non esquezamos que o alumnado xa ven de cursar en 1º curso Socioloxía da Educación) o proceso de socialización, e por tanto, o binomio sexo-xénero: as características innatas ou biolóxicas Vs. adquiridas ou culturais, segundo o paradigma da *construcción social da realidade* de Berger e Luckmann (1968).

Posteriormente, faise un percorrido pola evolución da escola e os sistemas educativos (dos modelos excluíntes ao paradigma da escola inclusiva), ata acadar o reto da co-educación: un modelo integral de persoa ou a consecución da igualdade no plano real e non soamente no formal. Para completar o itinerario das clases expositivas, resulta oportuno e interesante asomarse ao *microcosmos* do centro escolar, e observar os procesos e dinámicas de interacción na aula.

ALUMNADO x VIXIANCIA DE XÉNERO (AVIXE): PATRULLANDO A REALIDADE SOCIAL

Se na docencia expositiva, se facilitan os códigos e as ferramentas para observar, entender e analizar a sociedade. Nas clases interactivas pásase á acción, establecendo un operativo de vixiancia que patrulle polo *maremagno* mediático e a propia realidade social: o *Alumnado pola Vixiancia de Xénero (AVIXE)*. A tal fin están establecidos 4 grandes bloques temáticos sobre os que abordar a realidade, e o alumnado se organiza en grupos ou equipas de traballo.

Temas (eidos de observación/análise) + equipas + ferramentas sociolóxicas/dixitais =
MOVEMENTO AVIXE: Alumnado x Vixiancia de Xénero .

TEMÁTICAS:

PUBLICIDADE:

(eido dos imaxinarios e as representacións → construción e visibilidade dos discursos)

- Audiovisual-dixital: TV, radio, internet.
- Impresa: prensa, revistas, catálogos de xoguetes.

PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL I:

(eido dos imaxinarios e as representacións → construción e visibilidade dos discursos)

- Cine/series: selección de material audiovisual en horario protexido nas canles xeralistas (públicas e privadas) e nas plataformas dixitais.
- Cine/series/outros formatos: visionado, selección e análise da programación nas canles temáticas infantís (canles públicas e privadas).

PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL II:

(eido dos imaxinarios e as representacións → construción e visibilidade dos discursos)

- Videoxogos.
- Música.
- Influencers/Youtubers.

SOCIEDADE=REALIDADE SOCIAL:

(eido dos feitos → visibilidade da desigualdade produto do discurso+atitude interiorizada)

- Reparto/asignación/apropiación de roles, espazos e construción de estereotipos no seo da sociedade no eido público/privado: dende axentes da comunidade educativa ata o mercado laboral ou o mundo do deporte.
- “MICROMACHISMOS”.

Co operativo académico despregado as Brigadas do Movemento=AVIXE), pasan a acción e patrullan a realidade social armadas cos sentidos, e con moito sentidiño. Van recopilando a materia prima para cada ún dos seus traballos de observación-vixiancia e análise do mundo real e virtual. Por suposto, tamén escudriñan a súa propia contorna (o chaman “a realidade observada”), as rutinas da vida cotidiá nos diferentes ámbitos: familiar, laboral, académico, deportivo, lúdico ou de lecer.

Planificación semi-cuadrimestral (exposicións orais dos traballos):

- Semanas de Publicidade
- Semanas de Producción Audiovisual I
- Semanas de Producción Audiovisual II
- Semanas de Sociedade

Debates/posta en común nas exposicións orais dos traballos na aula IXE:

- Aportacións de experiencias persoais ou alleas: anécdotas, experiencias, denuncias.
- Representación/escenificación de feitos observados (pe: escenas de micromachismos).

- Proxección de material audiovisual do traballo de campo nas aulas dos CEIP/fogares/rúa.
- Exposición do material que ilustra os discursos/representacións que xeran desigualdade.
- Propostas pedagóxicas/prácticas de aula (infantil e primaria) para revertir os procesos.

Recursos:

- Material *on line ad hoc* e posto a disposición do alumnado IXE a través do Campus Virtual da USC (referenciado no apartado da bibliografía).
- O alumnado comparte nesta intranet de ensino-aprendizaxe as presentacións dos traballos de investigación de cada unha das Brigadas do Movemento=AVIXE. Dun xeito máis prosaico: o material *on line* “requisado” polas devanditas patrullas → **FORO AVIXE**.
- Aplicar/adxudicar a nosa ferramenta sociolóxica con copyright → **ISO-VAR** = o noso selo de calidade en igualdade trala observación-vixiancia, visionado e análise do contido da realidade social e do universo mediático-dixital-virtual sobre o que traballamos.

Avaliación:

- Elaboración da **CARPETIÑA AVIXE**:
- (traballo de carácter individual)

ACHEGA AVIXE: breve síntese valorativa da achega individual ao traballo.

DIARIO AVIXE: anotación a xeito de diario de feitos, palabras, frases, comentarios, imaxes, detalles, etc, etc, etc... escoitados, observados, VÍVIDOS na realidade social ou virtual durante unha xornada eleixida por cada alumno/a.

INFORME AVIXE: elaboración dun breve informe final reflexivo, analítico e crítico incorporando o aprendido sobre o contido da propia materia e o traballado na aula. Sempre coa axuda do material específico ou complementario da aula virtual: capítulos de libros, artigos xornalísticos e outros recursos e suxestións audiovisuais ou dixitais, postos tamén ao seu dispor.

As achegas do noso alumnado vertebran os eixes pos-análise → que poden asemade corresponderse cos obxectivos e mesmo as hipóteses iniciais da nosa pre-análise:

RESULTADOS → CONCLUSIÓNΣ → PROPOSTAS

CONCLUSIÓNΣ: MIRADAS APORTAN, PALABRAS CONTAN, EXPERIENCIAS ILUSTRAN!!!

O resultado da posta en práctica desta metodoloxía docente é muy positivo, enriquecedor e tamén produtivo. Curso tras curso, se observa un alumnado ben receptivo, e por riba de todo, moi implicado, concienciado e comprometido. Un valor engadido no balance de resultados por tratarse dunha nova xeración de educadores e educadoras para as novas xeracións de cidadáns. Precisando eso sí, a desigual composición por sexo do alumnado desta titulación, onde hai moitas máis mulleres que homes. Na mesma asignatura IXE, o habitual é que haxa (como moito) media ducia de alumnos dun total de entre 60 ou 70 matriculados/as. Mais curso a curso, clase a clase, vaise avanzando e no que ao contido e dinámicas de ensino-aprendizaxe atinxe, queda reflectida a *importancia de mirar a lúa e non o dedo que a sinala...*

O Movemento=AVIXE consegue e constata que: cada mirada aporta, cada palabra conta, cada experiencia ilustra. Porque sendo conscentes e facendo visible a desigualdade de xénero, revertimos procesos de ancestral calado, tradición-educación-costume, coa raigame nas urdimbres da nosa sociedade. Só abrindo ben os ollos coas lentes axeitadas, podemos camiñar e avanzar paseniño, máis firme e adiante cara á coeducación con maiúsculas e unha igualdade máis real que formal. Unha igualdade que resista os avatares do *backstage* e non só a efémera presenza escénica, sempre máis apegada ao terreo do legal-formal e do políticamente correcto que ao ritmo que impón a realidade social.

Se educadores/as e profesionais do ensino, somos conscentes e estamos implicados/as na loita por conquistar os valores igualitarios, a victoria será a de todos e todas, porque éo do noso hábitat, a nosa sociedade, o noso ecosistema vital. Cómpre xerar debates, reflexións e propostas na esfera das grandes decisións entre grupos de expertos ou responsables do público e do privado, que respondan sempre a demandas de traxectoria ascendente. Para revertir as cifras *macro* na loita pola igualdade de xénero, é preciso e de obriga resolver as inercias do día a día do universo *micro*.

Para finalizar se propón un *mapa de rutas* con *retos* que axuden a pechar prexuízos e *chaves* que podan abrir as portas da liberdade, a igualdade e a coeducación. Un camiño intenso, difícil e moi adverso, mais a nosa rebeldía ten que ser inasequible ao desalento porque o tesouro agochado: SOMOS NÓS!!! Nós mesmas da man, xuntas e unidas sumando folgos: as mulleres do pasado, do presente e do futuro, contando eso sí, cos homes que saben mirar con nós na mesma dirección.

Para EDUCAR/SOCIALIZAR-CONCIENCIAR-VISIBILIZAR cómpre:

1. Sumar cualitativamente: máis e mellores recursos.
2. Revertir procesos: Redefinir, Repensar, Rediseñar o sistema educativo/plans de estudo e o contidos e espazos de aprendizaxe-interiorización de roles na cultura de masas.
3. Facer cómplices: máis implicación e compromiso social, comunitario, institucional.
4. Facer redelIDE: Informar-Divulgar-Espallar.

A SOCIEDADE AVANZA EN IGUALDADE AO CAMIÑAR DA MAN NA DIRECCIÓN AXEITADA.

BIBLIOGRAFÍA

(documentos referenciados a disposición do alumnado de IXE - Campus Virtual curso 2018/19)

Aguirre, Ana (2002): "Orientar para la igualdad, orientar desde la diferencia" en González, Ana; Lomas, Carlos. *Mujer y Educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Graó. Barcelona. (pp. 183-192).

Berger, Peter; Luckmann, Thomas (1968): La construcción social de la realidad. Amorrortu. Buenos Aires.

De Santiago Pérez, Mar (7/3/2017): "El arte de serigrafiar en la mente". La Voz de Galicia (p.12).

Del Arco Bravo, Isabel. (2009): Educación y construcción de la propia identidad de género. <https://es.scribd.com/document/339653313/diversidad-escuelas-inclusivas>

Espinosa Bayal, M^a Ángeles: La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva. EMAKUNDE (Instituto Vasco de la Mujer). https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32774067/ANGELES_ESPINOSA_La_construccion_del_genero_desde_el_ambito_educativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1557088652&Signature=c9AE84qootBkYSCjRCP5krWjYHk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DANGELES_ESPINOSA_La_construccion_del_gen.pdf

Guerrero Serón, Antonio (1996): "Métodos y técnicas de investigación sociológica. El conocimiento del medio social" en Manual de Sociología de la Educación. Síntesis. Madrid.

Lomas, Carlos (2001): "El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas", en González, Ana; Lomas, Carlos. Mujer y Educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia. Graó. Barcelona. (pp. 95-112).

Moreno Llaneza, Marian (2014). Sexismo y coeducación. <https://www.youtube.com/watch?v=MFGQdfijhk8>. 21 de enero de 2014.

Rivas, Manuel (27/12/2015): "El insolente marimacho" en El País Semanal (p.8).

Rodríguez Menéndez, M^a Carmen: La construcción del género en los primeros años de la escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). <file:///C:/902Rodriguez.pdf>

Subirats, Marina; Bruillet, Cristina (1988): Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. Instituto de la Mujer. Madrid.

Subirats, Marina (2010): ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate en RASE volumen 3, nº 1 (pp. 143-148).

Subirats, Marina; Tomé, Amparo (2007): Balones fuera: Reconstruir espacios desde la coeducación". Octaedro. Barcelona.

Tomé, Amparo (2002): "Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa" en González, Ana.; Lomas, Carlos. Mujer y Educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia. Graó. Barcelona. (pp. 169-182)

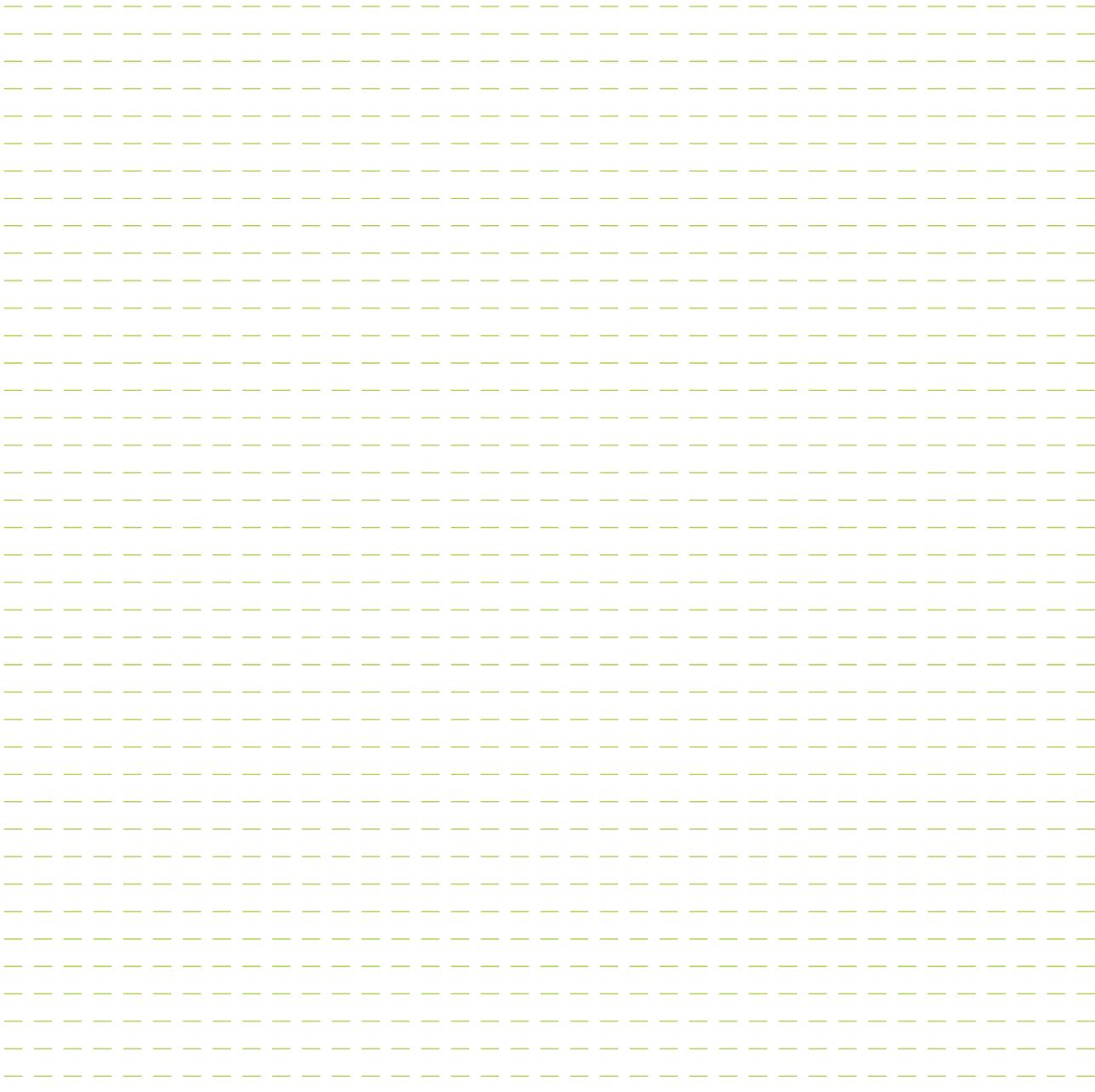
RASE. Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE):

<http://www.ase.es/rase>

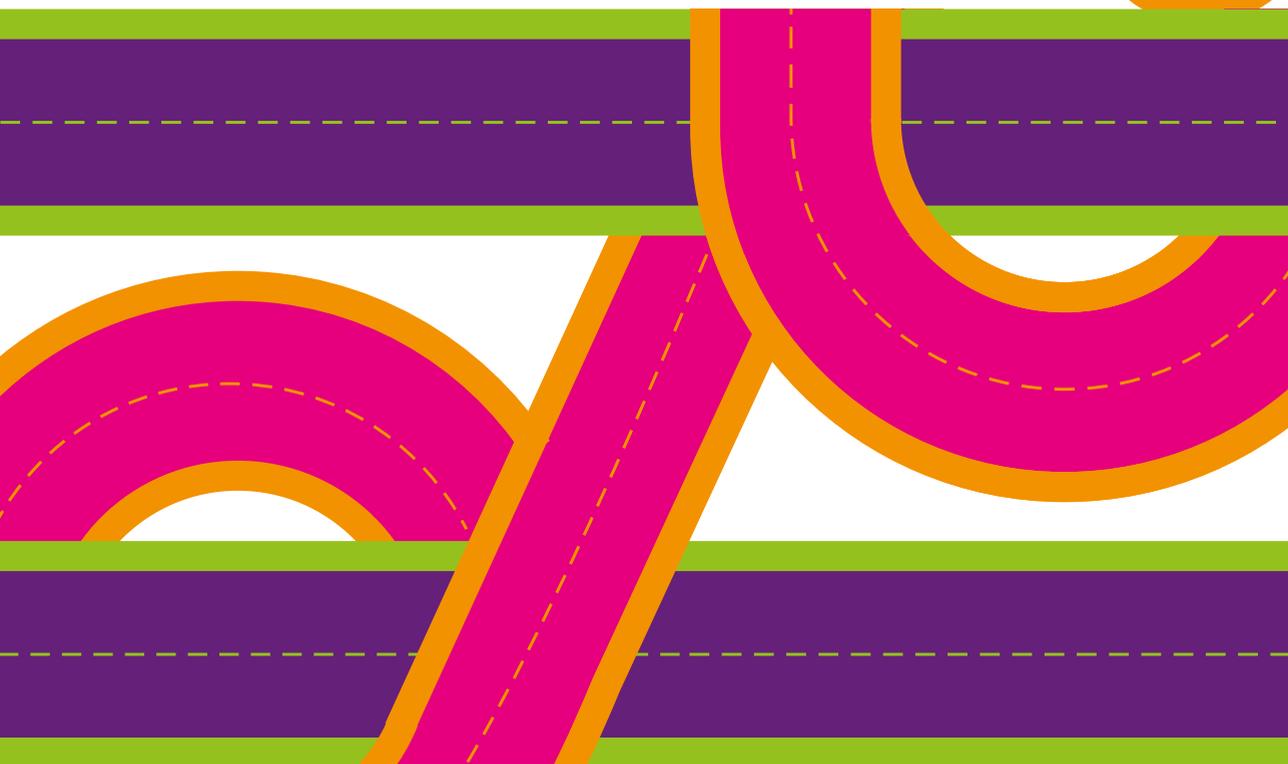
- CIS: Centro de Investigaciones Sociológicas: <http://www.cis.es/>

- Instituto de la Mujer. <http://www.inmujer.es/>- Centro Interdisciplinario de Investigaciones Feministas e de Estudos de Xénero (CIFEX-USC): <http://www.usc.es/gl/institutos/cifex/>

- Oficina de Igualdade de Xénero (OIX-USC): <http://www.usc.es/oix>

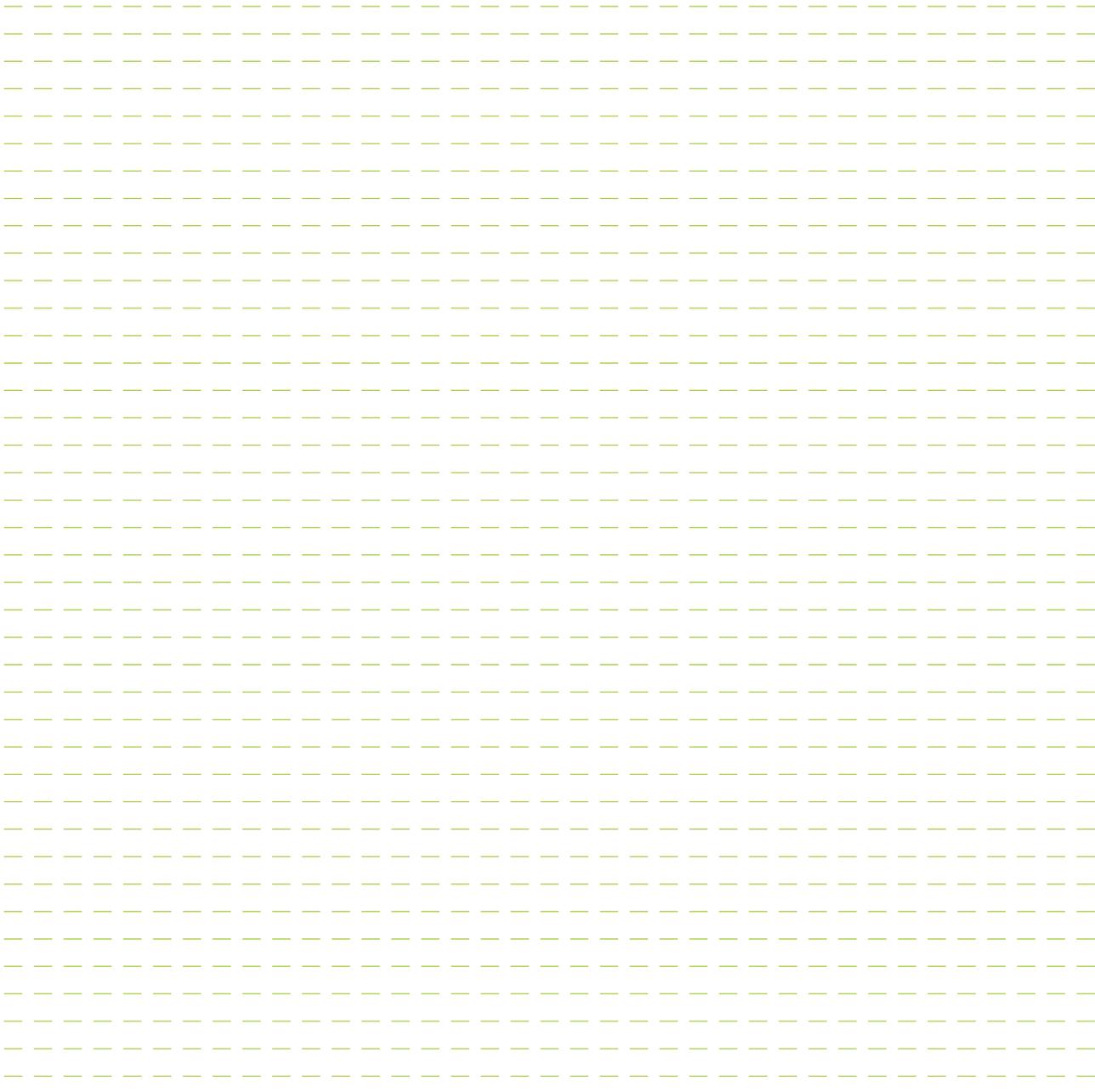


Área 3



Violencia(s) cara ás mulleres





VIOLENCIA ADOLESCENTE NAS REDES SOCIAIS POR TRANSGREDIR A HETERONORMATIVIDADE SEXUAL OBRIGATORIA

Villar Varela, Milena
Instituto de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
milena.villar@usc.es

Permuy Martínez, Aixa
Instituto de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
aixa.pm@gmail.com

Méndez-Lois, María-José
Instituto de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
mjose.mendez@usc.es

RESUMO

O sistema heteropatriarcal no que vivimos e o seu pensamento heteronormativo, conducen e provocan diversas formas de violencia contra aquelas persoas que non encaixan no esquema dualista, a LGTBfobia, entendida como o odio, rexeitamento ou actitude hostil cara a lesbianas, gays, bisexuais, trans (Platero, 2014) e intersexuais en particular, ou cara á diversidade sexual e de xénero en xeral (Fumero, Moreno e Ruiz, 2016).

Coa chegada da revolución tecnolóxica, esa estrutura patriarcal presente na sociedade traspasa fronteiras e aséntase tamén no ciberespazo. Isto dá lugar a un novo tipo de violencia de xénero: as violencias 2.0.

Co obxectivo de proporcionar visibilidade ás violencias de xénero 2.0 na mocidade actual, a Universidade de Santiago de Compostela participou, xunto a outras oito universidades españolas, nun proxecto liderado pola Universidade de Barcelona no que se levou a cabo un estudo cunha ampla mostra de adolescentes.

O traballo que se presenta pretende analizar as experiencias que ten a mocidade en relación á violencia de xénero 2.0 na comunidade autónoma de Galicia. Trátase de identificar a incidencia de condutas violentas a partir da transgresión da heteronormatividade sexual obrigatoria e aportar, a modo de conclusión, unha serie de directrices que permitan a inclusión da perspectiva de xénero na Educación Secundaria Obrigatoria.

PALABRAS CLAVE: xénero, violencia, redes sociais, adolescencia, heteronormatividade sexual.

INTRODUCCIÓN

A revolución da tecnoloxía contribuíu ao nacemento de novos tipos de violencia de xénero, incluída a discriminación en liña, o acoso cibemético, a chantaxe e a incitación ao odio (Zweig, Dank, Yahner e Lachman, 2013). Este novo tipo de violencia é denominada como violencia 2.0. Con todo é importante recalcar que unha moza ou un mozo cuxas relacións offline sexan sas, dificilmente usará de xeito machista as súas redes sociais e as súas aplicacións móbiles (Bonder, 2002). Así, pola contra, a adolescencia que teña actitudes, pensamentos ou valores machistas e que no seu día a día desenvolva relacións de amizade e parella non saudables, utilizaraas como un instrumento máis para exercer ese poder.

