



XUGeX

VII Xornada Universitaria Galega
en Xénero





XUGeX

**VII Xornada Universitaria Galega
en Xénero**

DESIGUALDADES DE XÉNERO EN TEMPOS DE COVID

**10 e 11 xuño
de 2021**

Edición a cargo de
Eva Aguayo Lorenzo, Ana Neira Pena e Águeda Gómez Suárez

2021
Universidade de Santiago de Compostela
Universidade da Coruña
Universidade de Vigo



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>

© Universidade de Santiago de Compostela, 2021

© Universidade da Coruña, 2021

© Universidade de Vigo, 2021

Promove

Oficina de Igualdade de Xénero da Universidade de Santiago de Compostela

Oficina para a Igualdade de Xénero da Universidade da Coruña

Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo

Edición técnica

Edicións USC

usc.gal/publicacions

Universidade de Santiago de Compostela

Deseño e maquetación

Mabel Aquayo, CB

Esta sétima Xornada Universitaria Galega en Xénero constitúe a consolidación dunha iniciativa conxunta das tres universidades galegas, xurdida no 2013, que ten como obxectivo a creación dun punto de encontro para as persoas dedicadas e preocupadas pola perspectiva de xénero na investigación e na docencia universitarias. Un espazo de reflexión e debate sobre diversas temáticas de xénero dende perspectivas distintas cunha visión multidisciplinar.

Iniciamos o terceiro percorrido polas nosas tres universidades. A Universidade de Santiago de Compostela acolle como anfitriña esta sétima edición, baixo o lema *Desigualdades de xénero en tempos de COVID-19*, e, dadas as circunstancias, por primeira vez en modalidade virtual. Esta edición está financiada con fondos do Pacto de Estado contra a Violencia de Xénero (Ministerio de Igualdad), no marco dos convenios de colaboración da Consellería de Emprego e Igualdade coas universidades galegas.

Nesta ocasión, achegámonos aos retos que xorden nos estudos de xénero e no feminismo na actualidade, centrándonos en visibilizar o impacto da actual crise sanitaria, social e económica nos ámbitos da violencia de xénero e da traxectoria investigadora das mulleres; así como a importancia da aposta por unha docencia universitaria con perspectiva de xénero. A Xornada estrutúrase en 3 áreas temáticas:

- *Mulleres, investigación e COVID*. Coordinada pola Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo.
- *Violencias contra as mulleres*. 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.

A perspectiva de xénero estase a estender na actividade investigadora de distintas áreas de coñecemento que incorporan o xénero como variable de análise. O recoñecemento da importancia da dimensión de xénero é cada vez máis visible nas institucións de investigación e nos requirimentos das convocatorias de proxectos de investigación como o Programa Horizonte Europa, cobrando especial relevancia a raíz dos efectos da pandemia no incremento da desigualdade entre mulleres e homes dentro da academia. Así mesmo, os avances na incorporación da perspectiva de xénero na docencia universitaria son inaprazables para a necesaria reformulación dos distintos campos de coñecemento e como ámbito de innovación e calidade docente.

Con actividades, como esta xornada, tratamos de poñer en valor a importancia das investigacións e a docencia universitaria en xénero, dotándoa dun marco crítico para facer efectivo o compromiso coa consecución dunha sociedade máis xusta, humana e igualitaria. Porque a perspectiva de xénero ten un papel transformador fundamental para a análise e proposta de solución aos retos deste século cara a unha etapa post-pandémica.

Agradecemos a boa acollida e interese nesta actividade, con indicadores como máis de 250 persoas inscritas e os case 60 traballos aceptados que recolleemos nesta publicación.

O comité organizador





XUGeX

VII Xornada Universitaria Galega
en Xénero

DESIGUALDADES DE XÉNERO EN TEMPOS DE COVID

Índice

Área 1. MULLERES, INVESTIGACIÓN E COVID

Sala A. Ciencia, academia, muller e COVID

X2A1. TRANSFERENCIA DO COÑECEMENTO. UNHA NOVA FENDA DE XÉNERO NA I+D+I ?

Ana Jesús López Díaz; María Dolores Pereira Gómez (UDC, Universidad de Salamanca)..... 17

X2A2. STOP DISCRIMINACIÓN: EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA LEY 14/2011 DE A CIENCIA EN LO REFERENTE A LA PERSPECTIVA DE GÉNERO CON PROPUESTAS DE ME-

JORA. Begoña Barrios Barrera; María José Cáceres Granados; Laura Calaza Díaz; Elena Camacho Aguilar; Patricia Contreras Tejada, Rosa Crujeiras Casais; Irene Epifanio López; Mireia López Beltrán; Juan Miguel Ribera Puchades; Teresa Sánchez Rúa; María Elena Vázquez Abal (Comisión de Mujeres y Matemáticas, Real Sociedad Matemática Española) 27