O dereito á educación sen discriminación por orientación sexual ou identidade de xénero atópase respaldado polos artigos 2, 28 e 29 da Convención sobre os dereitos do neno e os principios de Yogyakarta. Sabido é que o acoso por homofobia e transfobia

afecta directamente ás persoas agredidas pero tamén a quen agrede, ás persoas que observan, ao centro educativo onde ten lugar a agresión e, como afirma a UNESCO (2013), ten graves consecuencias na educación e a aprendizaxe.

Ser ou parecer lesbiana, gay, bisexual ou transexual e non cumprir coas heteronormas sexuais obrigatorias, asignadas culturalmente a homes e mulleres, son algunhas das causas máis frecuentes de acoso escolar e, como indica Pichardo et al. (2014) motiva desde o insulto e a burla, ata a exclusión e a violencia física. Polo tanto resulta de vital importancia non minimizar o problema invisibilizándoo ou tratando de xustificalo. E, neste tema, tamén as tecnoloxías da información e a comunicación se teñen convertido nun espazo máis no que se reproducen, por exemplo, situacións de acoso verbal: un 14,43% a través de internet e redes sociais e un 7,7% a través do teléfono móbil (Ortega, Calmaestra e Mora, 2008; Díaz- Aguado, 2013).

Ante este panorama a Universidade de Barcelona, en colaboración con outras universidades españolas, concretamente, a Universidade de Zaragoza, a Universidade de Santiago de Compostela, a Universidade de Valencia, a Universidade de Málaga, a Universidade de Sevilla, a Universidade de Granada (campus Melilla), a Universidade das Illas Baleares e a Universidade da Laguna levou a cabo un proxecto sobre as violencias de xénero 2.0, financiado pola Fundación BBVA cunha duración de dous anos. O equipo de investigación está constituído por 26 investigadoras e investigadores vinculados ás universidades citadas. É de destacar que cada equipo das nove universidades participantes ten unha especialización socioeducativa específica, que aporta experiencia e innovación ao tipo de análise que se desenvolve nos diferentes momentos ou fases da investigación. Os datos que se expoñen neste traballo correspóndense cos datos recolleitos desde a Universidade de Santiago de Compostela.

Os principais obxectivos do noso traballo son analizar as percepcións e as actitudes da mocidade consultada en torno á violencia nas redes sociais por transgredir a heteronormatividade sexual obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia e, posteriormente, ofrecer unha serie de directrices para a inclusión da perspectiva de xénero na etapa da Educación Secundaria Obrigatoria que contribúan a paliar estas violencias.

MÉTODO

A investigación está conformada por catro fases. Neste traballo situámonos na primeira delas na cal se realizou a elaboración e revisión do cuestionario online, e a súa

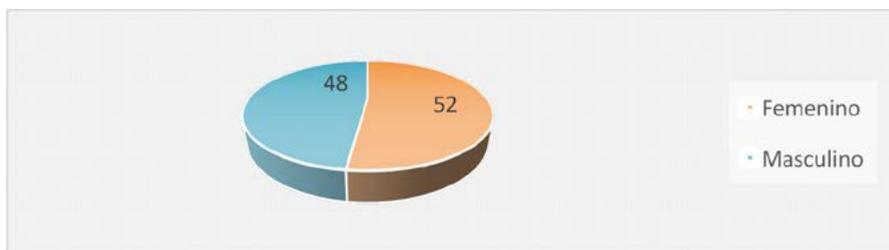
aplicación ao alumnado da Educación Secundaria Obrigatoria, previa autorización do centro. Unha vez cumprimentados os cuestionarios, procedeuse á análise de datos e á obtención de resultados.

Para a recolleita de información elaborouse e validouse un cuestionario estruturado denominado *Cuestionario de violencias de xénero 2.0*, integrado por cuestións que se agrupan nos seguintes bloques de contido: datos persoais, dominio e uso tecnolóxico, percepción dos espazos virtuais como contornas violentas, cyberbulling, grado de percepción da violencia de xénero 2.0, percepción do risco de violencia nos espazos virtuais e experiencias en violencias de xénero 2.0.

Para este traballo vaise partir das preguntas referidas ás variables persoais e ás experiencias en violencias de xénero 2.0, naqueles ítems relativos a transgresión da heteronormatividade sexual obrigatoria.

A mostra, seleccionada a través dunha mostraxe non aleatoria, está composta por un total de 615 mozas e mozos residentes en Galicia, cunha media de 15 anos de idade e cunha lixeira maior proporción de mozas (320) que de mozos (295), tal e como se pode observar na Gráfica 1.

Gráfica 1. Sexo da mostra.



A poboación adolescente do estudo procede de seis centros educativos distribuídos polas provincias de Pontevedra, Lugo e A Coruña que participaron no estudo distribuíndose de forma equitativa na variable curso. Concretamente participaron na enquisa 308 alumnos/as de 3º ESO e 307 de 4º ESO. Así mesmo, é importante sinalar que só o 27.3% do colectivo adolescente declara ter parella afectiva.

RESULTADOS

Os datos obtidos analizáronse de forma cuantitativa co paquete estatístico SPSS v.22 e a análise estatística realizada é descritiva.

En relación coa incidencia de condutas violentas por motivo de xénero en torno á idea das condutas que transgreden a heteronormatividade sexual obrigatoria é necesario sinalar, en primeiro lugar, que as respostas obtidas maioritariamente en todas as condutas violentas propostas no cuestionario e en todas as idades, xénero e curso, son “nunca”, o que resulta reconfortante e alentador. Sen embargo, tamén queremos resaltar o feito de que todas as conductas de violencia 2.0 incluídas no cuestionario sobre estas cuestións foron realizadas, en maior ou menor medida, pola poboación adolescentes galega consultada, posto que en ningún caso a opción de resposta “nunca” acadou o 100% da mostra.

Así, tal como se recolle na gráfica 2, indicar que as condutas máis frecuentes son chamar enfermo/a a outra persoa por ser homosexual ou transexual (7% que na mostra de estudo correspondería a 43 persoas das que 33 afirmarían telo feito con reiteración moitas veces), insultar na rede a unha persoa por pensar que é homosexual ou transexual (5,4%) e difundir por internet a orientación sexual de alguén sen o seu permiso (4,7%) mentres que a menos frecuente é suplantar a identidade de alguén facéndoo pasar por unha persoa homosexual ou transexual para ridiculizala (3,2%).

Gráfica 2. Condutas violentas relacionadas con transgredir a heteronormatividade sexual obrigatoria



Atendendo á diferenciación por xénero, das condutas violentas levadas a cabo en relación a transgredir a heteronormatividade sexual obrigatoria, podemos indicar que das persoas que din chamar enfermo/a a outra persoa por ser homosexual ou transexual

o 3,58% son homes e o 3,42% mulleres. Das que insultan na rede a unha persoa por pensar que é homosexual ou transexual, o 3,76% son homes e o 3,42% son mulleres e esta diferenza é estatisticamente significativa [$X^2(2) = 7,737, p = 0,021$]. Das persoas que difunden por internet a orientación sexual de alguén sen o seu permiso o 2,27% son homes e o 2,43% son mulleres e, finalmente, das persoas que din ter suplantado a identidade de alguén facéndoo pasar por unha persoa homosexual ou transexual para ridiculizala dáse a mesma porcentaxe (1,6%) de homes que de mulleres.

CONCLUSIÓNS

Atendendo aos resultados obtidos sobre as condutas violentas que se producen a través das redes sociais porque alguén considera que outras persoas transgreden a heteronormatividade sexual obrigatoria na adolescencia considérase fundamental unha intervención para modificar as concepcións discriminatorias e estereotipadas e apostar por unha escola que debe ter como referencia ás persoas e o desenvolvemento de cada unha das súas identidades, na que se corrixan e eliminen todo tipo de desigualdades e mecanismos discriminatorios para que o alumnado poida desenvolver libremente a súa personalidade nun clima de igualdade real. Unha escola máis xusta para todas e todos, na que as diferenzas existentes non supoñan desigualdades de xénero, educativas e/ou sociais (Méndez-Lois, Barreiro e Villar, 2018).

Debido ao gran uso que a adolescencia fai das redes sociais é necesario reflexionar sobre o gran potencial que poden ter estas no ámbito educativo, e da igualdade, se se empregan desde unha perspectiva de xénero, sexa transversalmente integradas no currículo e a titoría ou en materias específicas que terían que ter carácter obrigatorio.

Ademais, a formación, tanto inicial como permanente, do profesorado, debe ser un traballo ineludible, co fin de capacitalo para previr a LGTBIfobia e as violencias de xénero, e así favorecer un clima de aula e de centro positivo. Tal e como afirman Taylor, Meyer, Tracey, Ristock, Short e Campbell (2016) e Venegas (2013), a formación do profesorado en temas LGTBI é un excelente exemplo de prácticas en educación cívica e democrática para o desenvolvemento da xustiza social.

Tamén sería interesante apostar por unha pedagogía queer como alternativa a unha educación sexual que amplíe a mirada desde a diversidade, como estratexia perturbadora dos parámetros normalizantes que fan da educación sexual unha educación heterosexual. Este enfoque preséntase como unha ferramenta teórica eficaz para re-

pensar as actuais prácticas educativas na escola (Lopes, 2017). Por suposto, esta pedagogía debe fundamentarse na educación emocional, posto que non entendemos a educación sexual sen o compoñente afectivo, sendo fundamental unha educación afectivo sexual para un desenvolvemento integral das persoas.

Atendendo a Rebollo (2013) unha das liñas estratéxicas de acción para o cambio educativo con perspectiva de xénero consistiría en desenvolver boas prácticas co-educativas, é dicir, poñer en marcha accións, condutas e prácticas igualitarias. Aínda que nalgúns centros educativos xa se realizan este tipo de prácticas, a maioría fano de xeito esporádico. Por iso, aínda que modificar pautas de comportamento que temos automatizadas pode resultar complexo, un dos aspectos máis importantes é a vontade de introducir cambios sostibles no tempo.

Na mesma liña, Fernando Barragán (2006) propuxo, a partir dunha guía curricular para traballar con poboación adolescente desde a escola, a necesidade de cuestionar a construción patriarcal da masculinidade, desvinculando violencia e masculinidade e xa que logo os roles de xénero atribuídos segundo o sexo.

Tamén son de sinalar, como recursos educativos, as diversas propostas de guías que o profesorado pode empregar para traballar co público adolescente no centro educativo: *Abrazar la diversidad: Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico* (Pichardo, 2015), *Cómo educar en la diversidad afectivo sexual en los centros escolares: orientaciones para la ESO* (Sánchez Sáinz, 2009), *Guía de recursos y buenas prácticas de educación sexual* (López Carvajal e Rubio Castilllo, 2015), *Coeducación afectivo-emocional e sexual* (Ferreiro Díaz, 2008), *Colección de guías sobre derechos sexuales y reproductivos de las mujeres jóvenes* (Instituto Canario de Igualdad, 2018) e *¿Y tú que sabes de "eso": Manual de educación sexual para jóvenes?* (Infante, París, Fernández e Padrón, 2009) entre outros.

En conclusión, fronte ao modelo androcéntrico e heteronormativo existente, a escola debe camiñar cara unha pedagogía coeducadora. A coeducación entendida como pedagogía da aula, debe contemplar a igualdade entre os xéneros pero atendendo á diversidade sexual e de xénero existente nos centros (Ruiz Repullo, 2017). Coeducar é construír un mundo mellor baseado na igualdade, a diversidade e o respecto, construír un mundo onde as violencias machistas e aquelas por cuestión de identidade e orientación sexual non teñan cabida.

BIBLIOGRAFÍA

Barragán, F. (Coord.) (2006). *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que [SÍ] promueve nuevas relaciones de género*, Aljibe, Málaga.

Bonder, G. (2002). *Las nuevas tecnologías de información y las mujeres: reflexiones necesarias*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Díaz-Aguado, M^a J. (Dra.) (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Delegación del Gobierno para la violencia de género.

Ferreiro Díaz, L. (Coord.) (2008). *Coeducación afectivo-emocional e sexual*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Fumero, K. Moreno, M. y Ruiz, C. (2016). *Escuelas libres de violencias machistas*. Palma: Universidad de las Islas Baleares.

Infante, A., París, A., Fernández, L. e Padrón, M^a M. (2009). *¿Y tú que sabes de “eso”: Manual de educación sexual para jóvenes?* Málaga: Diputación de Málaga, Servicio de Juventud y Deporte.

Instituto Canario de Igualdad (2018). *Colección de guías sobre derechos sexuales y reproductivos de las mujeres jóvenes*. Instituto Canario de Igualdad, Servicio de Planificación y Programas.

Lopes Louro, G. (2017). *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autentica

López Carvajal, A. M^a e Rubio Castillo, A. (2015). *Guía de recursos y buenas prácticas de educación sexual*. Madrid: FAD.

Méndez-Lois, M^a J., Barreiro, F. e Villar, M. (2018). “Los centros coeducativos ante la violencia de género en las redes sociales”. En Á. Rebollo-Catalán e T. Donoso-Vázquez (Coords.), *Violencias de género en entornos virtuales*, pp. 151-165. Barcelona: Octaedro.

Ortega, R., Calmaestra, J. e Mora, J. (2008). “Ciberbullying”. *International journal of psychology and psychological therapy*, Vol.8, núm. 2, 183-192.

Platero, R. L. (2014). *Trans*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra

Pichardo, J. I. (Coord.) (2015). *Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la igualdad de oportunidades.

Pichardo, J. I., De Stéfano, M., Sánchez, M., Puche, L., Molinuevo, B. e Moreno, O. (2014). *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense.

Rebollo, M^a Á. (2013). "La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado". *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17,3, (3-8).

Ruiz Repullo, C. (2017). "Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros". *Atlánticas, Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2, 1, (166-191).

Sánchez Sáinz, M. (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo sexual en los centros escolares: orientaciones para la ESO*. Madrid: La Catarata.

Taylor, C., Meyer, E., Tracey, P., Ristock, J., Short, D., e Campbell, C. (2016). Gaps between beliefs, perceptions, and practices: The Every Teacher Project on LGBTQ-inclusive education in Canadian schools. *Journal Of LGBT Youth*, 13, (1-2).

UNESCO (2013). *Respuestas del Sector de Educación al Bullying Homofóbico*. París: UNESCO.

Venegas, M. (2013). La educación afectivosexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos. *Revista de la Asociación de sociología de la educación*, 6, 3, (408-425).

Zweig, Janine; Dank, Meredith; Yahner, Jennifer e Lachman, Pamela (2013). "The rate of cyber dating abuse among teens and how it relates to other forms of teen dating violence". *Journal of youth and adolescence*, 42, (1063-1077).

PREVENCIÓN DA VIOLENCIA SEXUAL DESDE AS AULAS DE SECUNDARIA

Adán Villamarín, Carme
IES Politécnico de Vigo
carne.adan@gmail.com

Álvarez Diéguez, Irma
IES Politécnico de Vigo
orientacion.vigo@gmail.com

Piña Rodríguez, Eva
IES Politécnico de Vigo
evapin@gmail.com

RESUMO

A presente comunicación recolle o proceso de redacción do “Protocolo para a prevención do acoso sexual” nas aulas dun centro de secundaria e algunhas reflexións xurdidas durante a elaboración. Consideramos que reflexionar de forma crítica sobre como abordamos a violencia sexual debe ser un paso previo á elaboración dos documentos que permitan a toda a comunidade educativa sensibilizarse, previr e actuar en casos de acoso sexual. O protocolo que aquí relatamos aínda está en fase de elaboración e debate no centro, xa que percibimos que eran necesarios dous cursos académicos, como mínimo, para a súa posta en funcionamento.

Gustaríanos que o traballo realizado durante este curso académico 2018-2019 no IES Politécnico de Vigo, no marco do Contrato-Programa, poida servir para dar luz ou inspirar futuros debates nos centros de ensino no ánimo de mellorar as ferramentas das que dispomos como docentes no referido ao tratamento e prevención da violencia.

PALABRAS CLAVE: violencia sexual, coeducación, feminismo, acoso sexual, violencia de xénero.

TRABALLAR A VIOLENCIA DE XÉNERO NAS AULAS: UN RETO

“Entender a violencia contra as mulleres é entender a sociedade como un todo”

Rita Segato

Un dos retos que temos que abordar como docentes feministas é o traballo sobre a violencia de xénero nas aulas e os centros educativos. É certo que toda a normativa vixente destaca a importancia de incorporar na escola a prevención da violencia de xénero. Desde a Lei Orgánica 1/2004, de 28 de decembro, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a Lei 11/2007, do 27 de xullo, galega para a prevención e o tratamento integral da violencia de xénero, o Convenio do Consello de Europa sobre prevención e loita contra a violencia contra a muller e a violencia doméstica (Convenio de Estambul), Estambul el 11 de maio de 2011, vigor de forma xeral para España desde 1 de agosto de 2014 ou o recente Pacto de Estado contra a Violencia de Xénero, decembro 2017 a presenza da educación como un factor determinante na prevención é un punto destacábel. Non se nos escapa que isto é unha obviedade, xa que a escola é un dos espazos prioritarios para desmontar os estereotipos de xénero e dar pasos decididos nunha coeducación plena de nenos e nenas, de mozas e mozos.

A dificultade reside en pensar como abordamos a violencia e plasmar isto non só nos documentos do centro senón na práctica efectiva de todos os días. En moitas ocasións as presas ante a celebración do 25 de novembro, ou outras datas sinaladas no calendario, fai que desenvolvamos actividades que seguen incidindo no estereotipo das mulleres e as mozas como débiles e vítimas. Isto no referido á violencia sexual pode converterse nunha pexa máis que iguale as mozas con seres que necesitan protección e desenfoquemos as cuestión a traballar do fundamental, a saber, que o sistema patriarcal constrúe a masculinidade desde a idea de poder e control e o feminino como submisión.

A nosa proposta, tendo presente este criterio xeral, propón pensar e traballar a violencia fuxindo da vitimización das mozas en xeral e das alumnas do centro onde traballamos en concreto.

COMO ELABORAMOS UN PROTOCOLO DE PREVENCIÓN DO ACOSO SEXUAL?

Neste apartado propoñémonos dar conta do proceso participativo que supuxo, e agardamos medre en participación no próximo curso, a experiencia de deseño e elaboración do Protocolo de prevención do acoso sexual do IES Politécnico de Vigo a través do equipo de Igualdade e da materia de Igualdade de xénero de 2ºESO.

Debemos comezar destacando que no noso centro contamos cun Plan de Igualdade aprobado no curso 2015-2016¹. No IES Politécnico de Vigo cursan estudos unha media de 1400 alumnas e alumnos en diferentes ensinanzas que comprenden Secundaria, Bacharelato, Ciclos Formativos e ESA e conta cun claustro estable de máis de 130 profesoras e profesores. As porcentaxes de xénero no claustro é de 62% son homes e o 38% mulleres. Esta cifra que pode sorprender nun primeiro momento dada a feminización crecente do ensino secundario² cando se analiza polo miúdo pon de manifesto os habituais sesgos. Isto é, as gráficas segundo o xénero son case que opostas se falamos de secundaria ou de ciclos formativos, a saber, cun 58% de mulleres en secundaria e bacharelato e un 20% en FP. De igual xeito, o reparto do alumnado é completamente diferente. Como exemplo un dato para reflexionar, no bacharelato artístico o 78% son mozas, no científico o 70%, no tecnolóxico o 33% e na FP o 13%. Estes datos son os habituais como confirman todos os estudos que mostran a infrarrepresentación das mozas nos estudos STEM e nas familias profesionais ligadas á tecnoloxía. Do mesmo xeito que indican a infrarrepresentación dos mozos nas ciencias da saúde e as ensinanzas artísticas.

Esta radiografía do centro foi unha das primeiras accións do Plan de Igualdade do Politécnico. Como se pode observar o noso centro ten unha forte prezeza masculina debido ás familias profesionais dos Ciclos formativos que se imparten. Este aspecto que desde o equipo de Igualdade temos comentado en moitas ocasións de xeito informal é unha das cuestións que no futuro temos que abordar de xeito sistemático como reto de traballo, isto é, unha abordaxe integral das novas masculinidades tan necesaria en todo o ensino.

No noso Plan de Igualdade, que entendemos como unha folla de ruta sempre viva e dinámica recóllese de xeito expreso a referencia á prevención da violencia patriarcal que engloba tanto a violencia cara as mozas como as manifestación homófobas e

1 Páxina web do centro <https://igualdadepolitecni.wixsite.com/igualdade/plan-de-igualdade>

2 Actualmente a presenza feminina nos centros de Ensino Secundario, Bacharelato e Formación Profesional é dun 64%. No ensino non universitario dun 65%. Aporcentaxe é superior no ensino infantil e primario cun 77%.

transfobas. Baste como exemplo o seguinte punto extraído dos obxectivos específicos para o alumnado:

“Fomentar unha actitude activa de rexeitamento a todo tipo de acoso sexista e homofóbico, de non participación en situacións de acoso, de apoio e defensa das persoas violentadas e de comunicación a calquera membro do persoal docente, ao seu titor ou titora, ao Departamento de Orientación ou ao Equipo directivo de situacións de violencia verbal o física, agresión sexual, acoso escolar homofóbico ou accións de odio.”

Con este pano de fondo no presente curso, 2018-2019, decidimos desenvolver desde o marco do Contrato-Programa un “Protocolo para a prevención do Acoso sexual”. Queremos dar conta do proceso no que estamos para poder abrir debate a respecto do mesmo. Comezamos por desenvolver un traballo co alumnado da Materia de Igualdade de 2ºESO de análise da situación do centro. Nesta fase contamos coa colaboración dun equipo de persoas expertas en convivencia que foron contratadas para elaborar o primeiro borrador do protocolo. Posteriormente o protocolo foi elevado á Comisión do Coordinación Pedagóxica do centro para que todos os departamentos poidan facer as súas achegas. Con este material dispoñémonos a elaborar un documento definitivo para poder debater e aprobar en Claustro e Consello Escolar durante trimestre do próximo curso. Polo tanto, o que agora relataremos correspóndese coa primeira fase da elaboración do documento.

ELABORACIÓN DO PROTOCOLO

1. Primeira fase: desfacer mitos, temores e falsas crenzas no alumnado

A pesar de que a totalidade do alumnado que cursa a materia de Igualdade de Xénero cursara en 1ºESO valores e, polo tanto, tiña traballado concepto como “xénero”, “violencia patriarcal”. “diversidade afectivo-sexual” ou “feminismo” considerouse pertinente comezar por desfacer falsos mitos e temores que perviven na consideración da violencia sexual que sofren as mozas e as mulleres.

1.1. Mitos falsos

- a. As mulleres fan cargos falsos de acoso sexual”. FALSO, o que ocorre e que aínda existe tolerancia social fronte ao acoso sexual, xa que se consideran condutas naturalmente masculinas.

- b. “Os homes posúen un irrefrenable instinto sexual”. FALSO, a sexualidade humana non é exclusiva dos varóns; os patróns de sexualidade masculina tradicional ou machista magnifican a súa libido.
- c. “As mulleres teñen a culpa de ser acosadas por ser provocadoras”. FALSO, pois os homes cosifican ás mulleres como obxectos sexuais nas súas fantasías.
- d. “É normal que os homes fagan bromas con contido sexual en público”. FALSO, é parte da violencia de xénero sustentada en relacións asimétricas de poder entre homes e mulleres.
- e. “As condutas sancionadas pola lei son as accións, polo tanto as miradas ou comentarios non constitúen violacións aos dereitos das mulleres”. FALSO. Toda conduta de natureza sexual non benvida ou rexeitada é acoso sexual.

1.2. Temores

- a. Temor a falar do ocorrido, posto que a sexualidade humana segue sendo un tema tabú do que non se quere falar nin reflexionar.
- b. Temor a ser vitimizada, por negligencia, indiferenza, torpeza de quen recibe a demanda ou denuncia.
- c. Temor á crítica e á presión dos seus compañeiros e compañeiras de traballo por presentar a queixa interna ou denuncia xudicial.
- d. Temor a non confidencialidade nin reserva do feito e en consecuencia a publicidade dos sucesos no lugar de estudos, que expón a intimidade de quen foi obxecto de acoso.
- e. Temor á mala interpretación dos feitos ocorridos, á incompreensión do feito ou a interpretación errónea do límite da tolerancia entre a torpeza e o acoso sexual.
- f. Temor á culpabilidade e o pensamento de se propiciaron o acoso sexual pola forma amable de relacionarse ou pola vestimenta, actitudes, etc.