Índice

X2A3.	¿CÓMO REPARAR EL IMPACTO NEGATIVO DE LA PANDEMIA ENTRE LAS MUJERES ACADÉMICAS EN NUESTRO PAÍS? APUNTES PARA EL DISEÑO DE MEDIDAS DE IGUALDAD. <i>Águeda Gómez Suárez; Iria Vázquez Silva (Uvigo)</i>	37
Sala B.	Innovación, corresponsabilidade, muller e COVID	
X2B1.	LAS MEDIDAS PARA FAVORECER LA CONCILIACIÓN LABORAL FRENTE AL IMPACTO SOCIAL Y ECONÓMICO DEL COVID-19. <i>Emma Rodríguez Rodríguez (Uvigo)</i>	47
X2B2.	HANNAH ARENDT: COMPRENSIÓN Y OBJETIVIDAD EN TIEMPOS DE CRISIS. <i>Teresa Portas Pérez (Uvigo)</i>	57
X2B3.	DIVERSIDAD DE GÉNERO EN LA DIRECCIÓN Y RESULTADOS DE INNOVACIÓN EN LAS EMPRESAS MANUFACTURERAS ESPAÑOLAS. <i>María Jesús Rodríguez Gulías; Sara Fernández López (UDC, USC)</i>	67
X2B4.	AS EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS E AS DISCIPLINAS STEM EN CLAVE DE XÉNERO EN GALIZA: DIVISION DO TRABALLO vs IGUALDADE DE OPORTUNIDADES. <i>Bruno Blanco Varela; M. del Carmen Sánchez Carreira (USC)</i>	77

Area 2: VIOLENCIAS CONTRA AS MULLERES

Sala C.1. Violencias contra as mulleres en tempos de pandemia

C1-01.	EL INCREMENTO DE LOS MALOS TRATOS CONTRA LA MUJER. OTRO EFECTO OCULTO DE LA PANDEMIA. <i>Milagros María Otero Parga (USC)</i>	89
--------	---	----

C1-02.	LAS DIFICULTADES DE COMBATIR LA "VIOLENCIA DE GÉNERO" EN TIEMPOS DE PANDEMIA: AUMENTO DEL RIESGO Y DETERIORO DE LA POSICIÓN DE LAS MUJERES. <i>Laura Álvarez Suárez (Universidad de Oviedo)</i>	97
C1-03.	COVID-19 Y ATENCIÓN A MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA COMUNIDAD VALENCIANA. <i>Purificación Heras González; Ainara Nardi Rodríguez; M^a Asunción Martínez Mayoral; M^a José Alarcón García (Universidad Miguel Hernández) ...</i>	105
C1-04.	CONSECUENCIAS DE LA PANDEMIA DE COVID-19 PARA LAS MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y SEXUALES: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LA SITUACIÓN DE LAS USUARIAS DE LOS CENTROS DE INFORMACIÓN Á MULLER (CIMS) EN GALICIA. <i>Rita María Radl Philipp; Jorge García Marín; Begoña Gómez Vázquez; Mónica Antelo Martelo; María Luciana Sánchez Iglesias; María Curros Espiño; Pablo Soto Casás (USC)</i>	115
Sala C.2. Saúde e coidados fronte a violencia contra as mulleres		
C2-01.	ENFERMARÍA E VIOLENCIA CONTRA A MULLER: NECESIDADES E EXPERIENCIAS DE ABORDAXE EXPLORADAS MEDIANTE UNHA REVISIÓN DE ALCANCE. <i>Raquel Veiga Seijo; Amalia Conceiro Rúa (UDC)</i>	125
C2-02.	COIDADADO DE ENFERMARÍA A MULLERES EN SITUACIÓN DE MALTRATO. UN ENFOQUE META-ETNOGRÁFICO. <i>Sara Fernández Basanta; Iria Paz López; María Jesús Movilla Fernández (UDC)</i>	135
C2-03.	VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA TERRITORIAL DEL ESTADO "KLÉBER RAMÍREZ"-MÉRIDA-VENEZUELA, FEBRERO-MARZO 2021. <i>Eduardo Sánchez Uzcátegui; Edith Uzcátegui Cabrices; Petra Uzcátegui Cabrices (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Politécnica Territorial del Estado-Mérida)</i>	143
C2-04.	PROXECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE PREVALENCIA DE ACOSO SEXUAL NO ENTORNO UNIVERSITARIO E DOR CRÓNICA MUSCULOESQUELÉTICA EN ESTUDANTES DE CIENCIAS DA SAÚDE DA UDC. <i>Lucía López López; Beatriz Rodríguez-Romero (UDC)....</i>	155

Índice

C2-05.	ROMPENDO REGRAS: ALFABETIZACIÓN MENSTRUAL CRÍTICA NA UNIVERSIDADE DA CORUÑA. <i>María Mar Rodríguez Romero; Neves Arza Arza; Araceli Couce García; Sabela Quintillán Quintillán; Uxía Hadaly Romero Bouzas; Inmaculada Doval Porto; Gabriela Laura Frias Goytia (UDC)</i>	165
--------	--	-----

Sala D.1. Aproximación institucional e xurídica á violencia contra ás mulleres

D1-01.	O TESTEMUÑO DA VÍTIMA COMO PROBA ÚNICA NO PROCESO PENAL POR VIOLENCIA DE XÉNERO. <i>María Castro Corredoira (USC)</i>	175
D1-02.	A DECLARACIÓN DA VÍTIMA DE VIOLENCIA DE XÉNERO COMO ÚNICA PROBA DE CARGO NO PROCESO PENAL. <i>Cristina Alonso Salgado (USC)</i>	183
D1-03.	LA "INDIGNANTE" RELACIÓN ENTRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y LA INDIGNIDAD SUCESORIA. <i>Mónica García Goldar (USC)</i>	191
D1-04.	DA VITIMIZACIÓN SECUNDARIA A VIOLENCIA MACHISTA INSTITUCIONAL. UNHA ANÁLISE DA REALIDADE GALEGA. <i>Sheila Fernández Míguez (UDC)</i>	201
D1-05.	A VIOLENCIA INSTITUCIONAL DE XÉNERO NA DEMOCRATIZACIÓN DE ESPAÑA: O CASO DA REGULACIÓN DO ABORTO. <i>Enya Antelo Alvite (USC)</i>	209
D1-06.	A VIOLENCIA MACHISTA INSTITUCIONAL. TAREFAS PENDENTES NAS UNIVERSIDADES GALEGAS. <i>Iria Vázquez Silva; Sabela Pérez Martín (Uvigo)</i>	217

Sala D.2. Aproximación sociolóxica e económica á violencia contra as mulleres

D2-01.	IMPACTO DO ANTIFEMINISMO NA CONVERSA SOCIAL. MEDICIÓN DE SENTIMENTO DO #8M. <i>Teresa Piñeiro Otero; Carmen Vázquez Gende; Xabier Martínez Rolán (UDC, Uvigo)</i>	227
D2-02.	CARACTERÍSTICAS DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN MUJERES MAYORES DE 65 AÑOS. <i>Ana M.ª Porto Castro; María Josefa Mosteiro García; Enelina M.ª Gerpe Pérez (USC)</i>	237

D2-03.	(IN)VISIBILIZADAS: MUJERES, MERCADO LABORAL Y CUIDADOS EN COLOMBIA. <i>Angélica Amaya Centeno; Eva Aguayo; Yolanda Pena Boquete (USC, AYEconomics)</i>	247
D2-04.	LA AUTORIZACIÓN DE RESIDENCIA TEMPORAL Y TRABAJO PARA LAS MUJERES EXTRANJERAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN CASO DE SITUACIÓN IRREGULAR. <i>Almudena Valiño Ces (USC)</i>	257
D2-05.	A PERSPECTIVA ECONÓMICA DA VIOLENCIA DE XÉNERO NA NORMATIVA GALEGA. <i>María Belén Trigo García (USC)</i>	267

Área 3. PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Sala E.1. Visibilización na docencia das achegas das mulleres

E1-01.	O KEVLAR, UNHA FIBRA FANTÁSTICA DESCUBERTA POR STEPHANIE KWOLEK EN 1965. <i>María M. Álvarez Lires; Xabier Álvarez Lires; Azucena Arias Correa; Francisco J. Serrallé Marzoa (Uvigo)</i>	277
E1-02.	A SUSTENTABILIDADE OCEÁNICA E OS OFICIOS FEMININOS DO MAR: UNHA EXPERIENCIA NO GRAO EN EDUCACIÓN INFANTIL. <i>María A. Lorenzo Rial; Tamara Amorín de Abreu; Mercedes Varela Losada; Uxío Pérez Rodríguez (Uvigo)</i>	287
E1-03.	"EDUCACIÓN EN FEMININO: UN PASEO POLA HISTORIA", EXPERIENCIA DIDÁCTICA DE INCORPORACIÓN DA PERSPECTIVA DE XÉNERO NA FORMACIÓN DAS FUTURAS MESTRAS E MESTRES DE LUGO. <i>Francisco Xosé Candia Durán (USC)</i>	297
E1-04.	MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA E PERSPECTIVA DE XÉNERO PARA A AULA DE LINGUA ESTRANXEIRA. <i>Fátima Faya Cerqueiro (USC)</i>	309
E1-05.	VISIBILIZACIÓN DE LAS MUJERES EN LA FÍSICA. <i>M^a de las Nieves Lorenzo González (Uvigo)</i>	319

- E1-06. REFERENTES FEMININOS EN GALIPEDIA, UN RECURSO PARA INTRODUCIR A PERSPECTIVA DE XÉNERO. *Encina Calvo Iglesias (USC)*..... 329
- E1-07. RETOS DE UNA FORMACIÓN FEMINISTA. *Trinidad Donoso Vázquez (Universitat de Barcelona)*..... 341

Sala E. 2. Impacto do sexismo e dos nesgos de xénero: análise e resposta

- E2-01. A QUEN PENALIZAN OS EXAMES CON PENALIZACIÓN? *Xulia González Cerdeira; Daniel Miles Touya (Uvigo)*..... 349
- E2-02. PARIDADE NOS TRIBUNAIS DE TRABALLO FIN DE GRAO E O SEU IMPACTO NAS CUALIFICACIÓNS DO ESTUDANTADO. *Laura M. Castro (UDC)* 357
- E2-03. DISEÑOS DE EXPERIMENTACIÓN EN EL AULA PARA DERRIBAR ESTEREOTIPOS: EVALUANDO EL SEXISMO ENTRE EL ALUMNADO UNIVERSITARIO. *Susana Pilar Gaytán Guía (Universidad de Sevilla)*..... 367
- E2-04. "BANDERINES DE GÉNERO": REIVINDICACIONES DEL ALUMNADO DE CIENCIAS DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA CON MOTIVO DEL 8 DE MARZO. *María José Mosquera González; Eva Santamaría Criado (UDC)*..... 377