2. Segunda fase: identificación de conductas

Un dos traballos realizados polo alumnado foi debatir a respecto do que se consideraba acoso sexual. Aquí a perspectiva de mozos e mozas é distinta aínda que existía bastante consenso e logo de varias sesións de traballo chegaron a identificar as seguintes conductas:

- a. Contacto físico innecesario e non desexado
- b. Observacións molestas e outras formas de acoso verbal
- c. Miradas lascivas e xestos relacionados coas exualidade
- d. Insultos, observacións, bromas e insinuacións de acoso sexual
- e. Petición de favores sexuais
- f. Comentarios, bromas, xestos ou miradas sexuais
- g. Fregar á vítima contra alguén dun xeito sexual
- h. Manoseos, tiróns ou beliscos de xeito sexual
- i. Propagar rumores ou contido audiovisual de carácter sexual sobre a vítima
- j. Tirar da roupa de xeito sexual
- k. Amosar, dar ou deixar imaxes sexuais, fotografías, ilustracións, mensaxes ou notas sexuais
- l. Forzar a bicar a alguén
- m. Violación ou abuso sexual
- n. Masturbarse en público ou enviar contidos de carácter sexual indesexados
- ñ. Escritos, mensaxes (pintadas, graffitis) sexuais sobre a vítima nas paredes de baños, vestiarios, mesas, etc.
- o. Espiar mentres se cambia ou está encerrada no baño
- p. A utilización ou exhibición de material pornográfico

3. Terceira fase: deseñar o papel do alumnado

Logo de debatir polo miúdo as conductas identificadas o alumnado propuso unha serie de puntos referidos á capacidade de resposta ante as situación de acoso de tipo sexual que considerou importantes para reflectir no protocolo e que desde o equipo de Igualdade estimamos que deben ser centrais para debatir con todo o claustro de profesorado. O alumnado considerou que é importante crear, coa titorización do profesorado, un grupo de carácter estábel coas seguintes principais funcións:

- a. Actuar coma Observatorio de acoso, elevando ó nivel de exigencia na detección e información das condutas recollidas no protocolo co respecto ao resto do alumnado do centro.
- b. Servir coma unha rede de apoio e soporte para o alumnado que denuncie unha situación de acoso sexual e poña en marcha o Protocolo de actuación en casos de acoso sexual. Facilitar información. Acompañar durante o proceso.
- c. Prestar axuda na dinamización do Protocolo, na sensibilización e contribuír de forma activa na actualización e adaptación do mesmo.

4. Fases posteriores

Despois do proceso de debate na CCP estamos agardando polas aportacións de todos os departamentos do centro. Desde a nosa óptica a implicación de todo o profesorado é fundamental para poder elaborar un protocolo que vaia máis alá de ser un documento que se colgue na páxina web do centro.

Nesa idea estamos traballando para deseñar unha pequena campaña de información que inclúa material para colocar nas aulas, un vídeo realizado polo alumnado en colaboración co profesora de Cultura Audiovisual e unha pequena xornada de formación para todo o persoal do centro, docente e non docente.

REFLEXIÓNS FINAIS

O proceso de elaboración do Protocolo é un camiño que aínda non está finalizado, seguramente deba ser sempre un camiño inconcluso onde cada vez vaiamos mellorando a noso traballo diario na prevención da violencia contra as mulleres. Mais a modo de peche desta comunicación quixeramos facer algunha reflexión.

En primeiro lugar, comprobamos a diferenza tan grande que teñen as percepcións dos rapaces e das rapazas do que é a violencia e o acoso sexual. Estimamos necesario traballar as novas masculinidades nas aulas e desmontar tanto os mitos do amor romántico como a imaxe da sexualidade masculina baseada no dominio do feminino.

Vivimos de novo as dificultades que existen nos centros educativos para ter espazos de traballo conxunto. As dinámicas escolares, cada vez máis neoliberais, impiden buscar espazos compartidos para planificar e avaliar o traballo realizado. Se a igualdade e a prevención da violencia de xénero é unha prioridade educativa debe contar con recoñecemento horario que permita traballar de forma transversal e coeducativa os valores feministas.

A Comisión de Coordinación Pedagóxica e os Claustros escolares non deben ser espazos meramente burocráticos. Deben recuperar a súa función de debate e reflexión. Un centro que aprobé documentos sen que a súa comunidade educativa os debata e interiorice non mudará as prácticas e seguirá a reproducir os estereotipos patriarcais.

Pensar a violencia, poñer en común o que facemos e avaliar todos os procesos son aspectos fundamentais que non podemos descoidar da nosa práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

AA.W. (2018) *Coeducación. O alicerce do ensino*, AS-PG, Santiago de Compostela.

Adán, Carme (2018) *Feminicidio. Unha nova orde patriarcal en tempos de submisión*, Galaxia, Vigo.

Agra, María Xosé (2013) "Construcciones sociales vinculadas a la violencia de género". En Cristina Alonso (coord.) *Violencia de género y Justicia*, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico. Campus Vida, Santiago de Compostela, pp. 31-42..

Atencio, Graciela (ed.) (2015) *Feminicidio. El asesinato de mujeres por ser mujeres*, Libros de la Catarata, Madrid.

Rúiz, Carmen (2016) "Escalera cíclica de la violencia de género en la adolescencia" en Kika Fumero, Marian Moreno Llaneza e Carmen Ruiz Repullo *Escuelas libres de violencias machistas*, Edicions UIB, Illas Balears.

San Segundo , Teresa (2016) (dir.) *A vueltas con la violencia. Una aproximación multi-disciplinar a la violencia de género*, Tecnos, Madrid.

Segato, Rita (2006) *Las estructuras elementales de la violencia*, Prometeo, Buenos Aires.

Valdes, Isabel (2018) *Violadas o muertas*, Ediciones Península, Barcelona.

SIGLOS DE ORO Y ACTUALIDAD, ¿MISMO CANON DE BELLEZA FEMENINO?: REPERCUSIÓN EN LA MUJER

Arribas González, Laura

Departamento Lengua Española, Literatura Española y Lingüística General

Universidad de Santiago de Compostela

laura.arribas@movistar.es

RESUMO

La belleza por definición debiera ser un concepto abstracto aunque dicha abstracción desaparece con la existencia de cánones, los cuales han existido ya desde la Antigüedad Clásica siendo uno de los más famosos el de que establece Policeto en su obra *El Kanon*. En la presente comunicación nos centraremos en discernir la posible existencia de un canon de belleza femenino en la actualidad y, de haberlo, si guarda relación con el establecido en los Siglos de Oro de la literatura. Así, nuestros objetivos serán tres: 1) presentar las características del canon de belleza femenina en la época áurea, 2) estudiar la posible existencia de un canon de belleza femenina en la actualidad y 3) contrastar el modelo actual con el de los Siglos de Oro. Para el cumplimiento de dichos objetivos, hemos realizado lecturas tanto de textos especializados en la materia como de otros de corte más generalista a la par que hemos seleccionado por medio de antologías las composiciones más significativas de los Siglos de Oro y con más seguidores/as y visualizaciones para el caso de los materiales web.

PALABRAS CLAVE: Canon femenino, Siglos de Oro, Actualidad

La Real Academia Española define la “belleza” como “la cualidad de ser bello” (RAE, 2014), es decir, “que por la perfección de sus formas complace a la vista o al oído y, por extensión, al espíritu” (RAE, 2014). Esta visión, asentada sobre los postulados del filósofo del siglo XIII Tomás de Aquino –quien define “lo bello” como “quae visa placet”–, es, en principio, subjetiva, pues no establece ningún tipo de convención y, en consecuencia, cada individuo podría interpretar el concepto de “belleza” de forma distinta.

En tiempos pasados, esta subjetividad en la belleza fue una utopía, como demuestran los textos de las diferentes épocas de la historia de la literatura en los que se perfilan –ya sea directa o indirectamente– un canon de belleza tanto para hombres como para mujeres. Si bien el interés por el canon masculino dominó durante la Antigüedad Clásica –con textos como el *El Kanon* de Policeto quien establecía que “la altura perfecta del hombre era siete veces la altura de su cabeza”¹ – y la Edad Media –hombre guerrero, valiente y honorable, como los protagonistas de los cantares de gesta. Dichos atributos, especialmente el de la honra se representaba a través de la barba y de ahí que en el *Poema de Mio Cid*, su protagonista responda, entre otros, a los epítetos épicos de: “¡Merced, ya Cid, barba tan complida”² o “¡Dios, cómo es bien barbado!”³–, en el Renacimiento aunque se perfila un canon masculino –hombre de letras y hombre de ciencia como establece *El Cortesano* de Castiglione y en lo físico siguiendo las proporciones del *Hombre de Vitruvio* de Da Vinci– surge el interés por definir un prototipo de belleza femenina. Este prototipo será el que establezca Petrarca en su *Canzoniere* en el que presenta a una dama –que responde al nombre de Laura– totalmente idealizada:

*El gesto ardiente nieve, la crin oro
las cejas ébano, y los ojos soles,
por los que el arco Amor no ha errado el tiro;*

*perlas y rosas en que el mal que adoro
formaba ardiente voz entre arreboles
cristal su llanto, llama su suspiro.*
(Tercetos de la composición CLVII).

1 Fue llevado a la práctica en su Doriforo.

2 Cantar I, vv. 268.

3 Cantar I, vv. 268.

Esta concepción de belleza de la mujer será la que domine la literatura en los Siglos de Oro. Así lo evidencian sus textos más famosos:

RENACIMIENTO

*En tanto que de rosa y de azucena
Ondoso cerco que purpura del oro,
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar ardiente, honesto,
con clara luz la tempestad serena;*

*y, en tanto que el cabello, que en la vena
del oro se escogió, con vuelo presto por
el hermoso cuello blanco, enhiesto, el
viento mueve, esparce y desordena*
(Cuartetos, Soneto XXIII, Garcilaso de la Vega)

--

*Ondoso cerco que purpura del oro,
de esmeraldas y perlas esmaltado
y en sortijas lucientes encrespado,
a quien me inclino humilde, alegre adoro;*

*cuello apuesto, serena y blanca frente, gloria
de amor, gentil semblante y mano,
que desmaya la rosa y nieve pura*
(Segundo cuarteto y primer terceto, Soneto II, Fernando de Herrera)

BARROCO

*Las rosas, entre perlas y cristales,
pegáronse a los labios, tan hermosas,
que afrentaban claveles y corales.*
(Primer terceto, Soneto 155, Lope de Vega)

Laura Arribas González

*Iba el Amor en él cogiendo en ellos
las hebras que del peine deshacía
cuando el oro lustroso dividía,
que éste era el barco de los rizos bellos.*
(Segundo cuarteto, Soneto 22, Lope de Vega)

--

*Mientras por competir con tu cabello
oro bruñido al sol relumbra en vano;
mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente el lilio bello;*

*mientras a cada labio, por cogello, siguen
más ojos que al clavel temprano, y
mientras triunfa con desdén lozano del l
uciente cristal tu gentil cuello*
(Cuartetos, Soneto 149, Luis de Góngora)

--

*¿Cuál del Ganges marfil, o cuál de Paro
blanco mármol, cuál ébano luciente cuál
ámbar rubio, o cuál oro excelente cuál
final plata, o cuál cristal tan claro,*

*cuál tan menudo aljófara, cuál tan caro
oriental safir, cuál rubí ardiente,
o cuál, en la dichosa edad presente,
mano tan docta de escultor tan raro*
(Cuartetos, Soneto 67, Luis de Góngora)

--

*En breve cárcel traigo aprisionado,
con toda su familia de oro ardiente, el
cerco de la luz resplandeciente,
y grande imperio del Amor cerrado.*

*Traigo el campo que pacen estrellado
las fieras altas de la piel luciente;*

*y a escondidas del cielo y del Oriente,
día de luz y parto mejorado.*

*Rizas en ondas ricas del rey Midas,
Lisi, el tacto precioso, cuanto avaro;
arden claveles en su cerco claro,
fragrante sangre, espléndidas heridas.*

*Minas ardientes, al jardín unidas,
son milagro de amor, portento raro,
cuando Hibla matiza el mármol paro
y en su dureza flores ve encendidas.*

*Traigo todas las Indias en mi mano,
perlas que, en un diamante, por rubíes,
pronuncian con desdén sonoro yelo,*

*y razonan tal vez fuego tirano
relámpagos de risa carmesíes
auroras, gala y presunción del cielo.*
(Soneto 465, Francisco de Quevedo)

--

*Esos que en tu cabeza generosa
son cruenta hermosa y son agravio
a la melena rica y vitoriosa,*

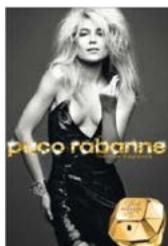
*dan al claustro de perlas, en tu labio,
elocuente rubí, púrpura hermosa, ya
sonoro clavel, ya coral sabio.*
(Soneto 501, Francisco de Quevedo)

--

*Si buscas perlas, más descubre ufana
su risa que Colón en el mar de ellas;
si grana, a Tiro dan sus labios grana.*

*Si buscas flores, sus mejillas ellas
vencen la primavera la mañana; si
cielo y luz, sus ojos son estrellas.*
(Tercetos, Soneto 445, Francisco de Quevedo)

En todos ellos, hallamos un prototipo de mujer que sigue lo establecido por Petrarca en su *Canzonere*, –motivo por el cual los estudiosos lo han denominado “canon petraquista”– y que se concreta en: cabello rubio, ojos claros –normalmente azules–, labios rojos, dientes blancos, mejillas sonrojadas y tez blanquecina. Este prototipo –que también lo hallamos en pinturas de la época como en los cuadros renacentistas de *El nacimiento de Venus* o *Retrato de Simonetta Vespucci*, ambos de Botticelli, o en óleo barroco *Retablo de una joven dama con rosario* de Rubens–, ¿se mantiene hoy en día? Actualmente, es evidente que existe un prototipo definido de mujer como evidencian múltiples anuncios publicitarios, especialmente los del sector perfumería, textil y maquillaje. Véase simplemente las siguientes imágenes:

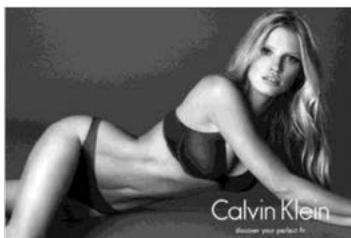


Campaña publicitaria colonia Lady Million de Paco Rabanne



Campaña publicitaria colonia Angel de Thierry Mugler

SIGLOS DE ORO Y ACTUALIDAD, ¿MISMO CANON DE BELLEZA FEMENINO?:
REPERCUSIÓN EN LA MUJER



Campaña publicitaria lencería de Calvin Klein



Campaña publicitaria labial de Dior

En todos ellos, encontramos una mujer alta, delgada, con facciones faciales definidas y que responde a las medidas 90-60-90, cuestión que se hace palpable en uno de los desfiles de moda que cuenta con mayor repercusión a nivel mundial debido a su concepción como espectáculo global –transmitido por *streaming* y por las de televisiones de los diferentes países–: animación, público famoso, actuación de los grupos musicales de moda en ese momento y, especialmente, la presencia de modelos que son la materialización del canon definido anteriormente:



Conjunto de modelos que participaron en el desfile de 2018 de Victoria Secret



Behati Prinsloo en el desfile de 2018 de Victoria Secret

Esta visión de la mujer, hoy en día, se difunde y se alimenta a través de diversos medios entre los que sobresalen especialmente tres: las ya mencionadas campañas publicitarias, las redes sociales y las publicaciones de moda. En relación con las segundas, los usuarios a través de los conocidos como *hashtags* –normalmente en Instragram– ayudan a difundir ya sea por medio de sus propios logros o por imágenes que consideran adecuadas el prototipo de belleza femenina: alta, delgada y tonificada. Algunos de dichos *hashtags* son, como señala Torres (2018:25), por ejemplo, *#fitbody*, *#perfectbody*, *#transformationbody*, *#thingap*, *#abcrack*, entre otros muchos. Su valor se ve incrementado al ser usados por *influencers* que cuentan con un gran número de seguidores/as como Elsa Pataky con más de dos millones de seguidores/as o Patricia Montero quien, entre sus más de 400.000 seguidores/as, puso de moda el *hashtag* *#MamiFit*. Por otra parte, en el ámbito cibernético juega un papel fundamental la viralización de videos que buscan perpetuar ese canon ayudando a mostrar consejos, denominados *tips*, para lograrlo fácilmente –y que pocas veces es así–. Un ejemplo, entre los muchos posibles, es *3 trucos para tener una figura envidiable*⁴ de HeysaLike –con más de un millón y medio de visualizaciones–, *Ventre plano: 8 ejercicios de abdominales*⁵ de Deporlovers –casi seis millones de visitas– o *Cómo maquillarse correctamente* de JuliRivers⁶ –con casi, también, seis millones de reproducciones–.

En cuanto al tercer medio citado, las publicaciones de moda, si bien presentan de forma directa el canon a través de las modelos también lo hacen de forma indirecta. Esto es los artículos o las secciones dedicadas a consejos de moda/belleza en los que se aportan consejos, medios, metodologías...–véase, por ejemplo, *10 reglas increíbles (que nadie te había contado) para adelgazar sin efecto rebote* de Ma-

4 https://www.youtube.com/watch?v=nd0ng_DwjB0

5 https://www.youtube.com/watch?v=sUFXsB-_kY

6 <https://www.youtube.com/watch?v=em10Cqf-O-o>

SIGLOS DE ORO Y ACTUALIDAD, ¿MISMO CANON DE BELLEZA FEMENINO?:
REPERCUSIÓN EN LA MUJER

*rie Clarie*⁷ o *Este sérum de pestañas es lo que necesitas para reforzar tu mirada*⁸ de *Elle*— para que una mujer pueda modificar su aspecto con el fin de lograr tan ansiado canon, deseo que, en no pocos casos, es tan fuerte que hace que la mujer recurra a la cirugía estética, pues como indica la Sociedad Española de Cirugía Plástica Reparadora y Estética en 2018 hubo casi 400.000 operaciones de las cuales “las intervenciones más realizadas son las de aumento de mamas y la liposucción. (...) El cuarto lugar del ránking es para la intervención que combina el aumento y la elevación de mamas, seguida por la abdominoplastia y los rellenos con grasa autóloga”. Esto pone en evidencia, junto con lo que anteriormente se ha ido desgranando, que en el siglo XXI la mujer está sometida a un canon de belleza y, en consecuencia, con el fin de encajar en este modelo definido por la sociedad ha de preocuparse de aspectos como la dieta, el ejercicio físico, el maquillaje, las extensiones...Por tanto, a la pregunta ¿se sigue manteniendo el canon petrarquista hoy en día?. La respuesta es sí. Hay un canon femenino pero dicho canon en relación con el petrarquista se ha ampliado, pues la mujer para ser considerada bella actualmente no ha de ser solo rubia, de ojos claros y tez rubia sino que también puede ser morena, de ojos castaños.... aunque ha de ser, en términos generales, alta y delgada como puede comprobarse con solo buscar en Google

Imágenes: “belleza mujer”. Los primeros resultados son:



Primeros resultados búsqueda “belleza mujer” en Google Imágenes

El mantenimiento de un canon para la mujer en el siglo XXI es algo que podemos considerar como violencia soterrada hacia el género femenino, pues realmente lo que realmente importa de ellas es su apariencia exterior y no, por ejemplo, su capacidad, aptitudes, formación académica o validez profesional. Si bien esto en los Siglos de Oro se entendía —y dentro de un plano artístico- literario—, hoy en día no debería existir.

7 <https://www.marie-claire.es/belleza/dietas/articulo/4-reglas-de-oro-para-adelgazar-y-no-engordar-341465989847>

8 <https://www.elle.com/es/belleza/cara-cuerpo/a27061184/serum-pestanas-mirada-loreal/>

Por ello, desde distintas plataformas y medios –ejemplo de ello son las siguientes imágenes– se intenta difundir no solo la idea de que no hay un único canon de belleza femenina sino que las mujeres tienen valor por su mente no por su cuerpo.



Campaña Dove: Real Beauty Campaign



Vídeo Instagram: Mujeres reales



Icono/Hastag plataforma global: Woman Not Objets⁹

CONCLUSIONES

Nos gustaría concluir esta reflexión con el soneto 522 de Francisco de Quevedo, quien a pesar de ser seguidor del canon petrarquista, fue muy crítico con él, pues

.....
⁹ <http://womennotobjects.com/>

conlevaba que la mujer se transformase –a través de maquillaje...– en otro ser distinto, que, al quitarse los afeites ni su marido la reconocía.

*Si no duerme su cara con Filena, ni
con sus dientes come, y su vestido
las tres parte le hurta a su marido, y
la cuarta el afeite le cercena;
si entera con él come y con él cena,
mas debajo del lecho mal cumplido,
todo su bulto esconde, reducido a
chapinzanco y moño por almena,*

*¿por qué te espantas, Fabio, que abrazado
a su mujer, la busque y la pregone, si,
desnuda, se halla descasado?*

*Si cuentas por mujer lo que compone
a la mujer, no acuestes a tu lado
la mujer, sino el fardo que se pone.*

En otras palabras, la mujer ha de aceptar su cuerpo tal y como es sin tener que someterse a los patrones establecidos sin importarle opiniones ajenas como canta Fangoria en las dos primeras estrofas de *A quién le importa*.

*La gente me señala
Me apunta con el dedo Susurra a mis espaldas
Y a mí me importa un bledo.*

*¿Qué más me da?
Si soy distinta a ellos
No soy de nadie
No tengo dueño.*

Siguiendo –y difundiendo– estas actitudes –campaña de las mujeres reales, #WomenNotObjet, Canción *A quién le importa* de Fangoria– lograríamos una sociedad menos autoritaria, en cuanto a cánones de belleza femeninos se refiere, y más libre donde no importase la apariencia externa sino las capacidades de la mujer y, por extensión, más igualdad entre hombres y mujeres, pues a ellos, actualmente, no se les juzga en demasía por su aspecto físico.

BIBLIOGRAFÍA

Blecua, J.M. (1981). *Francisco de Quevedo. Poesía original completa*, Planeta, España. Blecua, J.M. (1982). *Lope de Vega. Lírica*, Castalia, Madrid.

Cheng, F. (2006). *Cinco meditaciones sobre la belleza*, Siruela, Francia. Ciplijauskaité, B. (1969). *Luis de Góngora. Sonetos Completos*, Castalia, Madrid.

Cruz, J. & Zecchi, B. (2004). *La mujer en la España actual. ¿Evolución o involución?*, Icaria, Barcelona.

Fernández, R. (1786). *Rimas de Fernando de Herrera*. Recuperado el 15/04/19 de https://books.google.es/books?id=t_dDAAAACAAJ&pg=RA6-PA2&lpg=RA6-PA2&dq=Luz+en+cuyo+esplendor+el+alto+coro&source=bl&ots=lfi-aMxzJ_&sig=ACfU3U1E-fkOxx0JQEXtwLE8LcadjXg0kw&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiFiLyZ8NHhAhWj3OAKHfX2DSMQ_6AEwA3oECACQAQ#v=onepage&q=Luz%20en%20cuyo%20esplendor%20el%20alto%20coro&f=false

García, R. (2004). *Garcilaso de la Vega. Sonetos*. Recuperado el 15/04/19 de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/sonetos--27/html/000fe41e-82b2-11df-acc7-002185ce6064.html>

López, B. (2006). *La renovación poética del Renacimiento al Barroco*. España: Síntesis.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 15/04/19 de <https://dle.rae.es/>

Smith, C. (2005). *Poema del Mio Cid*, Cátedra, España.

Sociedad Española de Cirugía Plástica Reparadora y Estética (2018). *La realidad de la cirugía plástica en España. 2017-2018*. Recuperado el 16/04/2019 de <https://secre.org/blog/item/casi-400-000-intervenciones-de-cirug%C3%ADa-est%C3%A9tica-al-a%C3%B1o-en-esp%C3%B1a>

Torres, A. (2018). *Ideal de belleza femenino en Instagram. Una reflexión personal desde la Ilustración*. Recuperado el 16/04/19 de <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/110150/TORRES%20-%20El%20ideal%20de%20belleza%20femenino%20en%20Instagram%3A%20Una%20reflexi%C3%B3n%20personal%20desde%20la%20ilustraci%C3%B3n..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Valverde, J.M. & Riquer, M. (2007). *Historia de la literatura universal*, Gredos, España.

SIGLOS DE ORO Y ACTUALIDAD, ¿MISMO CANON DE BELLEZA FEMENINO?:
REPERCUSIÓN EN LA MUJER

Ventura, L. & Marina, J. (2002). *La tiranía de la belleza*, Plaza & Jamés, Barcelona. Villalba, E. (2003). *La imagen de la mujer en la literatura y la pintura del Siglo de Oro*. Recuperado el 15/04/19 de https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/12366/imagen_villalba_AEIHM_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y

O USO DA VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES NAS NARRATIVAS DOS VIDEOXOGOS

Soto Casás, Pablo
Departamento Socioloxía
Universidade de Santiago de Compostela
pablo.soto.casas@rai.usc.es

RESUMO

Este traballo, está centrado en facer unha análise, dende una perspectiva de xénero, da situación de representación das mulleres dentro dos videoxogos. Para isto, o noso principal obxectivo a estudar é; a análise da elaboración dentro da narrativa nos produtos culturais, a cal, foi caracterizada por unha misoxinia, cunha hipersexualización do corpo das mulleres e violencia contra todo o colectivo que se sitúa fora do varón, branco, cis-hetero.

A elaboración deste estudo, parte dende a concepción da visión dada por Anita Sarkeesian co seu traballo sobre a representación dos tropos estereotipados da figura da muller ao longo da historia dos videoxogos, máis como se sitúa a súa evolución ao longo do tempo e ver o estado da representación neste medio popular.

Debido a isto, imos a clasificar os diferentes tropos que se sitúan neste medio cultural. Caracterizado por unha construción da mensaxe elaborada na narrativa dos videoxogos pernicioso, acadando o desempoderamento da muller na súa representación, dende a versión da dama en apuros ata a muller coma recompensa. Ademais, esta herdanza das narrativas producidas na literatura antiga está sen evolucionar e polo tanto as estruturas do sistema neoliberalista, heteropatriarcal, capitalista, manteñen esta formas representativas ao longo do tempo.

PALABRAS CLAVE: Violencia, narrativas, muller, videoxogos.

O USO DA VIOLENCIA CONTRA AS MULLERES NAS NARRATIVAS DOS VIDEOXOGOS

As formas de representación da realidade nos produtos culturais forman e elaboran identidades pola importancia que teñen nos procesos de construcións identitarias nas persoas. Para deconstruír esta realidade imposta, temos que situarnos dende unha perspectiva de xénero para poder observar as realidades estereotipadas polo propio sistema heteropatriarcal.

Seguindo a aportación de Anita Sarkeesian na súa crítica aos videoxogos e cultura Pop, *"Tropes vs woman"*, imos a establecer unha serie de tropos que elaboran un estudo da posición de poder e estereotipos que se exercen na industria do videoxogo. Estereotipos, que se poden extrapolar a outros medios, xa que estes son variacións culturais construídas que foron evolucionando ao longo do tempo.

Polo tanto, imos a estudar as formas de simulación mediante os estereotipos máis xunto ao rol dos personaxes femininos no desenvolvemento da trama, estes tropos os podemos clasificar en: *"Mistress in distress"*, *"Women as Reward"*, *"Women as Background Decorative"*, *"Lady Sidekick"*.

"Mistress in distress"

Emprégase o termo *"Mistress in distress"*, cando se produce un desempoderamiento da figura feminina. Onde ela é caracterizada pola súa incapacidade de facer accións por se mesma e polo tanto xorde a figura do heroe como protagonista no salvamento da muller. Seguindo el discurso que utiliza Sarkeesian (2013), ela di: "The term "damsel in distress" is a translation of the French "demoiselle en détresse". Demoiselle simply means "young lady" while détresse means roughly "Anxiety or despair caused by a sense of abandonment, helplessness or danger." Onde vemos que os nosos textos narrativos só mostran ao cabaleiro que salva a muller indefensa, en contraposición da brillantez, valor e virtude do heroe.

Incluso, os propios tropos dentro na industria teñen moitas representacións no medio, dende a princesa "Zelda", a aparición da princesa "Peach" e ten consecuencias fatais

para a representación do xénero feminino coma por exemplo; dende o xénero débil natural ao coñecemento da fragilidade y vulnerabilidade.

Incluso a evolución deste tropo avanzou a unha situación máis escura e perniciosa contra as mulleres, onde se combinan varios tropos que vitimizan as mulleres, dende a morte piadosa, asasinato e accións violentas. Violencia dirixida contra a parella heterosexual feminina a cal pasou de estar raptada no tropo "Mistress in distress" a estar morta na variación do tropo "Damsel in the Refrigerator", a cal non mellora a súa situación na trama.

Sarkeesian (2013) define a figura da "Damsel in the Refrigerator" como a situación da personaxe feminina que está morta dende o principio da historia, ou que a súa alma é roubada e ten que ser liberada polo protagonista masculino. O nomeamento do tropo ven do Comic "*Green lantern issue #54*" onde o superheroe encontra morta a súa parella dentro da neveira. É un dos tropos máis usados na actualidade, e causa un dobre desempoderamento da figura da muller nos videoxogos pola dobre vitimización e a condición de fragilidade reproducida cunha violencia extrema cara as mulleres.

Pero cando a dama en apuros se atopa morta e o heroe chegou de forma tardía esta evolución do tropo denomínase como "*Euthanized Damsel*" onde Sarkeesian (2013) a denomina cando o heroe ten que matar á muller polo seu ben. Ten a particularidade de que a muller a salvar aparece coma un ser mutilado deformado, deixando a única acción posible, acabar con sufrimento e miseria da muller, co fin de xustificar unha violencia extrema e seguir coa trama principal.

A xustificación da violencia ven perpetuada polas mecánicas escritas no código dos videoxogos. Aínda, que a única posibilidade programada é unha actuación dun acto violento para a solución dos problemas, caso que non difire moito da realidade cos titulares dos xornais á hora de tratar temas de violencia de xénero, porque os agresores actuaron "polo seu ben".

"Women as Reward"

Dentro do mundo que se nos presenta nos videoxogos, as persoas dedicadas a programar en base a un guión, elaboran narrativa a través das cales, hai que completar ese mundo baleiro de códigos e lograr que se asemelle ao noso mundo.

A realidade social que temos arrastra varios tópicos herdados culturalmente, por iso as perpetuacións dos roles estereotipados suceden na representación da realidade.

Ademais, o comezo dos videoxogos como medio utilizaban o reclamo sexual do corpo feminino para atraer ao público cis-hetero. Corpos que se empregan as recompensas, no mesmo modo que se emprega na publicidade. Vendo a labor da investigación de Sarkeesian (2015) ela denomina ao tropo “*Women as Reward*” como o tropo onde as mulleres ou o corpo delas son empregados como recompensa para a persoa videoxogadora, os corpos, planos e secuencias son símbolos de poder, onde poñen a posición da muller como a forma de validar a masculinidade hexemónica. O podemos observar na industria en obras como “Metroid”, onde se amosa a protagonista Samus con menos vestimenta a canto antes finalizaras o xogo na escena postcréditos.

Os tropos da “Damsel in Distress” e “Women as Reward” son similares, pero teñen diferencias significativas, mentras que no “Damsel in Distress” empregase a muller como feito para mover a trama, na “Women as Reward” a emprega como mecánica de recompensa.

“*Women as Background Decoration*”

O deseño e modelado dos escenarios nos videoxogos e complexa pola formación dos detalles que ten representar a realidade no videoxogo. A construción do mundo do videoxogo é construída dunha forma que ten que ser fiel á realidade do contexto social e cultural da época. Sarkeesian (2014), analiza a representación do uso da sexualidade e vitimización do corpo das mulleres no escenario dos videoxogos. Ela clasifica este tropo como a explotación da sexualidade das mulleres NPC, personaxe non xogable, é explotada pola súa creación de ser un parte dun mobiliario glorificado, onde elas son programadas para ser meros obxectos sexuais para ser usadas e abusadas. Como podemos ver no exemplo que encontramos en “*Binary Domain*”, no artigo de Sarkeesian (2014): “Sorry all booked up. Too bad too ‘cause I would’ve given a stud like you a free sample”.

As consecuencias deste tropo son desastrosas dende unha perspectiva coeducativa, xa que partimos dende a concepción dun obxecto de uso coma calque outra máquina ou material. Estes NPC, son caracterizadas pola deshumanización delas, volvéndose maquinas expendedoras de sexo, xunto aos servizos e beneficios que elas producen ao teu personaxe.

Ademais, este tropo deshumanizador das NPCs condiciona a interacción que temos co medio, e polo tanto, a concepción da relación persoal no vai a ser posible ter un desenvolvemento humano emocional por mor da programación e deseño deste medio interactivo.

O tropo é perverso para a concepción das mulleres e como estas representacións provocan a internalización da imaxe deformada nelas, provocando dende desordes alimenticios, problemas de autoestima e un sen fin de consecuencias logradas pola representación das imaxes son un dos problemas da nosa sociedade debido a exposición continua das imaxes hipersexualizadas.

“Lady Sidekick”

As relacións baséanse na cooperación mutua, e isto fomenta as relación que provocan moitas consecuencias positivas. Nos videoxogos tamén se tratan este tipo de relacións, pero cunha gran diferenza, a acción basease no suxeito da trama.

O termo, “Lady Sidekick” pódese definir como a personaxe secundaria fai soporte ao personaxe principal. Xa sexa, por estímulos positivos ás súas accións ou enalzando o especial que é o protagonista da trama. Lonxe de transgredir os roles preestablecidos coma o home coma protagonista, a trama non ofrece un papel diferente as mulleres coma aquel soporte emocional e coidadora do personaxe masculino. Sarkeesian (2017) afirma que estas dinámicas de compañía nos videoxogos nunca van ofrecer un modelo de igualdade, cooperación nunha relación, coma tal debería ser. Pero, pola contra, serven para lograr sentir ao xogador coma o centro do universo, o único que ten o control.

CONCLUSIÓNS

A pesar de todo o conseguido, os avances son lentos e queda moito terreo por percorrer tal e como vemos na representación das personaxes femininas, facendo así posible unha produción de novos tipos de narrativa e historias diversas e novidosas. Por iso, a análise dos diferentes tropos fíxonos abrir os ollos; a produción dos tipos de narrativa actuais, non distan en absoluto da narrativa elaborada na época medieval, isto xunto á toda a produción de material cultural está influenciado polo contexto histórico-social de la época.

Despois de estudar as formas de representación vemos que a diversidade non está representada polo medio e a produción de novos estilos de narrativa, xa que a escasa visibilidade do colectivo provoca que na mente da xogadora só quede unha posible realidade no mundo, a heterossexualidade dominada polo home branco hetero. Pois isto, abre un novo horizonte de paradigmas por estudar e resolver, dende o arraigo dos

valores tradicionais impostos pola sociedade tempo atrás, fronte ao impulso da diversidade que fai cobrar sentido ao lema “o que non se nomea non existe”, a cal diagnostica o problema de representación da nosa realidade que temos na actualidade.

BIBLIOGRAFÍA

Anyó, LL. (2016). *El jugador implicado/Videojuegos y narraciones*. Barcelona, España: Ed. Laertes.

Amores, M et al. (2018). *Protesto*. Madrid, España: Ed. AnaitGames.

Penny, L. (2014). *Unspeakable Things Sex lies and revolution*. London, United Kingdom: Ed. Bloomsbury

Penny, L. (2017). *Ciberseximo, Sexo, Poder y Género en Internet*. Madrid, España: Ed. Continta Me Tienes.

Pollit, K. (1991). *Hers; the Smurfette Principle*. New York Times. Recuperado de:

<https://www.nytimes.com/1991/04/07/magazine/hers-the-smurfette-principle.html>

Sarkeesian, A. (2011). *Tropes vs. Women: #3 The Smurfette Principle*. Artículo recuperado de

<https://feministfrequency.com/video/tropes-vs-women-3-the-smurfette-principle/>

Sarkeesian, A. (2013). *Damsel in Distress (Part 1) Tropes vs Women*. Artículo recuperado de: <https://feministfrequency.com/video/damsel-in-distress-part-1/>

Sarkeesian, A. (2013). *Damsel in Distress (Part 2) Tropes vs Women*. Artículo recuperado de: <https://feministfrequency.com/video/damsel-in-distress-part-2-tropes-vs-women/>

Sarkeesian, A. (2013). *Damsel in Distress (Part 3) Tropes vs Women*. Artículo recuperado de: <https://feministfrequency.com/video/damsel-in-distress-part-3-tropes-vs-women/>

Sarkeesian, A. (2013). *Ms. Male Character – Tropes vs Women*. Artículo recuperado de: <https://feministfrequency.com/video/ms-male-character-tropes-vs-women/>

Sarkeesian, A. (2014). *Women as Background Decoration (Part 1)*. Artículo recuperado de: <https://feministfrequency.com/video/women-as-background-decoration-tropes-vs-women/>

Sarkeesian, A. (2014). *Women as Background Decoration (Part 2)*. Artículo recuperado de <https://feministfrequency.com/video/women-as-background-decoration-part-2/>

Sarkeesian, A. (2015). *Women as Reward*.

Artículo recuperado de: <https://feministfrequency.com/video/women-as-reward/>

Sarkeesian, A. (2015). *Gender Breakdown of Games Showcased at E3 2015*.

Artículo recuperado de: <https://feministfrequency.com/2015/06/22/gender-breakdown-of-games-showcased-at-e3-2015/>

Sarkeesian, A. (2017). *The Lady Sidekick*. Artículo recuperado de:

<https://feministfrequency.com/video/the-lady-sidekick/>

Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado: (Ciber)espacio y (auto)gestión del yo*. Madrid, España: Ed. Forcola.

Zafra, R. (2013). *(h)adas Mujeres que crean, programan, prosumen, teclean*. Madrid, España: Ed. Páginas de Espuma.



NOTAS Á INTERPRETACIÓN DO TRIBUNAL SUPREMO EN RELACIÓN AO SUBTIPO AGRAVADO “EN PRESENZA DE MENORES” NOS DELITOS DE VIOLENCIA DE XÉNERO

Alonso Salgado, Cristina

Departamento de Dereito Público Especial e da Empresa

Universidade de Santiago de Compostela

cristina.alonso@usc.es

RESUMO

A formulación “en presenza de menores” pódese atopar a modo de subtipo agravado en diferentes tipos penais. Interesa salientar aquí a súa previsión en determinadas disposicións en materia de xénero. O Poder Legislativo español decantouse pola súa incorporación na consideración que a comisión deses feitos delituosos en presenza de menores merece un maior reproche xurídico.

Con todo, a práctica forense viu a evidenciar que a referencia é susceptible de ser interpretada con base en moi diferentes lecturas.

No presente traballo, abórdase a interpretación do subtipo agravado relativo á comisión dos feitos delituosos “en presenza de menores” nos delitos de violencia de xénero, á luz da recente xurisprudencia do Tribunal Supremo.

PALABRAS CLAVE: Violencia de Xénero; Menores; Tribunal Supremo.

Dun tempo a esta parte o Poder Lexislativo español ten centrado boa parte dos seus esforzos en materia de loita contra a violencia de xénero no ámbito do sistema de Xustiza penal. Folga dicir que non se trata dunha cuestión en absoluto pacífica, toda vez que, en non poucos casos os sinalados esforzos non responden a unha política criminal coherente, senón a unha resposta de urxencia de visión “*curtopracista*”; nou-tros tantos “*sobredimensionan*” o poder simbólico do Dereito penal, cuestión esta, con implicacións en relación ao principio de intervención mínima, en materia de exacer-bación punitiva, etc.

Por cuestións de oportunidade non nos podemos deter máis que para apuntar a idea. Con todo, non nos resistimos a salientar outra que a meirande parte das veces pasa desapercibida: o estado permanente de reformas en materia de violencia de xénero (*vid.* Mestre, 2003) dificultará a medio-longo prazo a fiscalización do impacto real e efectivo de cada específica modificación legal sobre a materia. Demasiadas variábeis espurias para a análise estatística en tempos nos que, por certo, mesmo as cifras oficiais están sendo postas en cuestión. E cando as árbores non deixan ver o bosque, pérdese perspectiva, capacidade analítica, etc., con todo o que isto comporta en materia de política criminal.

Cuestión ben distinta son as orientacións xurisprudencias na procura de afinar –na medida do posíbel– a resposta á violencia de xénero por parte dos nosos órganos xurisdicionais. Cómpre analizar a este respecto a recente sentenza da Sala Segunda do Tribunal Supremo, número 188/2018, de 18 de abril, precisamente, porque entra a deitar luz sobre como debe ser interpretada a formulación “en presenza de menores” prevista en diversas disposicións de relevancia en relación ao tema que agora nos ocupa.

Aos efectos sinalados interesa destacar que, en relación á violencia no ámbito familiar, dispón o artigo 153.3 do Código Penal¹ que, as penas previstas nos apartados 1 e 2 do sinalado precepto, imporanse na súa metade superior cando o feito delituoso se come-ta, entre outras circunstancias, en presenza de menores². En igual sentido, referente ás ameazas cun mal que non constituía delito ou a esixencia de cantidade ou recompensa, salienta o parágrafo segundo do artigo 171.5 CP que as penas previstas nos apartados 4 e 5 do referido, imporanse na súa metade superior cando o delito se perpetre na si-

1 En diante, CP.

2 “As penas previstas nos apartados 1 e 2 imporanse na súa metade superior cando o delito se perpetre en presenza de menores, ou utilizando armas, ou teña lugar no domicilio común ou no domicilio da vítima, ou se realice quebrantando unha pena das contempladas no artigo 48 deste Código ou unha medida cautelar ou de seguridade da mesma natureza”.

nalada presenza³. Idénticas referencias atópanse, asemade, tanto no artigo 172.2 CP⁴ en relación ás coaccións, coma no artigo 173.2 CP relativo aos tratos degradantes⁵.

Se ben se pensa: nada novo sobre o sol. Xa o artigo 46 do Convenio do Consello de Europa sobre prevención e loita contra a violencia contra a muller e a violencia doméstica⁶ salientaba que *"As Partes adoptarán as medidas legislativas ou doutro tipo necesarias para que as circunstancias que se expresan a continuación, sempre que non sexan de por si elementos constitutivos do delito, de conformidade coas disposicións aplicábeis do seu dereito interno, poidan ser tomadas en consideración como circunstancias agravantes no momento da determinación das penas correspondentes aos delitos previstos no presente Convenio (...) d) Que o delito se cometera contra ou en presenza dun menor (...)"*⁷.

Volvendo ao fío principal do que agora interesa, o Alto Tribunal detívose a analizar o xeito no que debía ser interpretada a expresión "en presenza de menores" en relación ao previsto no artigo 153 CP, xustamente, por estimar a parte recorrente que a sinalada formulación esixía necesariamente a presenza de "menores" –no seu sentido gramatical–, no momento de producirse a agresión.

Á luz do que se acaba de sinalar o primeiro dos significados susceptíbel de ser interpretado orbita en torno á defensa dunha interpretación taxativa da disposición. Pro-pugna esta lectura que o subtipo agravado unicamente pode ser aplicado cando existe unha percepción directa da agresión, de modo que, en ausencia desa percepción, non cabe a súa aplicación, mesmo estando os ou as menores no domicilio.

3 *"Imporanse as penas previstas nos apartados 4 e 5, na súa metade superior cando o delito se perpetre en presenza de menores, ou teña lugar no domicilio común ou no domicilio da vítima, ou se realice quebrantando unha pena das contempladas no artigo 48 deste Código ou unha medida cautelar ou de seguridade da mesma natureza".*

4 *"Imporase a pena na súa metade superior cando o delito se perpetre en presenza de menores, ou teña lugar no domicilio común ou no domicilio da vítima, ou se realice quebrantando unha pena das contempladas no artigo 48 deste Código ou unha medida cautelar ou de seguridade da mesma natureza".*

5 *"Imporanse as penas na súa metade superior cando algún ou algúns dos actos de violencia se perpetren en presenza de menores, ou utilizando armas, ou teñan lugar no domicilio común ou no domicilio da vítima, ou se realicen quebrantando unha pena das contempladas no artigo 48 ou una medida cautelar ou de seguridade ou prohibición da mesma natureza".*

6 Instrumento de ratificación publicado no "Boletín Oficial del Estado" número 137, de 6 de xuño de 2014: "O día 11 de maio de 2011, o Plenipotenciario de España asinou ad referendum en Istambul o Convenio do Consello de Europa sobre prevención e loita contra a violencia contra a muller e a violencia doméstica, feito na mesma cidade e data".

7 Poderíase salientar asemade o artigo 13 ou o 26.

A xuízo da parte recorrente, a sentenza efectúa unha interpretación analóxica *in malam partem*, ou polo menos unha aplicación extensiva do precepto⁸, porque de acordo coa literalidade da disposición ao se referir á “presenza” non se pretende senón aludir á “asistencia persoal, ou estado da persoa que se atopa diante doutra ou doutras ou no mesmo sitio que elas”⁹.

Porén, non podemos senón discrepar dos criterios hermenéuticos izados. E é que a interpretación gramatical da formulación patrocina un baldeirado do contido e do sentido da expresión que de aceptarse acabaría por frustrar o seu propio *leitmotiv*.

Coa incorporación da devandita expresión –operada a través da Lei Orgánica 11/2003, de 29 de setembro, de Medidas concretas en materia de seguridade cidadá, violencia doméstica e integración social–, pretendíase, precisamente, evitar que esta circunstancia contribuíse máis aínda ao menoscabo psíquico da/o menor (Gonzalo, 2004);

.....
8 Entre outras vid. o Fundamento Xurídico quinto da Sentencia do Tribunal Constitucional número 34/1996, de 11 marzo: “O principio de legalidade aludido polo seu nome e con algún dos seus elementos (xerarquía normativa e publicidade das normas) no art. 9, parágrafo terceiro, da nosa Constitución, é inherente ao Estado de Dereito como unha emanación dese imperio da Lei que significa a primacía desta pero non a súa exclusividade e polo tanto forma parte moi principal, pero parte ao fin, do principio máis amplo da xuridicidade acollido naqueles preceptos, moi numerosos, onde se invocan a Lei e o Dereito (art. 103 CE) ou o ordenamento xurídico. Porén, este principio de legalidade funciona coa súa máis estrita acepción no ámbito do *ius puniendi* do Estado e da potestade sancionadora das Administracións públicas, identificadas materialmente pola xurisprudencia propia e a europea cun deseño que asume implicitamente a nosa Constitución (art. 25.1), cuxo texto roza o laconismo pero cun contido que vai máis alá das súas palabras, como puxo de relevo a nosa doutrina dende un principio e ao longo dos anos. É evidente, por unha parte, que recolle o principio cardinal neste ámbito, o establecemento dunha reserva de lei (STC 15/1981), á cal se traduce a palabra ‘lexislación’. Agora ben, non obstante a súa parquedade expresiva o texto constitucional analizado fai algo máis que asumir como propio o brocardo *nullum crimen nulla poena sine praevia lege* na súa estrita formulación e incorpóao co seu enteiro significado e a súa proxección noutras facetas, como acontece tantas veces cando a Constitución, corpo vivo e documento histórico, incide sobre institucións ou tipos abstractos preexistentes (STC 11/1981) cuxo perfil e cuxa substancia dá por sabidos, por estar enraizados nun subsolo cultural. Por isto, este Tribunal foi pondo de relevo, caso a caso, moitas de tales manifestacións do principio de legalidade penal. Non basta con que respalde formalmente o poder estatal de castigar en calquera das súas dúas modalidades, senón que vai máis alá. Esixe tamén a tipicidade, ou descrición estereotipada das accións ou das omisións incriminadas, con indicación das simétricas penas ou sancións (SSTC 2/1981, 37/1982, 62/1982, 182/1990, 102/1994 y 120/1994) que a súa vez veda a interpretación analóxica das normas penais e a súa aplicación extensiva (SSTC 89/1983, 75/1984, 133/1987, 119/1992 y 111/1993), analoxía e extensión cuxa proscripción opera tan só para o Dereito Penal ‘material’ e en prexuízo do acusado, *in malam partem*”.

9 Fundamento de Dereito segundo.

procurábase, en definitiva, mellorar o noso ordenamento para garantir a tutela xudicial no ámbito doméstico¹⁰.

Non cabe, polo tanto, adoptar unha interpretación que, *de facto*, excluíra a razón de ser da formulación: acaso non se produce menoscabo da/o menor cando, por exemplo, sinte a agresión dende unha habitación contigua?

E é que a apelación ao sentido gramatical non parece o mellor dos argumentos. Para mostra un botón: sobre esa mesma expresión aclarou naquela altura a Circular da Fiscalía Xeral do Estado 4/2003, de 30 de decembro, sobre novos instrumentos xurídicos para a persecución da violencia doméstica, que "*Do emprego en plural do termo 'menores' para describir un dos subtipos agravados debe de interpretarse que basta para a agravación que a conduta se desprege en presenza dun só menor de idade*"¹¹.

Nesta mesma liña pronunciouse o Tribunal Supremo na súa sentenza 188/2018, xustamente, con base no argumentado liñas atrás: se o que se persegue co subtipo agravado e sortear os tan temidos efectos da vitimización nas e nos menores que habitan na contorna doméstica –isto é, protexelos no contexto da fenomenoloxía da violencia "*intrafamiliar*"–, resulta evidente que unicamente se lle pode dar cumprida satisfacción a tal finalidade co agravamento da pena cando a/o menor perciba o "*trance*" de crispación ou de enfrontamento familiar a través dos seus medios sensoriais (*vid.* ao respecto, Tamarit, 2006; García-Pablos, 2009; Ferreiro, 2005; Reyes¹², 2018).

10 E é que "*Calquera forma de violencia exercida sobre un menor é inxustificábel. Entre elas, é singularmente atroz a violencia que sofre quen vive e crece nunha contorna familiar onde está presente a violencia de xénero. Esta forma de violencia afecta aos menores de moitas formas. En primeiro lugar, condicionando o seu benestar e o seu desenvolvemento. En segundo lugar, causándolles serios problemas de saúde. En terceiro lugar, converténdoo en instrumento para exercer dominio e violencia sobre a muller. E, finalmente, favorecendo a transmisión interxeneracional destas condutas violentas sobre a muller por parte das súas parellas ou ex parellas. A exposición dos menores a esta forma de violencia no fogar, lugar no que precisamente deberían estar máis protexidos, convérteos tamén en vítimas da mesma*" (punto sexto da Exposición de Motivos da Lei Orgánica 8/2015, de 22 de xullo, de reforma do sistema de protección á infancia e á adolescencia).