Sala F. 1. Importancia da formación en xénero para o exercicio profesional

- F1-01. ENCHER OS OCOS NA COMUNICACIÓN. A EXPERIENCIA FORMATIVA DO SEMINARIO PERMANENTE CO(M)XÉNERO. *Margarita Ledo Andión; Silvia Roca Baamonde; Marta Pérez Pereiro (USC)* 387
- F1-02. CONCIENCIACIÓN DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD. ¿NOS QUEDA MUCHO POR HACER? *María Teresa Bartual Figueras; Joaquin Turmo Garuz; Margarita Pérez López; Zeneyda Quiroz Flores; Cristina Bucchi Morales; Pere Purroy Sánchez (Universitat de Barcelona, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Universidad de la Frontera)*..... 395

F1-03. PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DIDÁCTICA DE LA LITERATURA PARA FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. *Sandra M^a Peñasco González (UDC)* 407

F1-04. A FORMACIÓN EN PERSPECTIVA DE XÉNERO: UNHA FERRAMENTA CHAVE PARA GARANTIR OS DEREITOS E O ENVELLECIMENTO SAUDABLE DAS PERSOAS LGBTIQ. *Nazaret Blanco Pardo; María Victoria Carrera Fernández; Alexandra Castro Faria; Lorena Costas Caride (Uvigo)* 417

F1-05. FORMACIÓN PARA O EXERCICIO DA ORIENTACIÓN EDUCATIVA E PROFESIONAL CON PERSPECTIVA DE XÉNERO. *Miguel Anxo Nogueira Pérez; Elena Fernández Rey; Cristina Ceinos Sanz (USC)*..... 429

F1-06. UNHA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN DA PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA DE MESTRADO. *María del Carmen Sánchez Carreira; Bruno Blanco Varela (USC)*..... 441

Sala F. 2. Perspectiva de xénero en Enxeñaría e Arquitectura

F2-01. UNA EXPERIENCIA TRUNCADA: EL CASO DE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS TFM DE ARQUITECTURA. *María Carreiro Otero; Cándido López González (UDC)*..... 451

F2-02. ARQUITECTURA Y PEDAGOGÍAS FEMINISTAS. ESTRATEGIAS PARA UN APRENDIZAJE INCLUSIVO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. *Silvia Blanco Agüeira (Universidad San Jorge)*..... 463

F2-03. INTEGRACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN MATEMÁTICAS II DE LA INGENIERÍA EN DISEÑO INDUSTRIAL. *Irene Epifanio López (Universitat Jaume I)*..... 471

F2-04. UNHA EXPERIENCIA DE INTRODUCCIÓN DA PERSPECTIVA DE XÉNERO EN MATERIAS DE INTELIXENCIA ARTIFICIAL. *Eva Cernadas García; Manuel Fernández Delgado (USC)* 479

F2-05. VOCES DE MUJERES E IDENTIDAD FEMENINA: EL SESGO DE GÉNERO EN LOS ASISTENTES VIRTUALES DE VOZ. *Julia Ammerman Yebra (USC)* 489

COMITÉ CIENTÍFICO 497





**MULLERES,
INVESTIGACIÓN
E COVID**

Área

1

TRANSFERENCIA DO COÑECEMENTO. UNHA NOVA FENDA DE XÉNERO NA I+D+I ?

López Díaz, Ana Jesús

Departamento de Enxeñaría Naval e Industrial

Universidade da Coruña

ana.xesus.lopez@udc.es

Pereira Gómez, María Dolores

Departamento de Xeoloxía

Universidade de Salamanca

mdp@usal.es

RESUMO

A transferencia do coñecemento universitario (TDC) é fundamental e indispensable como ferramenta para o desenvolvemento e evolución económica; así como para a creación de riqueza cultural e tecnolóxica dunha sociedade. Porén, a dimensión de xénero nos procesos de transferencia do coñecemento non parece estar suficientemente incorporada. Neste sentido, o proxecto piloto lanzado polo Goberno de España en 2018 para valorar e incentivar a transferencia de coñecemento, o chamado sexenio de transferencia, deixou entrever as carencias nese sentido a través de diferentes aspectos; comezando polo baixo número de solicitudes presentadas por mulleres en todas as áreas de investigación, incluídas as áreas feminizadas, e continuando coa baixa taxa de éxito das investigadoras neste proceso, unha fenda de xénero que se pode cuantificar como do 30% no total de resultados positivos da avaliación. Ante estes resultados un grupo de investigadoras de AMIT (Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas) desenvolveu un estudo sobre o sexenio de transferencia baseándose nunha enquisa en liña accesible desde o sitio web de AMIT que foi respondida por un total de 513 investigadoras e investigadores de distintos campos. Os resultados da enquisa poñen de manifesto o peso importante que se lle deu nesta proba piloto á transferencia xeradora de valor económico, fronte a outros tipos de transferencia xeradora de valor social, nos que participan máis as mulleres. Pero ademais ofreceu reflexións das

persoas participantes, que poñen de manifesto as debilidades deste programa e nos indica cara onde se debería mellorar para que reflicta de xeito realista a contribución das investigadoras á transferencia do coñecemento.

PALABRAS CHAVE: Transferencia do coñecemento, dimensión de xénero, mulleres, AMIT, sexenio de transferencia

INTRODUCCIÓN

Está amplamente recoñecido que a transferencia do coñecemento universitario (TDC) é fundamental e indispensable como ferramenta para o desenvolvemento e evolución económica; así como para a creación de riqueza cultural e tecnolóxica dunha sociedade (Klofsten and Jones-Evans, 2000), sen embargo a dimensión de xénero neste ámbito semella non estar suficientemente considerada. Best et al. (2016) cuantificaron a dimensión de xénero na transferencia de coñecemento tecnolóxico en Alemaña, un dos países con maior capacidade innovadora, en comparación con outros países europeos e chegan á conclusión, analizando os diferentes aspectos da dimensión de xénero en TDC, que apenas está integrada nos aspectos da cultura organizativa. Estas autoras describen como as leis e normas, incluídas as de financiamento da investigación, así como os estereotipos culturais, son moi inflexibles e certamente masculinizados, cunha porcentaxe de homes sempre moi superior ao das mulleres en todos os postos de decisión das organizacións. Isto xa foi descrito por Connell (2005) e por Redien-Collot (2009), cando observaron que as prácticas e as actitudes dos organismos de toma de decisións seguían baseados en comportamentos masculinizados, o cal inflúe, inevitablemente, no mantemento desa postura "tradicional" de roles entre investigadoras e investigadores.

O recoñecemento da TDC en España a través do sexenio de transferencia, proxecto piloto implantado en 2018 polo Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades, estaba baseado no marco conceptual proposto desde a CRUE a través do documento "Transferencia del Conocimiento: nuevo modelo para su prestigio e impulso" (CRUE 2018), e trátase dun sexenio complementario ao actual sexenio de investigación, consolidado desde fai uns 30 anos. Os resultados da avaliación pódense considerar devastadores para todo o colectivo investigador que solicitou o recoñecemento pois, segundo os datos publicados pola ANECA, só o 42% das solicitudes alcanzaron un resultado positivo. Para as mulleres os resultados foron aínda peores: do total de positivos, só o 34% corresponde a solicitudes presentadas por mulleres. Tamén é salientable que das 16 151 solicitudes presentadas só un 35% fosen realizadas por mulleres (ANECA, 2020); é dicir, só una de cada tres solicitudes correspondía a unha investigadora.

Dado que os resultados para as investigadoras foron tan nefastos e a resposta do persoal investigador foi unánime á hora de criticar a forma de convocar e avaliar o novo sexenio, un grupo de investigadoras de AMIT (Asociación de Mujeres Investigadoras e Tecnólogas) propúxose facer unha análise dos devanditos resultados, contando coa colaboración de todos aqueles membros do colectivo investigador (homes e mulleres) que quixesen participar nunha enquisa elaborada *ad hoc*. As conclusións máis importantes desta análise preséntanse nesta comunicación.

DE QUE ESTAMOS A FALAR CANDO FALAMOS DE TRANSFERENCIA?

O Manual de Frascati (2015) relaciona a TDC con áreas de Enxeñería e Tecnoloxía, é dicir, aquelas nas que unha TDC está directamente relacionada coa xeración de valor económico. Este manual, que se desenvolveu en 1963 como unha proposta da OCDE de Norma Práctica para enquisas de Investigación e Desenvolvemento Experimental, segue aínda hoxe vixente e está recoñecido internacionalmente para elaborar e analizar datos estatísticos en Investigación e Desenvolvemento, aínda que se reeditou en numerosas ocasións (OECD, 2015) para incluír, entre outros cambios, unha linguaxe adaptada ao xénero.

O informe *She Figures* que a Unión Europea elabora para analizar a situación das mulleres en Investigación e Desenvolvemento, tamén baseado no Manual de Frascati (EU, 2019), constata que a nivel europeo as áreas de enxeñería e tecnoloxía seguen estando fortemente masculinizadas, aspecto este que se evidencia no ámbito español (Científicas en Cifras, 2021). Por tanto, se só se considera como TDC aquela que xera valor económico, a porcentaxe de investigadores involucrados na TDC no momento actual sería moito máis elevado que a porcentaxe de investigadoras. Isto queda reflectido xa no estudo de Vaquero et al. (2012) sobre a situación no ámbito de Galicia.

Con todo, o Manual de Frascati tamén fala da transferencia do coñecemento á sociedade, independentemente dos beneficios económicos e, segundo o informe do Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación (OMCI, 2020), as mulleres conceden máis importancia á TDC que os homes, aínda que a súa participación en actividades formalizadas de intercambio e transferencia de coñecemento é inferior (só un 15% en universidades públicas e un 25% en CSIC). Sen embargo, o mesmo estudo tamén sinala que as mulleres participan máis que os homes en actividades informais de interacción, que son necesarias para levar a cabo as actividades formais de transferencia que poidan involucrar desde creación de empresas e spin- offs ata a comercialización de patentes (López, 2013).