11 Aínda que isto tampouco resulta pacífico. *Vid.*, Del Moral, 2004.

12 En relación ás consecuencias da violencia de xénero nos e nas menores, salienta a autora que a "*terminoloxía utilizada para nomear esta realidade é e ten sido ambigua e diversa, contribuíndo isto á súa negación e minimización. Nun principio, falábase de fillos e fillas de mulleres maltratadas, considerábaselles apéndice da situación das nais. Non achegando nada esta terminoloxía sobre a situación e as experiencias que vivían. Posteriormente, xurdiu o concepto de nenos e nenas testemuñas, esta definición omite se a violencia ten un impacto para eles e elas, xa que a súa única acción é presenciar a violencia do seu país cara a súa nai. Máis tarde utilizouse o de nenos e nenas expostos e expostas a violencia de xénero, considerándose un avance, xa que a través desta expresión recoñécese que están ante algo que pode ser perigoso ou danoso. Este concepto refírese a todos os fillos e fillas que viven nun fogar onde o seu pai ou a parella da súa nai é*

Non cómpre pois, que vexa directamente os feitos por estar perante a vítima e o vitimario, senón que pode tomar coñecemento da situación de forma substancial mediante a súa capacidade auditiva e doutros medios sensoriais complementarios que lle permitan “percatarse” do que está a acontecer.

Para o Alto Tribunal, calquera outra interpretación acabaría por socavar o obxectivo da norma, “(...) *chegando a hipóteses absurdas de desprotección normativa dos menores*”. Así pois, a interpretación gramatical da expresión debe complementarse coa lectura teleolóxica, toda vez que doutro xeito a disposición ficaría desactivada na cerna da súa funcionalidade, “(...) *ao quedar desprotexidos numerosos supostos relevantes de vitimización de menores de idade* (...)”¹³.

Por último, cómpre aclarar que, a xuízo do Supremo e malia que o artigo non o sinala, o sentido protector sobre as/os menores unicamente se refire a aquelas/es integradas/os no círculo de persoas do artigo 173.3 CP, precisamente, porque o motivo da agravación se articula sobre a conculcación dos dereitos das/os menores que presencian agresións entre suxeitos da súa contorna familiar e educativa. Xa que logo, a conduta non se agravará de se cometer diante de menores sen vinculación ningunha coa vítima e o vitimario¹⁴.

En resumo, a modo de recapitulación panorámica, cabe traer aquí a análise que, efectúa ao respecto Magro Servet (Magro, 2018 a) cando subliña que “*O que se esixe, en consecuencia, é que o menor perciba cos sentidos os feitos de maltrato, non que os vexa fisicamente. Por isto, os parámetros son: 1. A presenza dun só menor nos feitos permite aplicar a agravación penal na metade superior. 2. A expresión ‘en presenza de menores’ debe abarcar tanto os supostos nos que o menor contempla visualmente os feitos como aqueles outros nos que o menor, con simultaneidade ao momento no que se están desenvolvendo, os percibe de calquera outro modo, sendo consciente do acto de violencia. 3. A norma non esixe presenza física e visual, aínda que percep-*

.....
violento contra a muller; inclúense aquelas situacións nas que, tras a separación, seguen a vivir nalgunha medida situacións de maltrato (...) Diversas investigacións concluíron que estes nenos e nenas presentan máis condutas agresivas e antisociais. Tamén adoitan presentar unha menor competencia social e un menor rendemento académico que os de familias nas que non se dá a violencia, ademais de promedios máis altos en medidas de ansiedade, depresión e síntomas traumáticos. A longo prazo, o efecto máis importante é que este tipo de situacións constitúe un modelo de aprendizaxe de condutas violentas dentro do fogar. Os problemas son aplicábeis ao patrón descrito en menores que sofren agresións directas” (106-107).

13 Fundamento Xurídico terceiro da sentenza da Sala Segunda do Tribunal Supremo, número 188/2018, de 18 de abril.

14 Porén, dende a literatura especializada apúntase a posibilidade de que o subtipo resulte de aplicación en presenza de calquera menor (Magro, 2018 a).

ción de 'calquera modo' que tamén pode ser non visual (...) 6. Perséguese, con isto, agravar a pena para os casos nos que a conduta de maltrato sexa presenciada polos menores polo dano que esa percepción do exercicio da violencia lles causa, pero, sobre todo, a violencia que é exercida polos seus proxenitores, o que agrava o dano da conduta do autor sobre un suxeito pasivo, pero que, ademais, ten outros suxeitos pasivos neste caso, como son os menores, que veñen ser vítimas directas dunha contemplación da violencia que se exerce ante eles, ou ante a súa 'percepción'".

BIBLIOGRAFÍA

Del Moral García, Antonio (2004): "Aspectos penales de la violencia doméstica: la actuación del Ministerio Fiscal", en VV.AA.: *Encuentros "Violencia doméstica"*, Consejo General del Poder Judicial, Madrid, (457-526).

Ferreiro Baamonde, Xulio (2005), *La víctima en el proceso penal*, La Ley, Ayuntamiento de Las Rozas (Madrid).

García-Pablos de Molina, Antonio (2009): *Tratado de criminología*, 4ª edición, Tirant lo Blanch, Valencia.

Gonzalo Rodríguez, Rosa María (2004): "La violencia doméstica en el Código Penal tras la reforma por Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros", *Foro: Revista de ciencias jurídicas y sociales*, nº extra (329-346).

Magro Servet, Vicente (2018 a): "Análisis de la Doctrina Jurisprudencial reciente en violencia de género", *La Ley*, La Ley 11416/2018.

Mestre Delgado, Esteban (2003): "La reforma permanente como (mala) técnica legislativa en derecho penal", *La Ley Penal*, nº 1, La Ley 2077/2003.

Reyes Cano, Pilar (2018): *Menores y violencia de género: nuevos paradigmas*, Universidad de Granada, Granada.

Tamarit Sumalla, Josep (2006): "La victimología: cuestiones conceptuales y metodológicas", en Baca Baldomero, Enrique, Echeburúa Odriozola, Enrique e Tamarit Sumalla, Josep (Eds.): *Manual de victimología*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2006 (17-50).

VIOLENCIA OBSTÉTRICA EN ESPAÑA, REALIDADE OU LENDA? 17.000 MULLERES OPINAN

González Salgado, Sofía
Matrona
Servizo Galego de Saúde
demayorquieroserpiloto@gmail.com

Iglesias Casás, Susana
Matrona
Servizo Galego de Saúde
matronasu@gmail.com

Conde García, Marta
Matrona
Servizo Galego de Saúde
llevarmar@yahoo.es

Parada Cabaleiro, María Esther
Matrona
Servizo Galego de Saúde
m.esther.pc@gmail.com

RESUMO

Obxectivo

Investigar a calidade percibida polas mulleres atendidas con motivo dun proceso obstétrico en centros sanitarios españois, e a súa satisfacción cos coidados recibidos.

Material e Método

Estudo descritivo retrospectivo mediante enquisa en liña anónima.

Resultados

Da mostra de 17.677 respostas, a atención polos sanitarios obtivo unha nota media de 6,9 sobre 10. O 45,8 % das mulleres opinaron que os sanitarios non solicitaron o seu consentimento informado antes de cada técnica realizada, e o 49 % que non tiveron posibilidade de clarear dúbidas ou expresar medos. O 38% percibiron que durante o parto recibiron procedementos que non necesitaban e/ou podían ser prexudiciais para a súa saúde. O 34 % opinaron que sufriran violencia obstétrica.

Conclusións

O nacemento dun fillo/a ou a súa perda son eventos que deixan unha importante pegada na saúde dunha muller e da súa familia. Os/as axentes de saúde debemos reflexionar sobre o impacto xerado polos nosos coidados, a necesidade de basealos en evidencia científica, e a obriga de respectar os dereitos das usuarias, mesmo se non os coñecen ou non os chegan a esixir. Os resultados recoñecen áreas nas que se poden e deben mellorar as prácticas de atención obstétrica, incluíndo o trato.

PALABRAS CLAVE: dereitos das mulleres; relación profesional-usuaria; violencia obstétrica.

INTRODUCCIÓN

O termo VO foi empregado por movementos sociais en diferentes partes do mundo para denunciar o que moitas mulleres entenden como prácticas irrespectuosas e violentas exercidas polo persoal sanitario durante a atención das súas xestacións, partos e lactacións. A Organización Mundial da Saúde pronunciouse ao respecto diso en 2014 afirmando que o maltrato, o descoido ou a falla de respecto no parto poden constituír unha vulneración dos dereitos fundamentais das mulleres, descritos nas nor-

mas e principios internacionais de dereitos humanos.

Atopariámonos entón diante doutra forma de violencia de xénero con repercusións potencialmente graves e que atanguen á saúde física e emocional do binomio nai-bebé a curto e longo prazo.

Aínda que durante décadas fora un xeito de violencia negada, invisibilizada ou mesmo normalizada, nos últimos anos avivouse o interese público polo asunto en España. A calidade na atención obstétrica neste país é deficitaria a niveis alarmantes, tanto dende o punto de vista científico ou biomédico, como dende o respecto á dignidade, privacidade e dereito de autonomía das mulleres.

O Ministerio de Sanidad en 2012 presentou datos evidentes sobre determinados indicadores de calidade cuxo cumprimento está moi lonxe dos estándares instaurados e recomendou levar a cabo enquisas a nivel autonómico dirixidas ás mulleres para coñecer o grao de satisfacción coa atención recibida no parto.

Este traballo obedece a unha necesidade persoal e profesional de “obxectivar” a existencia de VO en España. O noso fin é coñecer a calidade percibida polas mulleres atendidas con motivo dun parto, cesárea ou aborto en centros sanitarios españois e a súa satisfacción con distintos aspectos tanto humanos como técnicos dos cuidados recibidos (soporte emocional, provisión de información, uso da linguaxe, autonomía na toma de decisións e pertinencia dos procedementos obstétricos).

MATERIAL E MÉTODO

Deseño: Estudo observacional descritivo.

Poboación: Mulleres atendidas por mor dun parto, cesárea ou aborto nun hospital público ou privado español, nos 9 anos anteriores ao intre de cubrir o cuestionario.

Recollida e análise da información:

Cuestionario anónimo, voluntario e externo ao sistema sanitario. Ao non encontrar unha ferramenta validada para a avaliación da VO, o equipo investigador desenvolveu unha propia. Implementouse unha mostraxe non probabilística mediante a técnica de “bola de neve”, empregada noutros estudos que trataron a calidade da atención sanitaria perinatal. A recollida de datos durou 3 meses (febreiro-abril de 2018). Finalizado o

traballo de campo, procedeuse ao tratamento dos datos mediante o programa SPSS na súa versión 19.

RESULTADOS

Acadáronse 17677 respostas válidas.

1. Soporte institucional (Xerencias, Servizos de Saúde, Ministerio de Sanidad):

O 60,6% (n=10.720) das enquisadas opinaron que non se apoian eficazmente ou promoven dabondo os seus dereitos en xestación, parto ou posparto/lactación.

2. Valoración global da atención recibida polos sanitarios no proceso obstétrico:

Valoración	
Puntuación media	6,9
A atención recibida fíxote sentir	
Facultada e satisfeita	6.832 (41,5%)
Insegura, vulnerábel, culpábel	6.491 (39%)
Non sabe/non contesta	4.354 (19,5 %)

3. Valoración de aspectos específicos da atención recibida polos sanitarios:

Actitude	n (%)
NON solicitude do consentimento informado antes de cada técnica ou procedemento	8.093 (45,8)
Verbalización de críticas á conduta da muller, ou des-cualificacións	6.076 (34,3)
Emprego de sobrenomes/diminutivos infantilizadores	5.530 (31,2)
NON posibilidade de clarexar dúbidas, ou expresar medos ou inquedanzas	8.673 (49)
Plan de parto:	
*Información sobre a súa existencia	10.818 (60,9)
*Posibilidade de clarexar dúbidas	15.548 (87,6)

4. Percepción calidade de coidados recibidos por mor dun aborto/morte perinatal:

Atención sanitaria	n (%)
Práctica de coidados innecesarios/inxustificados	338 (23,7)
Falla de soporte emocional	1.011 (70,8)

5. Percepción calidade de coidados recibidos por mor dun parto/cesárea:

Percepción	n (%)
Procedementos que coidas son innecesarios e/ou prexudiciais	6.723 (38)
Non che explicaron razóns destes procedementos nin che pediron consentimento	4.042 (60,1)
Non se respectou o teu plan de parto	3.896 (44,2)
Non che explicaron motivos de non ter respectado o teu plan de parto	2.149 (55,1)
Algúns procedementos que coidas ter recibido innecesariamente:	
Uso de oxitocina artificial	4.321 (64,2)
Non aportar información sobre o proceso	3.749 (55,7)
Impedir movemento libre	3.521 (52,3)
Episiotomía	3.517 (52,3)
Separarte do bebé san	3.317 (49,3)
Rotura artificial bolsa amniótica	3.257 (48,4)
Manobra Kristeller	3.064 (45,5)
Impedir comer ou beber	3.058 (45,4)
Levar o bebé para realizarlle técnicas (análises, etc)	2.900 (43,1)
Tactos vaxinais seguidos e por diferentes persoas	2.854 (42,4)
Impedir estar acompañada	2.508 (37,3)

6. Percepción calidade de coidados recibidos na lactación materna/crianza:

Actitude	n (%)
Falla de soporte en decisións sobre alimentación/coitados do bebé	5.779(36,3)
Falla de soporte e solución de problemas na lactación materna	6.160 (40,2)

7. Percepción da violencia obstétrica:

O 34,3% das mulleres enquisadas (n=6.077) coida ter sufrido violencia obstétrica.

CONCLUSIÓN

Das respostas abertas do cuestionario concluímos que fallan canais para que as mulleres comuniquen sentimentos, frustracións ou satisfaccións con respecto á atención recibida durante os seus procesos obstétricos. A natureza anónima da enquisa en liña facilitou que as participantes confiaran pormenores sobre un asunto socialmente estigmatizado ou tabú como a violencia obstétrica. O estudo deixa ás claras que este tipo de violencia non ocorre só no parto nin é exercida exclusivamente por matronas e xinecólogas. Cómpre unha mellora na relación profesional-usuaria, baseada no respecto, a información veraz e o acompañamento emocional.

Só a metade das mulleres enquisadas entregaron un plan de parto. Da revisión de boas prácticas referidas nacional e internacionalmente, destaca a importancia de promover a participación informada das mulleres en todo o proceso e na toma de decisións sobre as prácticas clínicas que se lles apliquen, posiblemente un dos aspectos detectados como máis deficitarios na nosa enquisa. Isto pode deberse ao paternalismo médico, que fomenta a dependencia da usuaria e cuestiona ás persoas que elixen tomar decisións sobre a súa saúde, ao entenderse como unha posta en dúbida da súa autoridade, ofrecendo técnicas ou tratamentos sen presentar alternativas, e confundindo a preferencia propia coa única verdade ou posibilidade existente, aínda que ás veces estea fundamentada en bases tan cuestionables como a falla de actualización, a tradición, ou as inseguridades e prexuízos propios.

Moitos dos coidados recibidos polas mulleres enquisadas e os seus fillos foron cualificados como potencialmente prexudiciais e non deberían ser administrados de xeito rutinario. Ao facelo, quebrántanse a evidencia científica e as recomendacións sanitarias nacionais e internacionais. Como á maioría delas se lles administraron sen pedírenlles consentimento previo, a falla convértese en feito delituoso.

Todo isto fai necesario pero complicado un cambio de paradigma, dende unha obstetricia cun enfoque biomecanicista, medicalizado e fundamentado no risco a outro baseado na salutoxénese, na preservación da fisioloxía e na saúde, no que a matrona lidere o modelo de atención continuada ás mulleres sas na xestación, parto, posparto e lactación, diminuíndo a posibilidade de que precisen intervencións, aumentando a súa satisfacción sen facelo a mortalidade nin a morbilidade, e sendo costoefectivo. As intervencións, a tecnoloxía e a participación das xinecólogas no proceso non deben ofrecerse preventivamente a tódalas mulleres, pois, segundo a evidencia científica, o seu uso sistemático non evita complicacións, senón que as ocasiona.

Á luz dos resultados da enquisa, cómpre subministrar unha atención obstétrica máis centrada nas necesidades particulares das mulleres, que garanta os seus dereitos, elimine prácticas innecesarias e/ou prexudiciais e entenda o parto como un proceso fisiolóxico no que no 85 % dos casos a muller non necesita máis que dun acompañamento experto e respectuoso.

Os resultados poñen de manifesto que, aínda que algúns profesionais e sociedades científicas neguen a existencia da VO, ou a consideren en ocasións “necesaria” para asegurar o benestar da muller e do bebé, non poucas mulleres perciben que a atención que recibiron é deficitaria en calidade e rigor científicos, e identifican numerosos aspectos de mellora na asistencia obstétrica tanto dende o punto de vista tecnolóxico como humano.

BIBLIOGRAFÍA

ASAMBLEA XERAL DAS NACIÓNS UNIDAS (1993): “Declaration on the Elimination of Violence against Women” [en liña]. Dispoñible en: <http://hdl.handle.net/2445/118125>

BRANDÃO, T. et al. (2018): “Childbirth experiences related to obstetric violence in public health units in Quito, Ecuador”, *Int J Gynaecol Obstet.*, vol. 143, núm. 1, pp. 84-8.

CÁCERES, F. M.; NIEVES, G. M. (2017): "Humanized care in childbirth. Difference according to maternal clinical and social conditions", *Rev Colomb Obstet Ginecol.*, vol. 68, pp. 128-34.

COXON, K.; Sandall, J.; Fulop, N. J. (2013): "To what extent are women free to choose where to give birth? How discourses of risk, blame and responsibility influence birth place decisions", *Health, Risk & Society.*, vol. 16, núm. 1, pp. 51-67.

DA SILVA, I.; SANTANA, R. (2017): "Formas de violencia obstétrica experimentada por madres que tuvieron un parto normal", *Enferm. glob.*, vol. 16, núm. 4, pp. 71-97.

ESPAÑA(2002):"Ley 41/2002, de 14 de noviembre, Básica reguladora de la Autonomía del Paciente y de Derechos y Obligaciones en materia de Información y Documentación Clínica", *Boletín Oficial del Estado*, núm. 274, pp. 40126-32.

FERGUSON, S. et al. (2016): "Sense of coherence and women's birthing outcomes: A longitudinal survey", *Midwifery*, vol. 34, pp. 158-165. Disponible en: <www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26689770> "http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26689770"26689770>.

FONN, S.; XABA, M. (2001): "Health workers for change: developing the initiative", *Health Policy Plan*, vol. 16, pp. 13-8.

LUNDGREN, I.; KARLSDOTTIR, S. I.; BONDAS, T. (2009): "Long-term memories and experiences of childbirth in a Nordic context—a secondary analysis", *Int J Qual Studies Health Well-being*, vol. 4, núm. 2, pp. 115-28.

MCGARRY, J. et al. (2017):"Experiences and impact of mistreatment and obstetric violence on women during childbearing: a systematic review protocol", *JBI Database System Rev Implement Rep.*, vol. 3, pp. 620-7.

MEIER MAGISTRETTI, C. et al. (2016): "Setting the stage for health: Salutogenesis in midwifery professional knowledge in three European countries", *Int J Qual Stud Health Well-being*, vol. 11, núm. 1.

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (2007): "*Estrategia de Atención al Parto Normal en el Sistema Nacional de Salud*"[en liña], Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Disponible en: <www.elpartoesnuestro.es/>.

MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2012): *"Informe sobre la Atención al Parto y Nacimiento en el Sistema Nacional de Salud"* [en liña], Madrid: MSSSI. Disponible en: <www.mscbs.gob.es>.

MIRA, J. J. et al. (2012): "Calidad de la atención al paciente oncológico. Tiempos asistenciales recomendables entre sospecha clínica y definición del plan terapéutico en cáncer de mama y colorrectal", *Anales Sis San Navarra*, 35(3):385-393.

OLZA, I. (2013): "PTSD and obstetric violence", *Midwifery Today with International Midwife*, vol. 105, pp. 48-9, 68.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2014): *"Prevención y erradicación de la falta de respeto y el maltrato durante la atención del parto en centros de salud"* [en liña]. Disponible en: <www.who.int/reproductivehealth>.

PERERA, D. et al. (2018): "When helpers hurt: women's and midwives' stories of obstetric violence in state health institutions", Colombo district, Sri Lanka, *BMC Pregnancy Childbirth*, vol. 18, núm. 1, pp. 211.

RODRÍGUEZ, P. A.; AGUILERA, L. (2017): "La violencia obstétrica, otra forma de violencia contra la mujer. El caso de Tenerife", *Musas*, vol. 2, núm. 2, pp. 56-74.

SANDALL, J. et al. (2016): "Midwife-led continuity models versus other models of care for childbearing women", *Cochrane Database of Systematic Reviews*, vol. 4.

SIMKIN, P. (1992): "Just another day in a woman's life? Part II: Nature and consistency of women's long-term memories of their first birth experiences", *Birth*, vol. 19, núm. 2, pp. 64-81.

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE GINECOLOGÍA Y OBSTETRICIA (2018): *"Violencia obstétrica: Un concepto legalmente delictivo, moralmente inadecuado, científicamente inaceptable"* [en liña]. Madrid, Sociedad española de Ginecología y obstetricia. Disponible en: <<https://us18.campaign-archive.com/>"<https://us18.campaign-archive.com/>"<https://us18.campaign-archive.com/>".campaign-archive.com>.

SOUZA, K. J.; RATTNER, D.; GUBERT, M. B. (2017): "Institutional violence and quality of service in obstetrics are associated with postpartum depression", *Revista Saude Publica*, vol. 51, pp. 69.

TERÁN, P. et al. (2013): "Violencia obstétrica: percepción de las usuarias", *Rev Obstet Ginecol Venez.*, vol. 73, núm. 3, pp. 171-80.

VÁZQUEZ GUTIÉRREZ, B. (2013): "*El plan de parto. Una herramienta para la visibilización de las mujeres*"[trabajo final de máster]. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

WHITE RIBBON ALLIANCE (2011): "*Respectful Maternity Care: The Universal Rights of Childbearing Women*"[en liña], Washington DC: White Ribbon Alliance. Disponible en: <<http://whiteribbonalliance.org>>.

WHO—WORLD HEALTH ORGANIZATION(1985): "Appropriate technology for birth". *Lancet*, vol. 326, pp. 436-7.

WHO—WORLD HEALTH ORGANIZATION (2000): "*Manejo de las complicaciones del embarazo y el parto: guía para obstetras y médicos*", Ginebra: OMS. Disponible en: <www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/HYPERLINK "http://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/9241545879/es/"9241545879HYPERLINK "http://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/9241545879/es"/>.

WILDE, B. et al. (2011): "Birthgiving women's feelings and perceptions of quality of intrapart care: a nationwide Swedish cross-sectional study", *J Clin Nurs.*, vol. 20, núm. 7-8, pp. 1168-77.

YAWN, B. P.; SUMAN, V. J.; JACOBSEN S. J. (1998): "Maternal recall of distant pregnancy events", *J Clin Epidemiol.*, vol. 51, núm. 5, pp. 399-405.

ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE MI PRIMER ACOSO SEXUAL CALLEJERO

Rodríguez Castro, Yolanda
Departamento Análisis e Intervención Psicosocioeducativa
Universidad de Vigo
yrcaastro@uvigo.es

Martínez Román, Rosana
Departamento Análisis e Intervención Psicosocioeducativa
Universidad de Vigo
rosana.mr@uvigo.es

Alonso Ruido, Patricia
Departamento Análisis e Intervención Psicosocioeducativa
Universidad de Vigo
patriciaruido@uvigo.es

Departamento Análisis e Intervención Psicosocioeducativa
Universidad de Vigo
mavicarrera@uvigo.es

RESUMEN

El objetivo de esta investigación cualitativa consiste en analizar los tweets de denuncia que relatan las mujeres que fueron víctimas de acoso sexual o acoso en función del sexo en el espacio público dentro de la Campaña de Twitter contra el acoso sexual basada en mi primer acoso sexual sufrido con el hashtag PrimAcoso. Se identificaron unos 160 tweets que relataban situaciones de acoso sexual y acoso en función del sexo. Los resultados muestran que la mayoría de los tweets denuncian situaciones de acoso sexual callejero sufrida por mujeres jóvenes cuando iban solas por la calle y que fueron víctimas mayoritariamente

de comportamientos de acoso sexual que conllevan tocamientos sin consentimiento en su cuerpo y en menor medida de *conductas verbales no requeridas*, como piropos. En cuanto al acoso en función del sexo se han evidenciado en menor medida, pero los tweets aluden a comentarios ofensivos y vejatorios y a *comentarios sexistas*. Por lo tanto, el acoso sexual callejero es una realidad que sufrimos mayoritariamente las mujeres y para erradicarlo, una de las herramientas indispensables es promover actitudes igualitarias y simétricas que pasa necesariamente por formación en educación sexual.