O SEXENIO DE TRANSFERENCIA

A pesar dos resultados destes estudos, non parece que na convocatoria do sexenio de transferencia se tiveran en conta estas diferenzas, polo cal deixa de lado unha boa porcentaxe de capital humano, tanto na investigación como na transferencia desa investigación, aspecto este que se ve reflectido no baixo número de solicitudes presentadas por mulleres na convocatoria do sexenio de transferencia (35% do total de solicitudes).

Unha análise dos resultados finais publicados por ANECA (López, 2021) amosan ademais que a taxa de éxito na convocatoria foi dun 42% (un total de 6 859 solicitudes foron avaliadas positivamente) pero desagregando por sexo, as diferenzas son moi relevantes; dado que só un 34% das solicitudes realizadas por investigadoras obtiveron unha avaliación positiva fronte a un 47% das solicitudes realizadas por investigadores. É dicir, unha diferenza de 13 puntos que se traduce nunha fenda do 30% entre homes e mulleres no total de avaliacións positivas.

Constátase ademais que en todos os campos hai menos solicitudes de mulleres que de homes mesmo en áreas moi feminizadas como Ciencias Sociais e do Comportamento ou Ciencias da Saúde e en todos os campos son os homes os que alcanzaron maior porcentaxe de éxito. Así, por exemplo, en Ciencias Xurídicas a porcentaxe de éxito entre homes e mulleres difire en case 20 puntos porcentuais, o cal supón unha fenda do 43%; e nunha área tan feminizada como Ciencias da Saúde cun número moi próximo de solicitudes realizadas por homes e por mulleres, a diferenza é de 12 puntos, o cal supón unha fenda do 26% a favor dos homes. Por outra parte, naqueles campos de coñecemento nos que a porcentaxe de éxito foi menor, a diferenza entre homes e mulleres é máis acusada que nos que en xeral houbo máis resultados positivos. Así, por exemplo, en Ciencias Económicas a fenda de xénero foi maior que en Ciencias da Natureza e Bioquímica: cando hai poucas avaliacións positivas, as mulleres resultan penalizadas.

ENQUISA DE AMIT

Ante estes resultados que suxerían un nesgo de xénero, un grupo de investigadoras de AMIT (Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas) propúxose facer unha análise contando coa colaboración de todos aqueles membros do colectivo investigador (homes e mulleres) que quixesen participar; foran ou non membros de AMIT e independentemente de que tiveran solicitado ou non o sexenio de transferencia.

Elaborouse unha enquisa en liña accesible a través do sitio web de AMIT (www.amit.org) que constaba de tres bloques: un primeiro bloque para definir o perfil das persoas participantes, un segundo bloque sobre os resultados da convocatoria e, finalmente, un terceiro no que se pedían opinións e suxestións para mellorar futuras convocatorias. Cos resultados elaborouse un informe, dispoñible tamén na páxina web de AMIT. Non se aplicou ningún criterio de exclusión, a enquisa era anónima pero asumimos que a maioría de participantes eran membros de AMIT,

RESULTADOS DA ENQUISA

Un total de 513 persoas responderon á enquisa (o que supón un número equivalente á metade das persoas asociadas a AMIT); das que 441 (86%) eran mulleres e 72 (14%) homes, proporción similar á representación de mulleres e homes na asociación; polo que consideramos que esta mostra é representativa da comunidade AMIT.

En canto á súa adscrición, o 74% corresponde a distintas figuras do persoal docente e investigador das universidades e o 26% a organismos públicos de investigación; sendo case o 90% dos corpos de funcionarias/os. A distribución por idades, mostra o seu valor medio ao redor dos 53 anos. Trátase, en xeral, de persoas con ampla experiencia investigadora que se reflicte no número de sexenios de investigación recoñecidos: así, o 73% ten tres ou máis sexenios, o 21% dous sexenios e o 17% un único sexenio. É importante mencionar que segundo a súas respostas, a correlación entre o número de sexenios posibles e o número de sexenios recoñecidos é moi alta, tanto para homes como para mulleres; así, o coeficiente de correlación é $R = 0.82$ no total de participantes, pero por sexo obtense un coeficiente de correlación $R = 0.83$ no caso das investigadoras e $R = 0.71$ no caso dos investigadores.

A pesar da alta cualificación investigadora das persoas que participaron na enquisa, só 296, é dicir o 58%, declara ter solicitado o sexenio de transferencia; e os datos desagregados por sexo amosan que das persoas que responderon á enquisa, solicitaron o sexenio un 56% das mulleres fronte ao 65% dos homes. As razóns polas que non o solicitaron amósanse na Táboa 1 (téñase en conta que podían sinalar máis dunha resposta).

Ademais, o 54% das persoas que non o solicitaron manifesta que non ten intención de facelo no futuro; neste punto a diferenza entre homes e mulleres é significativa dado que só o 45% de mulleres fronte ao 60% de homes afirma que si o solicitará.

Táboa 1. Razóns polas que elas non solicitaron o sexenio de transferencia.