PALABRAS CLAVE: acoso sexual callejero, acoso por razón de sexo, mujeres.

INTRODUCCIÓN

Las múltiples violencias, específicamente la violencia sexual y por ende, el acoso sexual, está determinada social y culturalmente y afecta a todas las dimensiones de la vida de las personas, especialmente a las mujeres que son las víctimas más prevalentes (Lameiras, Rodríguez y Carrera, 2018). El fenómeno del acoso sexual callejero también conocido como acoso público (*Public Harassment; Sexual Harassment in the Public*) y acoso por extraños (Stranger Harassment), se define como el conjunto de conductas físicas y verbales hechas por un extraño en un lugar público (Kearl, 2014), manifestándose a través de mensajes y/o comentarios no verbales como verbales, a través de conductas tales como miradas obscenas, silbidos, piropos, gestos y comentarios verbales no deseados, bocinazos, seguimientos, entre otras (Vera-Gray, 2016).

La mirada sobre esta problemática social ha sido abordada por activistas feministas de los Estados Unidos en los años sesenta y setenta, denunciado este delito con la finalidad de poner fin a la práctica del acoso laboral y callejero. En un estudio reciente en Estados Unidos de Kearl (2018) para la organización *Stop Street Harassment* evidencia que el acoso en la calle es un grave problema social, ya que el 65% de las mujeres afirmaron haber sufrido acoso en las calles de Nueva York a través de silbidos, pitidos de coches, ruidos de besos, así como miradas y gestos con connotación sexual. También el 57% sufrieron acoso verbal a través de comentarios irrespetuosos y no deseados; seguidos de un 46% que recibieron insultos sexistas.

El informe europeo de la Fundación Jean Jaurés en 2018 analiza el acoso sexual que sufren las mujeres en los espacios públicos de EEUU y de los países europeos de Italia, Francia, Alemania, España y Reino Unido. Sus hallazgos muestran la elevada incidencia de este tipo de acoso en espacios públicos, así un 49 % de las mujeres europeas y un 61 % de las americanas revelan haber sufrido insultos sexistas o gestos groseros con connotación sexual en la calle por lo menos una vez a lo largo de su vida; y un 55.2 % de las europeas y un 57% de las americanas han sufrido acoso sexual en la calle alguna vez en su vida. En todos los casos el grupo más vulnerable son las mujeres menores de 25 años que reportan sufrir acoso callejero por parte de hombres.

En España podemos destacar el estudio de Moya-Garófano, Rodríguez-Bailón, Megías, y Moya (2016) evidencia que el 25.9% de las mujeres jóvenes sufren acoso sexual en la calle a través de piropos, con una frecuencia de 2 a 4 veces al mes. Además, el 17.8% afirmaron recibir piropos al menos una vez al mes, y solamente un 5.5% de las participantes manifestaron que nunca habían recibido un piropo. De manera que el espacio público, como la calle, es el lugar más comúnmente referido por sus víctimas, seguido de los pubs, restaurantes o el transporte público, entre otros.

Desde una perspectiva de análisis cualitativa en el estudio del acoso sexual callejero, Martínez, Rodríguez y Alonso (2017) analizaron situaciones de acoso sexual y acoso por razón de sexo en una muestra 134 estudiantes universitaria. Los principales resultados obtenidos evidencian que el 85.1% de las mujeres que han participado en este estudio han sufrido Acoso Sexual y Acoso por razón de sexo a lo largo de su vida. En relación al tipo de conductas de acoso sexual sufrido aluden principalmente a coerción sexual, atención sexual no deseada y tocamientos inapropiados como caricias o rozamientos. La mayoría de situaciones de acoso sexual y por razón de sexo se han producido en ámbitos públicos y perpetrado, principalmente, por personas desconocidas. Por lo tanto, dando un paso más en el estudio del fenómeno del acoso callejero, el objetivo de esta investigación consiste en analizar los tweets de denuncia que relatan las mujeres que fueron víctimas de acoso sexual o acoso en función del sexo en el espacio público dentro de la Campaña contra el acoso sexual de basada en mi primer acoso sexual sufrido con el hashtag PrimAcoso.

METODOLOGÍA

MUESTRA

La muestra de este estudio parte de la Campaña contra el acoso sexual que a través de Twitter promovió el Ayuntamiento de Pontevedra (España), en el que se les solicitaba a las mujeres que contaran la primera vez que fueron acosadas sexualmente a lo largo de su vida. Para ello se creó el *hashtag* Primer Acoso (#PrimAcoso). Se identificaron unos 160 tweets que relataban situaciones de acoso sexual y acoso en función del sexo, y también se han identificado 2199 retweets publicados.

PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Todos los tweets del #PrimAcoso se han volcado inicialmente en una hoja de Excel para posteriormente separar los tweets de los retweets. Se han eliminado los retweets ya que no aportaban denuncias nuevas. El análisis de los comentarios vinculados al #PrimAcoso fue gestionado a través de la metodología cualitativa, que nos permite comprender, explicar o describir un fenómeno. Para analizar la información obtenida a través de los tweets se ha utilizado el programa de gestión de datos de Atlas.ti, que nos ha permitido categorizar los tweets en categorías principales y secundarias. Se identifica en cada tweet, el género, la línea del tweet.

RESULTADOS

De los 160 tweets en los que las mujeres denunciaban que habían sufrido situaciones de acoso, nos ha permitido clasificarlos en dos categorías principales: i. Acoso sexual; y, ii. Acoso en función del sexo.

i. Acoso sexual

Mayoritariamente los tweets publicados relataban situaciones de acoso sexual que sufrieron las mujeres. Dentro de esta categoría se ha identificado: la tipología del acoso, las características de la víctima, el lugar y el momento del día en el que se perpetró el acoso.

i.1. Tipología de acoso sexual

En las situaciones de acoso sexual que no implican contacto físico, a pesar de que son las menos relatadas por las víctimas, encontramos que fueron fundamentalmente *conductas verbales no requeridas*, como por ejemplo los piropos.

Me dice groserias por la calle (M, 774).

De forma mayoritaria los tweets denunciaban comportamientos de acoso sexual que conllevan tocamientos sin consentimiento en su cuerpo.

Me tocó el culo (M, 505).

Comenzó a tocarme los pechos (M, 276).

i.2. Características de la víctima

En relación a las *características de la víctima* podemos afirmar que todos los casos relatados eran de mujeres que sufrieron este tipo de acoso, con un rango de edad de entre los 18 a los 20 años.

Cuando tenía 18/19 años (M, 535).

Mí primer Acoso: fue a los 20 años (M, 878).

i.3. Lugar donde se produjo el acoso

En cuanto al *lugar donde se produce el acoso sexual*, de forma mayoritaria las mujeres denunciaron que sufrieron el acoso sexual de las participantes en espacios públicos y en menor medida en espacios privados.

La primera vez que fui a la discoteca (M, 503).

Recorría el camino de vuelta a casa (M, 274).

En la calle (M, 407).

i.4. Cuando se produce el acoso

Las participantes señalan que mayoritariamente sufrieron el acoso sexual de *noche* y sobre todo cuando iban solas.

Sola por la noche (M, 1025).

Una noche de vuelta a casa (M, 139).

ii. Acoso por razón de sexo

Las situaciones de *Acoso por razón de sexo* relatadas en los tweets solo representan el 10%. En esta categoría se han identificado las siguientes subcategorías: el tipo de acoso y el lugar.

ii.1. Tipología de acoso

De forma mayoritaria los relatos de las víctimas aluden a comentarios ofensivos y vejatorios como los piropos que reciben las mujeres sobre su cuerpo. Y también emergen otro tipo de *comentarios sexistas*.

Gritos e improperios desde coches hasta camiones (M, 615)

Mujer tenías que ser!(M, 812)

Siempre había burlas sobre el físico. (M, 844).

ii.2. Lugar

Las víctimas de acoso en función del sexo afirman sufrir este tipo de situaciones casi siempre en el espacio público, aunque algunas situaciones eran sufridas en el ámbito laboral y académico.

En la calle (M, 581).

En la plaza de mi pueblo (M, 139).

CONCLUSIONES

El objetivo de la campaña puesta en marcha a través de las redes sociales era ofrecer un espacio en el que las mujeres pudieran compartir, a modo de denuncia, el primer recuerdo de haber sido víctimas de acoso sexual y en función del sexo.

A pesar de que las mujeres revelan en pocas ocasiones los episodios de violencia sexual de los que son víctimas (Latcheva, 2017; Mellgren, Andersson, & Ivert, 2017), internet proporciona un espacio de exposición y denuncia a través del denominado 'hashtag activism' a través del que conectan sus propias vivencias con las de otras mujeres víctimas (Khatua, Cambria, & Khatua, 2018; Tombleson & Wolf, 2017). Esta realidad nos ha permitido comprobar como las víctimas de acoso sexual y de acoso en función del sexo son mayoritariamente mujeres, demostrando que este tipo de situaciones se encuentran generalizadas en las vidas de las mujeres. Este resultado visibiliza como las asimetrías de género sobre las que se asienta la cultura patriarcal, colocan a las mujeres en una posición de inferioridad, como meros objetos sexuales, siendo el objetivo de la violencia sexual solo por el hecho de ser mujeres (Boyle, 2019).

Nuestros resultados confirman que el acoso sexual es perpetrado mayoritariamente a través de conductas físicas pero también a través de otras situaciones sexualmente intimidatorias, es decir, puede abarcar desde tocamientos, miradas lascivas o proposiciones sexuales hasta acoso e intimidación sexual tanto online como offline (en línea con Nielsen, Bjorkelo, Notelaer, & Einaresen, 2010). En este sentido hemos detectado que los piropos son el tipo de acoso sexual sin contacto físico más relatado por las mujeres. De hecho a pesar de que las mujeres tienen a no identificar los comportamientos verbales como acoso sexual (Rodríguez-Martínez & Cuenca-Piqueras, 2018), casi la mitad de las mujeres españolas ha sido objeto de comentarios sexistas y/o con connotaciones sexuales humillantes o incluso burlas e insultos (Fundación Jean Jaurés, 2018; Valls, Puigvert, Melgar, & Garcia-Yeste, 2016), en línea con nuestras conclusiones.

A pesar de que el acoso sexual perpetrado en lugares públicos tiene la particularidad de ser visible para un potencial elevado de espectadores, esto no parece frenar a los acosadores sexuales, ya que han sido los lugares públicos los espacios más expresados por las víctimas en sintonía con otros estudios (Fundación Jean Jaurés, 2018). De hecho, nuestras informantes expresan que es estando solas y durante la noche cuando suelen vivir las situaciones sexualmente intimidatorias. Una situación que hace que las mujeres sientan inseguridad y desprotección en los espacios públicos.

BIBLIOGRAFÍA

Boyle, Karen (2019): "What's in a name? Theorising the inter-relationships of gender and violence", *Feminist Theory*, 20.1, (19-36).

Khatua, Aparup, Khatua, Apalak, Cambria, Erik (2018): "A tale of two epidemics: Contextual Word2Vec for classifying twitter streams during outbreaks", *Information Processing & Management*, 56.1, (247-257).

Lameiras, María, Rodríguez, Yolanda, Carrera, María, Victoria (2018): *Diagnose do acoso sexual e por razón de sexo na Universidade de Vigo*, Servicio de publicaciones de Universidade de Vigo, Vigo.

Latcheva, Rossalina (2017): "Sexual harassment in the European Union: a pervasive but still hidden form of gender-based violence", *Journal of interpersonal violence*, 32.12, (1821-1852).

Les femmes face aux violences sexuelles et le harcèlement dans la rue Enquête en Europe et aux Etats-Unis. Estudio https://jean-jaures.org/sites/default/files/redac/common/productions/2018/enquete_harcelement.pdf. Consultado: 28/04/2019.

Martínez, Rosana, Rodríguez, Yolanda, Alonso, Patricia (2017): "Análisis del Acoso Sexual y por Razón de Sexo desde la perspectiva de Víctima", *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 02, (026-030).

Mellgren, Caroline, Andersson, Mika, Ivert, Anna-Karin (2017): "It happens all the time: Women's experiences and normalization of sexual harassment in public space", *Women & Criminal Justice*, 28.4, (262-281).

Moya-Garófano, Alba, Rodríguez-Bailón, Rosa, Megías, Jesús, Moya, Miguel (2016): [Frequency of harassing situations in a university sample]. Unpublished raw data.

Nielsen, Morten, Bjorkelo, Brita, Notelaers, Guy, Einarsen, Stale (2010): "Sexual harassment: Prevalence, out-comes and gender differences assessed by three different estimation methods", *Journal of Aggression Maltreatment & Trauma*, 19.3, (252-274).

The facts behind the #Metoo movement: A National Study on Sexual Harassment and Assault. Stop Street Harassment. Informe <http://www.stopstreetharassment.org/wp-content/uploads/2018/01/Full-Report-2018-National-Study-on-Sexual-Harassment-andAssault.pdf>. Consultado 28/04/2019.

Tombleson, Bridget, Wolf, Katharina (2017): "Rethinking the circuit of culture: How participatory culture has transformed cross-cultural communication", *Public Relations Review*, 43.1, (14-25).

Unsafe and harassed in public spaces: A national street harassment report. Stop street harassment. Informe. <http://www.stopstreetharassment.org/wp-content/uploads/2012/08/2014-National-SSH-Street-Harassment-Report.pdf>. Consultado 28/04/2019.

Valls, Rosa, Puigvert, Lidia, Melgar, Patricia, Garcia-Yeste, Carmen (2016): "Breaking the silence at Spanish universities: findings from the first study of violence against women on Campuses in Spain", *Violence against women*, 22.13, (1519-1539).

Vera-Gray, Fiona (2016): "Men's stranger intrusions: Rethinking street harassment", *Women's Studies International Forum*, 58, (9-17).

VIOLENCIA CARA ÁS MULLERES: XUSTIFICACIÓNS ASOCIADAS AO MANTENIMENTO DÁS ACTITUDES SEXISTAS

Navas Sánchez, María Patricia
Departamento de Ciencia Política e Socioloxía
Universidade de Santiago de Compostela
mariapatricia.navas@usc.es

Misa Martínez, Jesica
Departamento de Ciencia Política e Socioloxía
Universidade de Santiago de Compostela
jesica.misa@rai.usc.es

Montes Vicente, Laura
Departamento de Ciencia Política e Socioloxía
Universidade de Santiago de Compostela
laura.montes.vicente@usc.es

RESUMO

O sexismo é un factor de risco determinante para a violencia de xénero. Do mesmo xeito, en casos de violencia contra a muller, son frecuentes distorsións cognitivas que xustifican o comportamento sexista en agresores e en vítimas. Por iso, é necesario analizar a asociación do sexismo ambivalente e os mecanismos de desconexión moral de Bandura para coñecer se estes mecanismos actúan como factores de vulnerabilidade para a tolerancia cara á violencia de xénero.

Douscentos dezaoto participantes galegos/as, de idade adulta ($M = 40.96$; $DT = 11.24$), cubriron o Inventario de Sexismo Ambivalente (ASI) e a Escala de Propensión á Desconexión Moral (PMDS; Moo-

re, 2012). Tras diversas análises, os resultados obtidos mostran claras asociacións entre desconexión moral e sexismo. As actitudes sexistas hostís asociáronse cos mecanismos de atribución de culpa á vítima e deshumanización, mentres que as actitudes sexistas benevolentes asociáronse tamén co mecanismo de difusión da responsabilidade.

Finalmente destácase a importancia de traballar estes mecanismos de desconexión moral como variable cognitiva para á detección de condutas e a aceptación acrítica dos roles de xénero tradicionais.

PALABRAS CLAVE: Violencia de xénero, actitudes sexistas, desconexión moral, distorsións cognitivas.

INTRODUCCIÓN

A violencia contra a muller defínese como todo acto de violencia baseado na pertenza ao sexo feminino que teña ou poida ter como resultado un dano ou sufrimento físico, sexual ou psicolóxico para a muller, tanto se se producen na vida pública como na vida privada (Nacións Unidas, 1993). Este fenómeno é extremadamente complexo, por iso xorde a necesidade de identificar todas aquelas variables contextuais, temperamentales e sociocognitivas que aumentan a probabilidade de que a conduta violenta se produza *-factores de risco-* e aquelas variables que diminúen a vulnerabilidade do individuo ou incrementan a súa resistencia para ter comportamentos desviados *-factores de protección-* (Lösel e Farrington, 2012). Concretamente, este tipo de violencia diferénciase doutras por ter á base desta pirámide multicausal unha concepción sexista por parte dos agresores, na que as diferenzas entre mulleres e homes en canto a status e poder son utilizadas para lexitimala (Heise, 1997).

A investigación relativa ás crenzas e actitudes sexistas evidenciou as relacións directas entre sexismo e violencia cara ás mulleres, mostrándose o sexismo como factor de risco relevante da violencia de xénero (Marques-Fagundes, Megías, García-García e Petkanopoulou, 2015) tal e como apoian os resultados atopados en varias investigacións realizadas a nivel nacional (Rojas-Solís e Carpintero, 2011; Amoso, Ibabe, Amoso y Elgorriaga, 2017). O mellor expoñente das novas e velas formas de sexismo constitúeo a teoría do Sexismo Ambivalente de Glick e Fiske (2001),

según a cal na actualidade o sexismo ten un compoñente hostil e outro benévolo. O sexismo hostil coincidiría en gran medida co sexismo descrito por Allport e presentaría-se como unha actitude con carga afectiva negativa baseada na hostilidade heterosexual e na suposta inferioridade das mulleres como grupo máis débil que ha de quedar relegado ao ámbito privado. Pola súa banda, o sexismo benévolo considera ás mulleres necesitadas de protección do home, as idealiza como nais, esposas e obxectos románticos. Defíniríase como un conxunto de actitudes interrelacionadas cara ás mulleres que son sexistas despois de que llas consideran de forma estereotipada, aínda que o seu ton afectivo positivo enmascara a súa verdadeira esencia sexista.

Por outra banda, a literatura especializada en violencia de xénero indica que o traballo con distorsións cognitivas é especialmente frecuente nos programas de intervención para agresores (Loinaz, 2014). Unha das variables sociocognitivas máis estudadas en relación á conduta violenta é a desconexión moral (Bandura, Barberanelli, Caprara, e Pastorelli, 1996; Moore, Detert, Treviño, Baker e Mayer, 2012). Bandura indica que a axencia moral, como sistema de autorregulación interna da conduta, podería activarse principalmente de dous modos: impedindo que o/a individuo/a se involucre en condutas violentas - co fin de evitar a disonancia cognitiva e as auto-sancións negativas que produce a inconsistencia entre os estándares morais e a conduta reprochable - ou desconectándose moralmente para favorecer a súa implicación nas mesmas mediante xustificacións que fan esas condutas reprochables, socialmente aceptables e xustas (Fuik, 2014). En consecuencia, a desconexión moral é un mecanismo que ten lugar cando se deshabilitan as auto-sancións morais, producíndose a desinhibición de comportamentos violentos e de actos terribles contra outros/as. Esta desconexión moral, se produce mediante a posta en marcha de oito mecanismos cognitivos, englobados á súa vez en catro grandes categorías (Bandura, Barberanelli, Caprara, e Pastorelli, 1996). Nunha primeira categoría, os/as individuos/as cambiarían as súas percepcións sobre as vítimas, ben atribuíndolle a culpa á mesma por provocar a conduta reprochable, ou deshumanizándoa dalgunha maneira. Outra categoría, permite que os/as individuos/as distorsionen ou ignoren as consecuencias daniñas do acto. En terceiro lugar, os/as individuos/as poden minimizar o seu papel de axente sobre o comportamento, desprazando a responsabilidade a un terceiro ou difundindo a responsabilidade sobre un grupo ou contexto máis amplo. E na última categoría, os/as individuos/as poden reestructurar cognitivamente o comportamento reprochable en sí mesmo.

Tendo en conta o mencionado anteriormente, o obxectivo do presente traballo é estudar se existen relacións entre sexismo hostil e benévolo con determinados mecanismos de desconexión moral, e se estas relacións se producen de maneira diferente en función do xénero coa finalidade de coñecer que estratexias cognitivas ou distorsións son máis utilizadas pola poboación adulta galega para favorecer o mantemento desas actitudes.

MÉTODO

Participantes e Procedemento

A mostra estivo conformada por 218 adultos, dos cales 131 (60,10%) son homes. Os/as participantes teñen idades comprendidas entre os 18 e os 75 anos, sendo a idade media 40.96 (DT=11.24). A maioría dos/das participantes ten un status socioeconómico medio e son procedentes da provincia de Pontevedra (60%), da provincia da Coruña (19%), de Lugo (18%) e Ourense (3%). Todos/as os/as participantes foron informados do carácter voluntario e anónimo do estudo, así como da posibilidade de retirarse do mesmo sen sufrir ningún tipo de penalización.

Instrumentos

O sexismo ambivalente mediuse a través da Escala de Sexismo Ambivalente (ASI) adaptada ao castelán por Expósito, Moya e Glick (1998). A fiabilidade desta escala estimada utilizando o coeficiente de alfa de Cronbach para Sexismo Hostil foi de .91 e para Sexismo Benévolo de .85.

A desconexión moral avaliouuse a través da Escala de Propensión á Desconexión Moral (PMDS, Moore et al., 2012). A escala permítenos obter unha puntuación de desconexión moral xeral e oito puntuacións parciais, unha para cada mecanismo de desconexión moral. En canto ás súas propiedades psicométricas, a fiabilidade xeral do instrumento estimada utilizando o coeficiente de alfa de Cronbach foi de .85.

Análise de datos

Para obter os resultados das distintas escalas no presente traballo, utilizouse o paquete estatístico IBM SPSS 23.0 e realizáronse análises descritivas, ANOVAs, correlacións bivariadas de Pearson e análises de regresión xerárquica para cada factor

do sexismo ambivalente, coa finalidade de coñecer o valor predictivo dos mecanismos de desconexión moral sobre o sexismo hostil e o sexismo benévolo.

RESULTADOS

Estatísticos descritivos

A táboa 1 mostra os estatísticos descritivos incluíndo medias e desviacións típicas, consistencia interna de cada unha das escalas así como os resultados da análise ANOVA en función do xénero para cada unha das variables. Os resultados non mostran diferenzas significativas entre homes e mulleres nas puntuacións de sexismo hostil, sexismo benévolo e desconexión moral. Con todo, na táboa 2 si que poden observarse diferenzas significativas nas puntuacións de sexismo hostil $F(1, 218) = 4.73$ $p < 0.01$ e sexismo benévolo $F(1, 218) = 10.31$ $p < 0.001$ nos grupos de altas e baixas puntuacións en desconexión moral.

Taboa 1: Resultados descritivos das variables de estudo explicadas polo xénero

	Homes	Mulleres			
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	α	F	η_p^2
Sexismo Benévolo	24.67 (7.42)	23.51 (6.96)	.85	2.51	.006
Sexismo Hostil	25.76 (8.28)	23.96 (8.80)	.91	2.34	.011
Desconexión Moral	49.99 (12.04)	48.32 (11.12)	.85	1.08	.005

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. η_p^2 = tamaño do efecto de eta al cuadrado parcial.

Taboa 2: Medias e desviacións típicas de altas e baixas puntuacións en desconexión moral segundo o tipo de sexismo: hostil e benévolo.

	Bajas puntuacións en DM	Altas puntuacións en DM		
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	F	η_p^2
Sexismo Benévolo	46.01 (12.30)	53.62 (12.47)	4.73**	.062
Sexismo Hostil	45.16 (11.09)	52.92 (09.65)	10.31***	.126

Nota. Desconexión Moral (DM). * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. η_p^2 = tamaño do efecto de eta ao cadrado parcial.

A continuación na táboa 3, preséntanse correlacións de Pearson coa finalidade de estudar as posibles relación entre as variables de estudo. Todas as correlacións obtidas foron significativas $p < .01$.

Táboa 3: Correlacións bivariadas entre as variables de estudo

Sexismo Benévolo	Beta	t	R ²
Atribución de culpa á vítima	.24	3.52***	.13
Deshumanización	.18	2.73**	.17
Difusión da responsabilidade	.17	2.59*	.19
Sexismo Hostil	Beta	t	R ²
Deshumanización	.29	4.48***	.13
Atribución de culpa á vítima	.18	2.82**	.15

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Dado que as correlacións foron positivas e significativas entre actitudes sexistas e desconexión moral, na táboa 4 móstranse as regresións xerárquicas realizadas para coñecer que mecanismos de desconexión moral asóciáanse con sexismo hostil e sexismo benévolo.