<i>Supoñía un esforzo adicional á sobrecarga que xa temos, sen garantías de poder conseguilo</i>	25.3%
<i>Pareceume que non tiña méritos suficientes do tipo que se pedían</i>	19.4%
<i>Os criterios eran demasiado imprecisos; non estaban do todo claras as regras</i>	17.1%
<i>Prefiro concentrar o meu esforzo nos sexenios de investigación cuxas regras están máis definidas</i>	9.42%
<i>Outras razóns</i>	18.4%
<i>Non cumpría os criterios da convocatoria (por ex. 1 sexenio de investigación)</i>	8.8%
<i>Participei en accións de transferencia pero non fun IP nin responsable dos proxectos</i>	3.7%

Canto ás investigadoras e investigadores que si solicitaron o sexenio, menos da metade recibiu unha avaliación positiva; en concreto, o 47% das realizadas por mulleres e o 55% das realizadas polos homes e no que se refire ao tipo de méritos achegados segundo os catro campos da convocatoria:

Campo 1: Transferencia a través da formación de persoas investigadoras

Campo 2: Transferencia do coñecemento propio a través de actividades con outras institucións

Campo 3: Transferencia xeradora de valor económico

Campo 4: Transferencia xeradora de valor social

Como se pode observar na Figura 1, entre as avaliacións negativas e positivas hai unha diferenza de 9 puntos no que se refire ao campo 3 (Transferencia xeradora de valor económico, a favor nas avaliacións positivas) e de 14 puntos no campo 4 (Transferencia xeradora de valor social, a favor nas avaliacións negativas). Tamén existe unha diferenza significativa no Campo 1 (Transferencia a través da formación de persoas investigadoras) onde, segundo os resultados da enquisa, as achegas concéntranse no sub-campo "Número de persoas contratadas responsables de proxectos e contratos de I + D". Isto tamén se inclina cara a avaliacións positivas e, á inversa, hai unha tendencia (6 puntos) cara a avaliacións negativas no Campo 2 (Transferencia a través de interaccións con outras institucións).

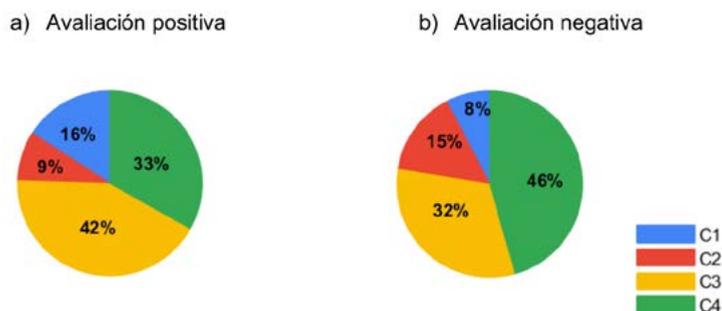


Fig. 1 Méritos achegados segundo os catro campos da convocatoria e resultado da avaliación. C1: Transferencia a través da formación de persoas investigadoras; C2: Transferencia do coñecemento propio a través de actividades con outras institucións; C3: Transferencia xeradora de valor económico; C4: Transferencia xeradora de valor social

Os datos desagregados por sexo (Figura 2) mostran que as mulleres achegan menos méritos de transferencia xeradora de valor económico (Campo C3 e Campo C1); sen embargo as contribucións femininas son máis altas no Campo C2 e, especialmente, no Campo C4, que están relacionados coa transferencia do coñecemento propio á sociedade e outras actividades que a benefician. No Campo C3: transferencia xeradora de valor económico, as aportacións presentadas polos homes acadan un 53% fronte a un 35% das presentadas polas mulleres; no Campo C1: Transferencia a través da formación de investigadores, que inclúe a creación de *start-ups* e/ou *spin-offs*, hai unha diferenza de 2 puntos a favor dos homes; á inversa, no Campo C4: Transferencia xeradora de valor social, as mulleres contribuíron co 41% fronte ao 27% das contribucións dos homes, e no Campo C2: Transferencia de coñecemento propio, as contribucións das mulleres son 7 puntos superiores ás dos homes.

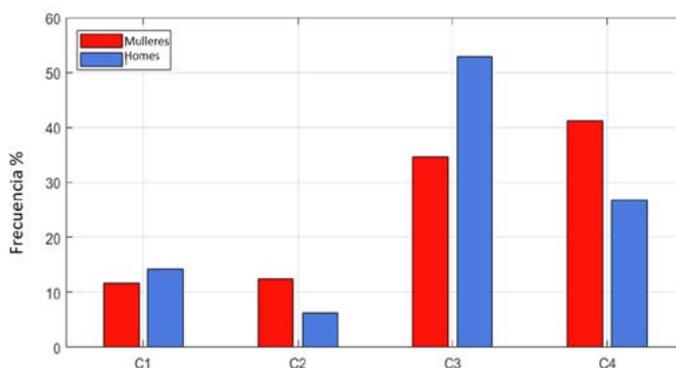


Fig. 2 Méritos aportados segundo os catro campos da convocatoria, desagregados por sexo. C1: Transferencia a través da formación de persoas investigadoras; C2: Transferencia do coñecemento propio a través de actividades con outras institucións; C3: Transferencia xeradora de valor económico; C4: Transferencia xeradora de valor social

Por outra parte, si se analizan as puntuacións recibidas polos distintos méritos (nas solicitudes con avaliación negativa) a puntuación media acadada foi de 3.9, e para cada campo os valores medios foron 2.0 no C1; 3.2 no C2, 4.6 no C3 e 3.8 no campo C4; téñase en conta que cada mérito se puntuaba entre cero e dez e a puntuación mínima necesaria para ter unha avaliación positiva era 6. Como se pode apreciar, as contribucións do Campo C3 foron as que acadaron puntuacións máis altas.