Tabla 4: Mecanismos de desconexión moral asociados significativamente na análise de regresión jerárquica co sexismo hostil y benévolo

	1	2
1. Sexismo Hostil		
2. Sexismo Benévolo	.66**	
3. Desconexión Moral	.29**	.32**

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

DISCUSIÓN

O obxectivo deste traballo de investigación foi analizar as relacións entre as actitudes sexistas e as distorsións cognitivas que están asociadas ao seu mantemento. Os resultados obtidos deste traballo relacionaron as actitudes sexistas principalmente con dúas das catro grandes categorías propostas por Bandura. Tanto sexismo hostil como sexismo benévolo asociáronse cun cambio na percepción da vítima, ben atribuíndolle a culpa das posibles condutas violentas ou deshumanizándola, isto é, quitándolle os atributos de persoa (ben sexa cosificándola ou para reducir os sentimentos negativos que comporta facerlle dano a unha persoa). Estes resultados son coherentes con literatura previa nos que altos niveis de sexismo hostil relacionáronse coa xustificación comportamentos violentos como os celos, o control obsesivo, a xustificación do uso da violencia na parella en caso de traizón e a tendencia para culpar á vítima da violencia (Valor- Segura, Expósito e Moya, 2011). Tamén as altas correlacións entre sexismo hostil e benévolo son consistentes coa literatura anterior que indica que o sexismo hostil e benévolo actúa como un sistema articulado de recompensas e castigos que determina a posición da muller en sociedade (Glick e Fiske, 1996). Do mesmo xeito, o sexismo benévolo presentou unha asociación positiva co mecanismo de difusión da responsabilidade. Este mecanismo permite aos individuos minimizar o seu papel de axente sobre o comportamento violento ao repar-

tirse a culpa entre todos, ou o que é o mesmo, permite que as condutas galantes e dominantes características do sexismo benévolo non produzan rexeitamento senón éxito e satisfacción (inter) persoal ao estar intrinsecamente dentro da nosa sociedade, cultura e educación. Estes achados, xa atopados anteriormente (Guerrero-Molina, Moreno-Manso, Guerrero-Barona e Cruz-Márquez, 2017), destacan a importancia de traballar estes mecanismos de desconexión moral como variable cognitiva para a erradicación dun modelo ancestral de relación, que tende a reproducirse dunha xeración á seguinte a través destas distorsións cognitivas fortemente arraigadas que naturalizan a manifestación de micro machismos e condutas paternalistas e protectoras. Ademais, Rubio (2016) encontrou resultados significativos entre a dimensión de deshumanización e xustificación moral coas agresións sufridas, e dicir, coa victimización. Todo o relatado no presente artigo e as 29.008 vítimas de violencia de xénero no noso país que refire o Instituto Nacional de Estadística (2017) resulta motivo máis que suficiente para continuar realizando investigación neste ámbito de relevancia social e contribuir da mellor maneira posible a prevención deste tipo de violencia que está a incrementarse na nosa sociedade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amoso, A., Ibabe, I., Amoso, M. y Elgorriaga, E. (2017). El sexismo como predictor de la violencia de pareja en un contexto multicultural. *Anuario de Psicología Jurídica*, 27, 9-20

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of personality and social psychology*, 71, 364.

Expósito, F., Moya, M. C., & Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología social*, 13, 159-169.

Fulk, E. J. (2014). The Dark Triad, moral disengagement, and cognitive distortions in adolescents (Tesis de maestría).

Guerrero-Molina, M., Moreno-Manso, J.M., Guerrero-Barona, E-G., & Cruz-Márquez, B. (2017). Actitudes sexistas y asunción de responsabilidad en agresores condenados a prisión por violencia de género en España durante los años 2012 y 2013. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1- 13

Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American psychologist*, 56, 109.

Instituto Nacional de Estadística (2017). *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género*.

Loinaz, I. (2014). Distorsiones cognitivas en agresores de pareja: análisis de una herramienta de evaluación. *Terapia psicológica*, 32, 5-17.

Lösel, F. y Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American journal of preventive medicine*, 43, S8-S23.

Marques-Fagundes, A. L., Megias, J. L., Garcia-Garcia, D. M., & Petkanopoulou, K. (2015). Sexismo ambivalente e ideología igualitaria en la percepción del maltrato psicológico y la (in)vulnerabilidad a la violencia. *Revista de Psicología Social*, 30, 31-59.

Moore, C., Detert, J. R., Klebe Treviño, L., Baker, V. L., & Mayer, D. M. (2012). Why employees do bad things: Moral disengagement and unethical organizational behavior. *Personnel Psychology*, 65, 1-48.

Naciones Unidas. (1993). *Declaración de la eliminación de la violencia contra la mujer*. Nueva York, NY: Naciones Unidas.

Rojas-Solís, J. L. & Carpintero, E. (2011). Sexismo y agresiones físicas, sexuales y verbales- emocionales, en relaciones de noviazgo de estudiantes universitarios. *Electric Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 541-564

Rubio, G.F., (2016). *Desconexión moral y violencia en las relaciones de noviazgo de adolescentes y jóvenes* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Valor-Segura, I., Expósito, F., & Moya, M. (2011). Victim blaming and exoneration of the perpetrator in domestic violence: The role of beliefs in a just world and ambivalent sexism. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 195-206.

EL CUERPO Y LAS MUJERES: LAS VIOLENCIAS SIMBÓLICAS OPACAS EN LAS SOCIEDADES POSTMODERNAS

Labora González, Juan José
Departamento de Ciencia Política y Sociología
Universidad de Santiago de Compostela (USC)
juan.labora@usc.es

RESUMEN

Se exponen los resultados de una investigación cualitativa mediante entrevistas en profundidad (18) sobre la percepción social del cuerpo que tienen los/las profesionales de la salud en Galicia. Las entrevistas han sido realizadas a lo largo de los tres últimos años. Se explica el papel asignado al cuerpo en las percepciones de los TCA de estos/as profesionales. Se explica el cuerpo como instancia generadora de identidad, donde se encarnan las nociones de control, género, tiempo y los significados de adicción y obsesión. Por otro lado, en esta investigación se examina cómo los imaginarios sociales del cuerpo pueden servir de co-rea de transmisión de la violencia simbólica social hacia las mujeres, pudiendo orientar la percepción social de determinados/as profesionales.

PALABRAS CLAVE: Cuerpo, Trastornos de la conducta alimentaria, Imaginarios Sociales, Violencia.

1. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la investigación origen de esta comunicación se hicieron dieciocho entrevistas en profundidad de carácter desestructurado a profesionales que desarro-

llan su trabajo en Galicia. Seis de las entrevistas se hicieron a profesionales del trabajo social, seis a profesionales de la psicología y las seis restantes a psiquiatras.

2. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Orbach (1993) llama nuestra atención diciendo que, en el caso de las mujeres, éstas muestran una gran inseguridad en relación a la percepción de su cuerpo debido al alto nivel de contradicción que muestran los significados e imágenes que lo regula; en otras palabras, el alto nivel de complejidad y de contradicción que caracterizaría a los imaginarios sociales que orientarían la percepción social del cuerpo. En definitiva, una consideración de la identidad femenina como problema en las sociedades posmodernas cuya solución se busca a partir de los procesos de construcción y reconstrucción del cuerpo. Estos aspectos son especialmente puestos de relieve por las personas entrevistadas cuando hablan de una realidad construida mediante los medios de comunicación; una trabajadora social cuenta que los medios de comunicación “Desdibujan lo que es la realidad”(TS¹.05, p. 8), en parte debido al constante “bombardeo” (TS.01, TS.05, P.01 y P.04) al que nos someten sobre todo, a través de la publicidad. Esto afecta al cuerpo debido a que, según una de las entrevistadas, “estamos acostumbrados a ver cuerpos de mentira”(P.02, p. 14). Esto convierte el cuerpo en una obsesión (TS.02, TS.03, TS.04, TS.05, M01, M04 y P.01); de ahí que hagan aparición en todas las personas las tentaciones de tener/ser un cuerpo, pero un “cuerpo... quiero ser el perfecto, perfecto, quiero ser perfecta o perfecto. Entonces, a este cuerpo lo que tengo que moldear yo para ser la más o el más”(TS.02, p. 13). En definitiva, “los cuerpos tienen que ser perfectos” (P.02, p.15). Una perfección, por otra parte, que se identifica con un canon irreal e inalcanzable, pero que no es identificado por las personas entrevistadas, es decir, durante las entrevistas se les mostraron fotografías de mujeres con trastornos de alimentación y evidente falta de peso, pero al pedirles una descripción de la imagen ésta, en ningún caso, muestra ningún tipo de preocupación por la evidente delgadez de la chica. Por el contrario, los comentarios se refieren a su belleza y al hecho de que se preocupa mucho por su físico. Una psicóloga comenta que “es una chica guapa, se nota que está muy cuidada”(P.05, p. 23). Un trabajador social comenta que la mujer de la imagen “es la típica tonta inaccesible que busca un príncipe azul. Que conste que no me parece nada guapa”(TS.06, p. 17). En cuanto a su posición social, los/as profesionales suelen vincularla a profesiones libera-

1 Las entrevistas identificadas con las claves TS pertenecen a trabajadores/as sociales, las identificadas con P, serían las de los/las profesionales de la psicología y las rotuladas con una M serían las realizadas a psiquiatras.

les; abogada, médica o enfermera. Describiendo su carácter como el de una persona no especialmente extrovertida y sin muchas relaciones sociales. Destacando además, la mención de emociones de tipo negativo: aislamiento, tristeza, etc.

Así pues, tenemos la obligación de construir nuestro cuerpo, crear nuestra identidad, pero como dice Le Breton (2016) esta tendencia de las sociedades contemporáneas a forzar el diseño de una identidad personal a la carta, una identidad costosa dada las características de la sociedad actual (flexible, veloz, competitiva, que exige la máxima eficacia, etc.) puede conducir a la persona a asumir la existencia como algo fatigoso, a evitar y eludirla a través de la desaparición de sí. En este sentido, el autor francés expone algunas formas de desaparición de sí, entre las que cita los TCA, en concreto la anorexia, que para el sociólogo y antropólogo del que venimos hablando, se puede interpretar como un doloroso intento por escapar al proceso de significación sexual. Le Breton nos dice: "La niña lucha contra la mujer que está creciendo en ella, y la reduce a su cuerpo"(2016, p. 102). La anorexia entendida como una huida hacia atrás de nuestro propio cuerpo; así como un intento de volver invisibles los vínculos sociales que nos unen a los demás. Todo esto puede llegar a provocar que haga aparición un deseo de "desnacer", una inversión de la cronología que marca el tiempo de nuestro decurso vital. Las personas con anorexia, según Le Breton (2016) se sumergen en un mundo más allá del espacio y del tiempo. Un mundo caracterizado por el control férreo, la identidad como problema, la obsesión como credo, es decir, la experiencia de la vacua existencia. Las personas con anorexia se verían conducidas "a la posibilidad de tener que pagar con su vida el intento de legitimar su propia existencia. La anorexia no es la expresión de una intención de morir, sino una especie de juego de muerte diluida en el tiempo por abstención, ausencia y blancura"(Le Breton, 2016, p. 107). Esta interpretación, a su vez, encajaría con la relativa ausencia de la tematización del cuerpo en las entrevistas hechas. De hecho, en el recuento de la frecuencia de esta palabra, esta sólo aparece en 5 de las entrevistas realizadas a trabajadores/as sociales, con un total de 31 apariciones (dándose 20 de ellas en la entrevista a una profesional que ella misma pasó un proceso de anorexia en su juventud). En el caso de los/as profesionales de la psicología la palabra cuerpo aparecería en 29 ocasiones, pero concentradas en sólo dos de las entrevistas (P.01, y P.04). Y otras 26 en las entrevistas realizadas a psiquiatras (M.01, M.03 y M.04). Si se suman el total de páginas que alcanzan la totalidad de las transcripciones de las entrevistas² y se cruza con esas 76 veces que aparece la palabra cuerpo, ésta se vuelve muy llamativa, convirtiendo esa "ausencia" del cuerpo en una de las claves interpretativas de esta investigación.

2 El total de las transcripciones de las distintas entrevistas alcanzan las 533 páginas divididas de la siguiente manera: 189 páginas corresponden a las entrevistas hechas a trabajadores/as sociales, 205 a profesionales de la Psicología y 139 a psiquiatras.

Llegado un momento del trabajo de campo, cuando esto se empezaba a vislumbrar de forma más o menos clara esa “ausencia” del cuerpo en las entrevistas, se decidió introducir la categoría explícitamente para pedirles a las personas entrevistadas su opinión al respecto. Las personas participantes aportan tres explicaciones:

1. El hecho de que esté afectando al cuerpo toda la concepción judeocristiana del mismo, convirtiéndose éste en un pecado, lo que conllevaría la negación del mismo. Es decir el cuerpo como pecado. Una de las participantes en la investigación apunta que la ausencia del cuerpo “parece que tiene mucho que ver con nuestra... tradición judeocristiana, donde cuerpo y mente son dos cosas completamente... separadas. Eh... “pienso, luego existo” y no sé cuantas cosas más (...). En nuestra tradición el cuerpo es pecado, y como es pecado, pues no se menciona, ni se toca, ni se dice. Quita, quita, por dios”(P.02, p. 6).
2. Por otro lado, alguna participante considera que el cuerpo es un ejemplo de lo que se puede considerar un tabú socialmente muy arraigado, y que por definición, se debe evitar.
3. Finalmente, una de las personas entrevistadas interpreta que, dada la necesidad de que para obtener algún tipo de conocimiento debe existir alguna separación o distancia ente el objeto a conocer y el sujeto cognoscente, la inexistencia de esta distancia en el caso del cuerpo impediría nuestro conocimiento del mismo.

Es decir, paradójicamente el cuerpo se interpreta desde el imaginario social biológico. Una de las participantes apunta que “La psicología en este país sigue el modelo médico”(P.02, p. 23). Lo que lleva a otra de las profesionales a explicar la etiología de los TCA como “fruto de que su sistema nervioso esta en inanición, entonces pasa a estar defectuosos (...). En cuanto a esa persona recupera su eeeeh... nivel nutricional, no pasa a pensar así” (P.05, p.3). Es decir, el cuerpo interpretado desde el imaginario biológico, que alcanza su cumbre en la declaración de una de las personas entrevistadas cuando dice que “Los cuerpos son objetos” (P.02, p.14). Pero, al mismo tiempo, el cuerpo pierde entidad ontológica asumiendo en los discursos de las personas participantes la forma de imagen, interpretada como: patrón ideal, imagen perfecta, canon de belleza, prototipo, estereotipo, etc.

Gracia-Amáiz (2015), señala que a veces, no somos conscientes de que también el ayuno y las prácticas que lo rodean, pueden venir determinadas por los significados sociales que lo sostienen o envuelven. En este sentido podría haber quien dejase de comer para poder controlar la evolución del ciclo vital, es decir, intentando evitar el

surgir de las marcas típicas de la feminidad en su cuerpo (Gracia-Arnáiz, 2015). De nuevo, los TCA explicados desde el eje temporal. Los TCA como intentos de congelar el tiempo (Onnis, 2016).

Los/las profesionales, pues, muestran una percepción del cuerpo que se mueve en los parámetros del imaginario biológico, que no por ello elude los significados de tipo moral o religioso (pecado). Aunque dichos significados se encuentran en la zona del opaco del imaginario, que orienta la percepción hacia la zona de la relevancia situada en el plano físico: el cuerpo como objeto, el cuerpo como estructura física bruta, el cuerpo como objeto de elección de cada uno de nosotros/as ante las disyuntivas en las que nos encontramos en nuestra vida diaria, etc. Así pues, el imaginario biológico orienta la percepción de las personas profesionales, pero convive con el imaginario sexual que impone a las mujeres unos criterios de belleza inalcanzables y que determinan no sólo su imagen, sino incluso su identidad, es decir, eres lo que pareces, lo que muestras a través de tu imagen física. Si esto se cruza con la idea de la responsabilidad individual de creación de nuestro cuerpo, se está imponiendo una *contradictio in terminis*. Eso se percibe a lo largo de las entrevistas en el hecho de que un grupo de profesionales identifican claramente el tener un TCA con el hecho de ser mujer, identificando a los hombres con los trastornos de la imagen corporal. Una de las entrevistadas relata

Mira, los pocos rapaces que vi... Los primeros, tenían algo más. No sólo tenía un TCA, tenían otras enfermedades mentales y graves. Uno en concreto, un TOC, un TOC severo, otro eeh.... una psicosis, la forma de debutar su psicosis fue haciendo una anorexia nerviosa (...). Pero un adolescente ¿eh? Un chico de 14-15 años, la forma de debutar fue haciendo una anorexia nerviosa eh... Ese era un enfermo en el hospital, lo viéramos y empezamos a verlo ay al cabo de unas semanas estaba ingresado en el hospital por alucinaciones y (debilidad). Entonces, siempre que vi un TCA en un chico, vi pocos, ¿eh? Ahora me estoy acordando de otro más hm... Siempre fueron acompañados de otros trastornos mentales y graves, severos eeh... Y además de ir acompañados de (graves-severos) la forma de contarte la enfermedad es diferente h... no... Sí, EL ENFOQUE. Hmmm es más quee eh... O sea, una mujer lo que te... una chica esté diciendo "yo quiero estar más... más flaca" porque más flaca creen que la gente me va querer más, me va a entender más, ooo gustar a más ¿no? Voy a conseguir nuestros... Y los hombres, no era or... No, ese no era el enfoque que le daban, era... era más eeh... Más que por los demás por ellos mismos y además, más hacia

la salud eh... “verme hm... yo creo que más flaco estaría mejor, más sano, más...” h... eeh más hacia la musculación más a o mejor hacia la vigorexia que vi, ¿no? (P.05, pp. 21-22).

Es decir, en los casos excepcionales en los que un hombre pueda llegar a desarrollar un TCA, las causas son de tipo diferente a cuando se dan en las mujeres. Las mujeres lo desarrollarían por procesos internos a la propia patología, en cambio en los hombres se desarrollaría como reacción a un estrés o suceso que se produjese en su vida diaria –es decir, por causas exógenas-, no tanto por procesos ligados al cuerpo o a su imagen física. Esto provoca que se asignen diferentes tratamientos en función de esta percepción de la etiología de este tipo de trastornos.

Alguna profesional lo explica de una forma que parece poner en tela de juicio, el hecho de que los varones puedan sufrir este tipo de trastornos diciendo que a lo largo de su carrera profesional nunca lo encontraron, cuando comenta “Sí, el sexo para mí es un riesgo añadido porque aunque en que los hombres se puede dar anorexia, podría haber, yo no conozco a ninguno pero podría darse en teoría” (P.02, p. 5).

Hablando del cuerpo desde el punto de vista del imaginario biológico, este asume la forma de un elemento físico, siendo las disciplinas médicas las que deben marcar la pauta. Las personas profesionales hablan de: índice de masa corporal, obesidad como enfermedad, o incluso algunos la consideran un TCA, etc., pero, por otro lado, nos encontramos con el cuerpo como construcción producida por el “bombardeo” y saturación de los mensajes de los medios de comunicación, de los que se habló con anterioridad. Se configura pues, un tapiz típico de las sociedades policontexturales (Luhmann, 2007) en el que la contradicción de los códigos no afecta a su validez. La sociedad contemporánea, sin centro ni vértice permite escapar de la lógica binaria e implantar la convivencia de elementos con valores que, de principio, serían paradójicos.

Por otro lado, la percepción del cuerpo aparece dominada, en el caso de los/as trabajadores/as sociales por el imaginario sociológico. La imagen distorsionada que tenemos de nuestro cuerpo estaría determinada por los medios de comunicación que sin freno ni medida, saturan nuestra vida de esos cuerpos imposibles e inexistentes. Un profesional comenta: “El canon de belleza se dedicó a decir “Quiero tablas, quiero percheros andantes o maniquís”. Más bien que maniqués, perchas, que es pero..., tu, porque es lineal. Y si puede ser un modelo andrógino, que ni se sepa si es hombre o mujer. Con lo cual, mejor no tener pecho, mejor no tener cadera, mejor no tener nada”(TS.01, p.16). Pero el problema sería lo que comenta una trabajadora social “El patrón ideal (...) en la sociedad en la que estamos está diciendo que... que casi

podremos alcanzar todo (...) que podemos llegar a aquello inalcanzable; soñamos con eso (...) pienso que la comunicación... evidentemente influye en la parte irreal... Yo creo que ni pensamos que... es algo que no podemos alcanzar”(TS.05, p. 9). Es decir, algunas personas pueden llegar a percibir como alcanzable esa irrealidad utópica.

En el caso del cuerpo, alguna profesional marca la diferencia entre los dos géneros por la mercantilización del mismo, así como por la facilidad de acceso que existe en la sociedad al cuerpo femenino. Una trabajadora social explica

Mira, otra cosa que quería apuntar respecto al sesgo este del género también eh... algo que a mí me afecta es, como es... O sea, como se consume el cuerpo de la mujer en la sociedad. Ya no no consu... En el consumismo, quiero decir, como se puede tocar... se puede... O sea, las niñas vivimos desde edades tempranas que acceden a nuestro cuerpo sin nuestro permiso, te meten mano en la cola... O sea, yo eso lo viví con muchísimo sufrimiento también yy...y creo que un poco esa barrera que yo quise poner de “No soy como... No soy atractiva. No soy... O sea, ni me mires, ni me veas” por vía que era como una... Como que mi cuerpo era accesible para todo que al que le apeteciera, sinceramente. Con cosas así, con estos detalles. O sea, desde la infancia hasta la adolescencia y...y seguimos. O sea que... También hm... en mi caso lo viví un poco así, pero conseguí que se alejara un poco esa sociedad que se entremetía en mí... Sociedad-persona (TS.04, p. 23).

A modo de resumen, una de las profesionales entrevistadas, habiendo sufrido ella misma un TCA en su juventud, argumenta que ella “usaba” en aquel momento su cuerpo como elemento de intercambio social. Pone de manifiesto la presión que sentía por las continuas alabanzas de la gente que la rodeaba, dada su belleza. Esta persona nos dice que

Estalló la enfermedad en un instante en el que tenía que dar el salto a la vida. Porque yo empecé muy tarde (...) a los 20 años (...) yo vivía con el mayor sufrimiento. Entonces era como eso, el saltar a la vida y decir ¡¡Dios!! Hasta al verte... yo no quería sentir, no quería que nadie me viera atractiva (...). No quería que nadie, ningún hombre, me mirara de una forma... y eso. Yo era una... Bueno, era una chica muy guapa, la verdad, y creo que fue como mi escudo. Te juro que ahí me hice una bola y dije: ¡Ahora no me va a mirar ni Dios! (TS.04, pp. 8-9).

Y continua explicando las diferencias que ella percibía con respecto al trato que la gente dispensaba a su hermano, y como todo esto la conducía a ese deseo de la desaparición de sí que se mencionaba un poco más arriba:

Mi hermano no percibía esa presión, nunca le dijeron “¡qué cuerpo más bonito tienes! (...). Yo, en parte, escapaba... También siento que escapaba de esas expectativas. Pues ya está: “Dejad de mirar mi cuerpo”. Y, de hecho, esta enfermedad me supuso una crisis existencial. Porque yo decía “Bueno, y ahora que no tengo cuerpo...”. O sea, yo me quité del cuerpo, ¿no? Porque para mí, era una exigencia demasiado, pero ahora que no tengo cuerpo, ¿qué le doy a la gente? (TS.04, p. 20).

3. CONCLUSIONES

La percepción corporal de los/las profesionales aparece determinada e informada a partir de un imaginario de tipo visual, en el que éste orienta una percepción que bascula entre el cuerpo como estructura ausente de la percepción de los profesionales, y el cuerpo reducido a imagen, patrón o canon inalcanzable. Algo que no se toca, que es tabú y pecado; algo que nos define pero más allá de lo real, algo situado en los niveles u-tópicos del ser humano, algo sin lugar. Encontramos, pues, el cuerpo como estructura física, biológica, medicalizada, es decir, el cuerpo como objeto; frente al cuerpo como construcción social mediada por la acción de los medios de comunicación y que convierte al cuerpo en un problema identitario e individual para las personas (para ser más exacto para las mujeres).

En una sociedad como la actual, no debería sorprendernos la constitución de la mujer como objeto. Objeto de contemplación construido, sobre y alrededor de su cuerpo, por los medios de comunicación de masas y las redes sociales que ejercen de instancias generadoras de los nuevos imaginarios y representaciones sociales, como dicen los sujetos de la investigación por el constante “bombardeo” que satura nuestra sociedad. El problema surge cuando se fijan unos cánones inalcanzables, u-tópicos, situados más allá de la perfección. Todo esto puede provocar que el deseo de convertirnos en esa imagen que utilizamos como *telos* de nuestra acción vital o de nuestro proyecto vital, haga aparecer la patología o la enfermedad construida a partir de los discursos hegemónicos.

Así pues, en esta investigación se llega a tres conclusiones principales: Primera, el cuerpo es considerado por los/las profesionales como un instrumento para detener

el tiempo cuando surgen problemas con la identidad personal, en especial cuando la paciente es una mujer. Segundo, los/las profesionales perciben el cuerpo de sus pacientes como una responsabilidad en abierto conflicto con los cánones de belleza sociales vistos como algo irrealizable, ideal y ajustado a parámetros inalcanzables. Finalmente, la percepción del cuerpo se orienta por imaginarios sociales en los cuales la moral (tabú y pecado) y lo biológico son claramente predominantes, lo cual puede provocar que los imaginarios orienten percepciones invadidas de significados de carácter negativo que puedan llegar a influir en los procesos terapéuticos. De este modo, es de la mayor importancia que las personas profesionales sean conscientes del papel que asume el cuerpo como estructura especialmente permeable a los significados, pudiendo ser utilizado como instrumento para asegurar el orden social, o la discriminación y la dominación, a través de su construcción mediante los distintos imaginarios sociales.

Todo esto genera la percepción de que existe una sensación de malestar consustancial a la psicología de la mujer, una sensación de malestar provocado por su cuerpo, lo que puede llevar a algunas personas a sentir deseos de invertir el avance del reloj, de conseguir que su cuerpo se desvanezca o de la posibilidad de vivir sin ningún cuerpo en absoluto, en definitiva a desaparecer de sí.

BIBLIOGRAFÍA

Gracia-Arnáiz, Mabel (2015): *Comemos lo que somos. Reflexiones sobre cuerpo, género y salud*, Icaria, Barcelona.

Le Breton, David (2016): *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea*, Siruela, Madrid.

Luhmann, Niklas (2007): *La sociedad de la sociedad*. Herder/Universidad Iberoamericana, Barcelona.

Onnis, Luigi (Dir.) (2016): *El tiempo congelado. Anorexia y bulimia entre individuo, familia y sociedad*, Gedisa, Barcelona.

Orbach, Susie (1993): *Hunger Strike* (2ª ed.), Penguin, Middlesex.

EDIFICANDO DESDE EL GÉNERO. CENTRO DE ACOGIDA PARA MUJERES QUE SUFREN VIOLENCIA DE GÉNERO

Caso Onzain, Lucía
Arquitecta e investigadora. Grupo GAUS
Universidade da Coruña
lucia.caso.onzain@hotmail.com

López González, Cándido
Investigadora. Grupo GAUS. Dpto. Proyectos Arquitectónicos, Urbanismo y Composición
Universidade da Coruña
candido.lopez@udc.es

Carreiro Otero, María
Investigadora. Grupo GAUS. Dpto. Proyectos Arquitectónicos, Urbanismo y Composición
Universidade da Coruña
maria.carreiro@udc.es

RESUMEN

Una reflexión teórica sobre el tema de los centros de acogida conlleva la necesidad de promover una discusión sobre los elementos que afectan a grupos sociales vulnerables por segregación, exclusión social y degradación, entre otros. Como reflexión técnica y funcional se debe asumir que, entre las medidas para combatir la violencia de género, las soluciones arquitectónicas y de edificación del entorno urbano deben promover el factor inclusivo, la diversidad, la seguridad y accesibilidad desde un entorno participativo. La idea y concepto del proyecto que se presenta nace de un análisis de programas y políticas del maltrato, con las aportaciones de la experiencia de responsables de estos programas, y de

las sensaciones y opiniones del colectivo de mujeres implicadas. En la metodología empleada, además de la pertinente revisión de la literatura, se consideró la visita a casas de acogida, así como la celebración de encuentros con profesionales responsables de programas y casas de acogida acompañado del diseño de un cuestionario anonimizado para generar los escenarios de sus implicaciones vitales en determinados espacios y su relación dentro de ellos.

PALABRAS CLAVE: Género, arquitectura, centro de acogida, violencia de género.

INTRODUCCIÓN

El diseño arquitectónico desde la perspectiva de género para la acogida de mujeres que sufren violencia de género es un tema novedoso para el marco de las escuelas de arquitectura, pero de gran actualidad en la sociedad por su impacto sobre el valor humano, y en especial para la mujer (Díez Jorge, 2014; Novas, 2014).

Los datos que se desprenden de los informes del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer y del portal estadístico del Ministerio de Sanidad¹ reflejan una situación alarmante para las mujeres que sufren maltratos solo por el hecho de ser mujeres, por ser consideradas por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión. El total de denuncias de violencia de género ha ido aumentando en los últimos años y en 2017 está muy por encima de 150.000. Sin embargo la cifra total de víctimas mortales por violencia de género en los últimos 10 años en nuestro país se redujo de 71 a 51, y en 2017 un 55,68% de ellas tenían medidas de protección en vigor en favor de la víctima y el 74,5% tenía edad comprendida entre los 21 y 50 años. Nos encontramos con un colectivo lleno de sentimientos y emociones negativas, con sentimientos de impotencia, tristeza, rabia, miedo, angustia, vergüenza e incluso de culpabilidad. Esta situación requiere medidas correctoras interdisciplinares para su prevención, pero también y adecuar las condiciones de se-

1 Fuente: Estadística de Víctimas Mortales por Violencia de Género. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. <http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/>

Fuente: Ministerio de la Presidencia, relaciones con las Cortes e Igualdad. <http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/boletines/boletinMensual/2018/home.htm>

guridad en el entorno, que facilite la recuperación de una vida sin violencia para las mujeres afectadas.

En el desarrollo del proyecto arquitectónico de fin de máster nos planteamos como finalidad del trabajo incluir la identificación y análisis de estos sentimientos en el marco de las experiencias vitales de este colectivo, para adquirir un conocimiento específico de las necesidades mínimas y de mejora de la habitabilidad y seguridad. Un diseño arquitectónico que favorecerá la recuperación emocional de forma individualizada y la reinserción social como colectivo. Se trata de crear y diseñar a partir de un mayor conocimiento de los sentimientos y experiencias vitales, sabiendo cómo se sienten y además permitir conducir esos sentimientos en un marco constructivo determinado de apoyo para contribuir a los cambios necesarios que permitan una adaptación en tiempo y forma². Se genera así la hipótesis de trabajo: un mayor conocimiento de las emociones y sentimientos de mujeres maltratadas con necesidades de vivienda de acogida permitirá un diseño arquitectónico y funcional que dé soporte a la recuperación psicológica y a una mejor adecuación a los circuitos de reincorporación social y empoderamiento de la mujer maltratada.

Desde el punto de vista metodológico, el diseño de experiencia de usuario (UXD: User Experience Design) es una filosofía de diseño que tiene por objetivo la creación de productos que resuelvan necesidades concretas de sus usuarios finales, consiguiendo la mayor satisfacción y mejor experiencia de uso posible con el mínimo esfuerzo. En el diseño UX no hay checklist, ni tampoco existe un protocolo que serie los pasos a seguir. El mejor comienzo es educar al cliente sobre la importancia del enfoque centrado en el usuario, y trabajar dos aspectos clave. El primero, conocer a fondo a los usuarios finales, normalmente usando investigación cualitativa o investigación cuantitativa. Y el segundo, diseñar un producto que resuelva sus necesidades y se ajuste a sus capacidades, expectativas y motivaciones.

Con estos objetivos se analizaron los diferentes espacios de las casas de acogida para mujeres que sufren violencia de género y albergues para mujeres desamparadas (Patronato Concepción Arenal) acompañada del personal y la dirección de los centros. Con ello se detectó que en esos lugares, las mujeres debían amoldarse a la arquitectura, situación contraria a las expectativas metodológicas empleadas. Esto permitió desarrollar el diseño de un cuestionario³ específico para el colectivo de

2 Fuente: Ministerio de la Presidencia, relaciones con las Cortes e Igualdad. <http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/boletines/boletinMensual/2018/home.htm>

3 Diseño del Cuestionario. Fuente: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdNzXz1ZYVaxGvCOHNw>

mujeres maltratadas. A través de este cuestionario se persigue plantear y dar respuesta a una serie de aspectos personales vitales y de relación social de las mujeres residentes. Todas necesarias para una aproximación correcta al diseño arquitectónico de un centro de acogida para este colectivo de mujeres y su entorno familiar. Se pretendía identificar los factores personales y sociales moduladores de sentimientos y emociones vitales, para comprender las necesidades arquitectónicas y funcionales en el diseño de una edificación ad hoc para ellas.

El cuestionario se plantea para esclarecer cómo puede la arquitectura ayudar a aliviar o liberar las emociones negativas. Se realizarán preguntas con una intención arquitectónica, para identificar cómo un espacio influye en las emociones, en este caso de la mujer maltratada. Se indaga sobre el papel que la seguridad e inseguridad juegan en sí mismas y en su entorno, en cómo la arquitectura aporta un sentido de protección no solo en sus viviendas, sino en cada espacio del edificio. Se trata de evitar sensaciones de encarcelamiento, aislamiento y dependencia, para que el concepto de acogida adquiriera una dimensión de descanso personalizado. En definitiva, un diseño del espacio que les haga sentirse protegidas, a gusto y con perspectiva de futuro.

El cuestionario se estructura en seis módulos:

- Módulo 1. Características socio-demográficas de las mujeres encuestadas incluyendo la discapacidad y extranjería.
- Módulo 2. Consecuencias psíquicas y físicas de la violencia de género, incluyendo la percepción de los efectos de la violencia de género, los sentimientos y/o las lesiones físicas provocados por la violencia de género.
- Módulo 3. Salud y bienestar de la mujer, focalizando la salud en los últimos doce meses, los síntomas manifestados en las mujeres durante el último año y el bienestar de las mujeres
- Módulo 4. Menores afectados por la violencia de género, tanto la presencia de menores en los hogares de estas mujeres, como los hijos e hijas testigos de la violencia de género, y los menores víctimas directos de la violencia
- Módulo 5. Seguridad y protección, planteando preguntas que resuelvan dudas de funcionalidad de la edificación:

1. ¿Quién y cómo puede entrar en el edificio?

.....
[RNhaVPpB2aRN9RAFTIXR7QbcUPOy1g/viewform](https://doi.org/10.1007/978-3-319-70000-0_11)

2. ¿Se diferencia la entrada de la mujer con respecto al personal/servicio o visitante?
3. ¿Acceden solas o acompañadas al centro?
4. ¿Hay sala de visitas o las visitas son en las propias viviendas?
5. ¿Puede la administración o servicio personal compartir espacios comunes con este colectivo?
6. ¿Hasta qué punto las mujeres necesitan sentirse seguras?
7. El propio edificio las protege físicamente, per al poder ser observadas desde el exterior, ¿cómo se plantea?
8. ¿Se sienten seguras en sus casas de acogida?
9. ¿Les da igual saber que les pueden estar observando?
10. ¿Hasta qué punto se puede resolver la seguridad en fachada?

- Módulo 6. Confort con el que se intenta resolver aspectos generales como espacios privados y domésticos, para evitar o reforzar un sentimiento de hogar, en función de cada experiencia vital de la mujer maltratada.

o ¿Hasta qué punto se piensa en este tema?

o ¿Cómo son las viviendas o dormitorios?

o ¿Sería bueno una vivienda neutra, como si habláramos de un hotel: grandes, cómodas, de diseño...?

o El color es algo fundamental. El color transmite sensaciones y sentimientos sin que nos demos cuenta.

o Y, ¿qué ocurre en los espacios comunes como la sala de ocio o comedor?,

o ¿Qué diseño o distribución se precisa o es más conveniente?, ¿les gusta?, ¿que necesitan en esos espacios?, ¿están cómodas?, ¿dónde pasan más tiempo, en sus dormitorios/viviendas o en las salas comunes?

De los módulos 2-4 se prevé extraer información de las emociones negativas que se resolverán bajo el detalle, a pequeña escala. Los pequeños detalles importan (Alexander, 1980) y suelen provocar grandes recuerdos.

RESULTADOS

Tras el estudio de toda la información recopilada se recogen algunos aspectos que caracterizan y definen el diseño del proyecto.

1. Acceso y seguridad

La ausencia de vigilancia y de personal de seguridad es una constante en las casas de acogida. Son la causa de varios altercados con hombres que fuerzan la entrada a las viviendas. Por lo que el acceso seguro al centro y la vigilancia deben garantizar la entrada única y personalizada de cada persona.

Acceso al edificio condicionado por la diversidad de situaciones de maltrato.

Las mujeres que accedan a la edificación tienen distintas situaciones, diferentes “niveles” según el tiempo transcurrido en la situación de maltrato. Unas tienen experiencias recientes, otras ya llevarán tiempo sufriendolo. La variable del tiempo es un factor clave.

Esta diversidad conlleva que algunas víctimas necesiten importantes niveles de control, que para otras serán mínimos, porque ya están en la fase más avanzada de vuelta a la sociedad. Esto nos lleva a una edificación de varias viviendas: unas, “viviendas de corta estancia” situadas más próximas a las estancias del servicio y personal del centro; otras, “viviendas de larga estancia” en niveles superiores debido a su nivel reducido de vigilancia. Y, por último, las “viviendas de transición”, donde las mujeres comienzan sus nuevas vidas sin depender del centro de acogida, con mínimo o nulo nivel de vigilancia (figura1).

Sentimiento de seguridad en el ambiente y el espacio. Existe, y es evidente, el temor que sufren las mujeres de sentirse observadas, no solo en las calles, sino en las casas de acogida. Además del personal, así como diversas herramientas técnicas y dispositivos de seguridad, el diseño arquitectónico de la edificación, en toda su magnitud, nos aporta esta sensación de seguridad ambiental y espacial.

Para conseguir una cierta privacidad y el tamiz de la vistas, se propone emplear como

material principal en las fachadas módulos U-GLASS. Sus características físicas lo convierten en un escudo de protección. Deja pasar la luz de una manera homogénea, y además, su falta de nitidez entorpece la vista desde el exterior. Su composición en fachada se sustenta en la distracción, en un juego de líneas que te abstraen de lo que hay tras él. Se rompe así la imagen directa y completa que el espectador podría observar e intuir, transformándose en una visión abstracta y difusa.

2. Espacios

Personalización de los espacios. Las mujeres residentes se ven obligadas a abandonar sus propias viviendas, generando una pérdida de pertenencias, y el desarraigo de su hogar. El diseño personalizado de las viviendas es inviable en todos los sentidos, por lo que se proyecta una vivienda estándar, sencilla, funcional y cómoda con amplias posibilidades de organización interior para facilitar la personalización posterior de los espacios. Se conjugan los espacios totalmente equipados con espacios de trabajo. Las plantas arquitectónicas en cada nivel están diseñadas para que el espacio que queda entre viviendas se aproveche para que puedan realizar actividades personales en solitario o acompañadas de sus familiares o compañeras del centro. Estos espacios polivalentes presentan características diferentes pudiendo ser espacios abiertos o cerrados, amueblados o no (Bofill, 2011). En definitiva se persigue crear espacios caracterizados y personalizados pero de uso transitorio del colectivo (figuras 2 y 3).

Aire libre. Uno de los condicionantes importantes es la ubicación del centro en plena ciudad, en una parcela entre medianeras. Esto condicionaba no solo la intimidad y privacidad de las mujeres sino la totalidad del proyecto. La presencia de un espacio al aire libre arbolado adquiere un carácter vital para las mujeres en su día a día (figura 4).

CONCLUSIONES

En este trabajo se refuerza que el diseño arquitectónico con perspectiva de género es un indudable reto que hay que abordar para contribuir con ello a una mejora de las condiciones de acogida, y facilitar la fase de recuperación de las mujeres que sufren violencia de género atendiendo sus necesidades individuales y como colectivo.

Diversas herramientas de diseño basadas en la experiencia del usuario son elementos claves para el diseño arquitectónico con perspectiva de género. Las tecnologías de la

comunicación e información que den soporte a estos métodos de diseño centrado en el usuario abren las posibilidades tecnológicas para comunicarnos con este colectivo que incluye no solo a las víctimas sino también a profesionales que participan en el proceso de acogida. Contribuir al empoderamiento de las víctimas a través del diseño arquitectónico ensalza a este colectivo, lo aproxima a la sociedad, transmitiéndole que no están solas, que no están aisladas. Incluso desde el ejercicio de la arquitectura se les preguntan cómo quieren vivir a partir de ahora. Experiencias de otros profesionales aplicando esta metodología contribuirá sin duda a un mayor conocimiento de su aplicación a otros colectivos.

BIBLIOGRAFÍA

- _ Alexander, Christopher (1980). Un lenguaje de patrones. Barcelona: Gustavo Gili.
- _ Bofill Levi, Anna (2011). Vivienda y espacio comunitario. Disponible en: <<https://gf-altresmirades.blogspot.com/2011/10/la-mujer-construye-vivienda-y-espacio.html>>. Consultado el 16/11/2017
- _ Díez Jorge, M^a Elena (2014): "Investigar sobre la arquitectura y el género: teoría y praxis de un proyecto", Arenal, 21 (1): 79-190.
- _ Estadística de Víctimas Mortales por Violencia de Género. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. <http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/> Consultado el 10/05/2018.
- _ Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. <http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/boletines/boletinMensual/2018/home.htm>. Consultado el 08/03/2018.
- _ Novas, María (2014) "Arquitectura y género, una reflexión teórica". TFM, inédito. Universitat Jaume I. Disponible en http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/109842/TFM_Novas_Ferrad%C3%A1s_Mar%C3%ADa.pdf?sequence=1. (Consulta 20 de abril de 2019).
- _ UXD: User Experience Design. <https://www.interaction-design.org/literature/topics/ux-design>. Consultado el 15/04/2019.

ANEXO

Figura 1. Sección longitudinal de la edificación resaltando la organización y ubicación de los tipos de viviendas (corta y larga estancia y apartamentos de transición)

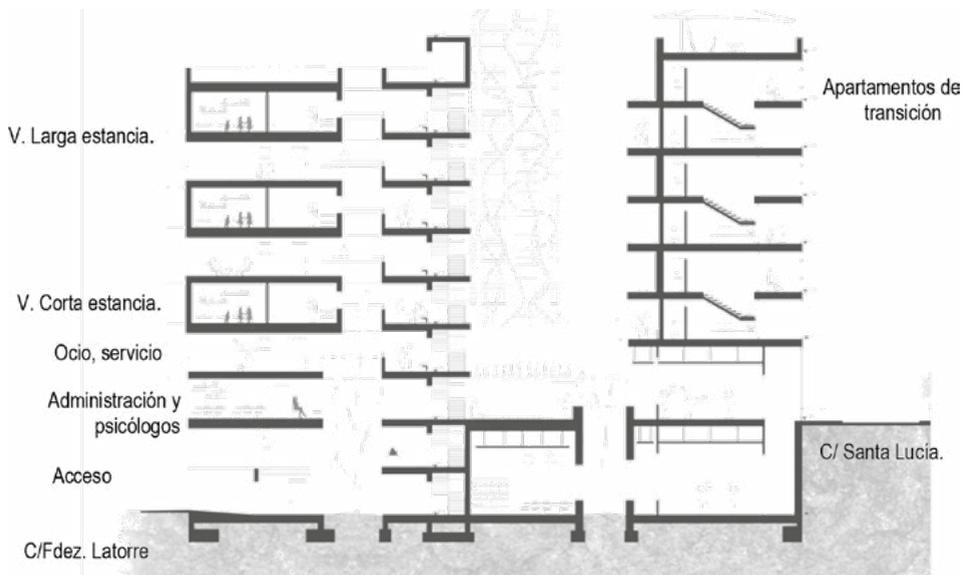


Figura 2: Planta de viviendas tipo I

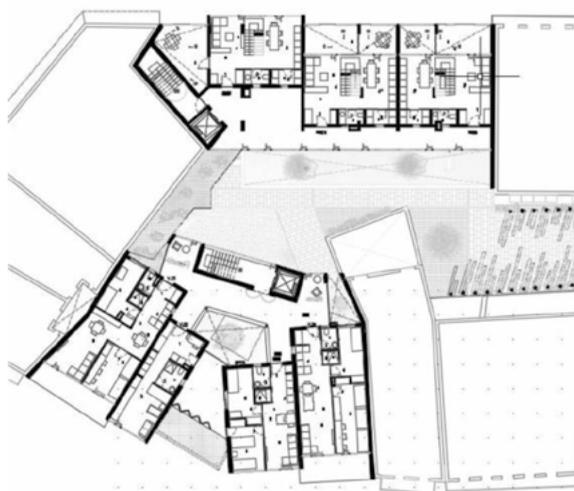
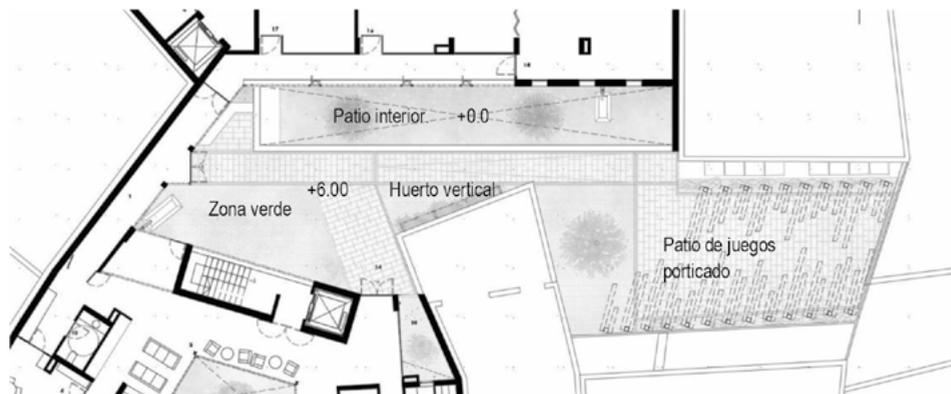


Figura 3: Planta de viviendas tipo II



Figura 4: Patio interior al aire libre



Comité científico

María Acale Sánchez, Universidad de Cádiz

María Xosé Agra Romero, Universidade de Santiago de Compostela

María José Alarcón García, Universidad Miguel Hernández

Mercedes Alcañiz Moscardó, Universitat Jaume I

Belén Arbones Fernández, Instituto de Investigaciones Marítimas, CSIC

Alicia Arias Rodríguez, Universidade da Coruña

Pilar Cagiao Vila, Universidade de Santiago de Compostela

Ana Cañizares Laso, Universidad de Málaga

María Carreiro Otero, Universidade da Coruña

María Victoria Carrera Fernández, Universidade de Vigo

Coral Del Río Otero, Universidade de Vigo

Capitolina Díaz Martínez, Universitat de València

Isabel Diz Otero, Universidade de Santiago de Compostela

María Luisa Esteban Salvador, Universidad de Zaragoza

Sònia Estradé Albiol, Universitat de Barcelona

Patricia Faraldo Cabana, Universidade da Coruña

Lola Ferreiro Díaz, Universidade de Santiago de Compostela

Almudena Filgueira Vizoso, Universidade da Coruña

Ana María Freire Veiga, Universitat Pompeu Fabra

Juana Gallego Ayala, Universitat Autònoma de Barcelona

Beatriz García Antelo, Universidade de Santiago de Compostela

Jorge García Marín, Universidade de Santiago de Compostela

Pascuala García Martínez, Universitat de València

María Pilar García Negro, Universidade da Coruña

Cristina García Sainz, Universidad Autónoma de Madrid

Juana María Gil Ruiz, Universidad de Granada

Begoña Gómez Vázquez, Universidade de Santiago de Compostela

Comité científico

Isabel Jiménez Lucena, Universidad de Málaga

María Lameiras Fernández, Universidade de Vigo

Josefina Ling Ling, Universidade de Santiago de Compostela

Mari Carmen López Anierte, Universidad de Murcia

Eva López Barrio, Universidade de Santiago de Compostela

Mónica López Viso, Universidade de Vigo

Marta Macho-Stadler, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Amparo Mañés Barbe, Universitat de València

Mauricio Matus López, Universidad Pablo de Olavide

Mónica Melle Hernández, Universidad Complutense de Madrid

María José Méndez Lois, Universidade de Santiago de Compostela

María Josefa Mosteiro García, Universidade de Santiago de Compostela

María Dolores Mouriz Cereijo, Universidade de Santiago de Compostela

Mercedes Novo Pérez, Universidade de Santiago de Compostela

Laura Oso Casas, Universidade da Coruña

María Inmaculada Pastor Gosálbez, Universitat Rovira i Virgili

Viviana Peña Freire, Universidade da Coruña

María Dolores Pereira García, Universidad de Salamanca

Anna Pérez Quintana, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Ana María Porto Castro, Universidade de Santiago de Compostela

Rita Radl Philipp, Universidade de Santiago de Compostela

Yolanda Rodríguez Castro, Universidade de Vigo

María Josefina Rodríguez Galdo, Universidade de Santiago de Compostela

María José Rodríguez Jaume, Universitat d'Alacant

Emma Rodríguez Rodríguez, Universidade de Vigo

Silvia Rueda Pascual, Universitat de València

Ana Sánchez Bello, Universidade da Coruña



Comité científico

Joana Cristina Silva Magalhaes, Instituto de Investigación Biomédica de A Coruña

Ana Dorotea Tarrío Tobar, Universidade da Coruña

María Concepción Torres Díaz, Universitat d'Alacant

Soledad Torres Guijarro, Universidade de Vigo

Amada Traba Díaz, Universidade de Vigo

Luz Varela Caruncho, Universidade de Vigo

María Elena Vázquez Abal, Universidade de Santiago de Compostela

Iria Vázquez Silva, Universidade da Coruña

Amelia Verdejo Rodríguez, Universidade de Vigo



VI Xornada Universitaria Galega
en Xénero



— (RE)CONSTRUÍNDO O COÑECEMENTO —

Organizan



Unidade de Igualdade
Universidade de Vigo



XUNTA
DE GALICIA