Finalmente, cómpre destacar que no que respecta ao Bloque 3: Propostas de mellora, hai unanimidade nas respostas que fan referencia á falta de claridade e transparencia na definición dos criterios e na avaliación dos méritos achegados.

CONCLUSIÓN

A transferencia de coñecemento é un valor engadido ás tarefas de investigación que se levan a cabo, tanto en universidades como noutros centros de investigación públicos e privados. Axuda a mellorar a sociedade en todos os aspectos, incluídos os económicos, tecnolóxicos e culturais. Con todo, na actualidade está a deixarse de lado o traballo que as investigadoras realizan, cun gran impacto na sociedade. Neste sentido, o proxecto piloto de avaliación da transferencia de coñecemento, o sexenio de transferencia, deixou entrever as carencias en canto á dimensión de xénero reflectida en diferentes aspectos; comezando polo baixo número de solicitudes presentadas por mulleres en todas as áreas de investigación, incluídas as áreas feminizadas, e continuando coa baixa taxa de éxito das investigadoras neste proceso, que da lugar a unha fenda de xénero do 30% no total de resultados positivos.

A enquisa realizada polas autoras a un amplo colectivo de investigadores e investigadoras ofreceu resultados obxectivos que poñen de manifesto o peso importante que se lle deu nesta proba piloto á transferencia xeradora de valor económico, fronte a outros tipos de transferencia nos que participan máis as mulleres. Pero ademais ofreceu reflexións das persoas participantes, que nos deixaron ver as debilidades deste programa e nos indicou por onde se debería mellorar para que represente de maneira realista o verdadeiro impacto que o traballo de investigadores e investigadoras españolas ten nos distintos sectores da sociedade.

BIBLIOGRAFÍA

ANECA, 2020: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Datos-abiertos> [Fecha de acceso: 16 abr. 2021]

Best, Kathinka. et al. (2016): "The gender dimension knowledge and technology transfer - the German case", *European Journal of Innovation Management*, Vol. 19, No. 1, pp. 2-25.

Connell, R.W. (2005): *Masculinities*, 2nd ed., Crows Nest, N.S.W, Allen & Unwin, Crows Nest, N.S.W.

CRUE (2018): Transferencia del Conocimiento: nuevo modelo para su prestigio e impulso. http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Transferencia%20del%20Conocimiento/2018.11.28-Transferencia%20del%20Conocimiento%20DEFINITIVO_completo%20digital.pdf [Consulta: 29 de xuño, 2020]

European Commission (2019): She Figures 2018 Publications Office of the European Union, Luxembourg. https://ec.europa.eu/info/publications/she-figures-2018_en [Consulta: 25 de Julio, 2020]

Klofsten, Magnus & Jones-Evans, Dylan (2000): "Comparing academic entrepreneurship in Europe- the case of Sweden and Ireland". *Small Business Economics*, 2000, Vol. 14, No. 4, pp. 299-309.

López Díaz, Ana Jesús (2013): *Emprender: una perspectiva de género*. Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=567952> [Consulta: 10 de abril, 2021]

López Díaz, Ana Jesús; Pereira, María Dolores (2021): "Transferencia del conocimiento: ¿una cuestión de género?". *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, n. 5, p. 16-30 <https://polipapers.upv.es/index.php/citecma/article/view/14261>. [Fecha de acceso: 16 abr. 2021].

Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación (2020): Mujeres e innovación 2020. https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/Publicaciones/AF_Mujeres-e-innovacion_web.pdf [Consulta: 9 de abril, 2021]

OECD (2015), Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239012-en>

Palmén, Rachel. et al. (2020): "Integrating the Gender Dimension in Teaching, Research Content & Knowledge and Technology Transfer: Validating the EFFORTI Evaluation, Framework through three Case Studies in Europe" *Evaluation and Program Planning*, Vol. 79, 101751. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2019.101751>

Redien-Collot, Renaud (2009): "Female entrepreneurs' authority: is the creative aspect of authority a masculine fiction in managerial and entrepreneurial paradigms? *Journal of Enterprising Culture*, Vol. 17, No. 04, pp. 419-441

Vaquero García, Alberto. et al. (2012): *La mujer en el campo científico, tecnológico y transferencia del conocimiento en Galicia: situación actual y actuaciones futuras*. <http://hdl.handle.net/2183/16647> [Consulta: 10 de abril, 2021]

STOP DISCRIMINACIÓN: EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA LEY 14/2011 DE LA CIENCIA EN LO REFERENTE A LA PERSPECTIVA DE GÉNERO CON PROPUESTAS DE MEJORA

Barrios Barrera, Begoña; Cáceres Granados, María José; Calaza Díaz, Laura; Camacho Aguilar, Elena; Contreras Tejada, Patricia; Crujeiras Casais, Rosa; Epifanio López, Irene; López Beltrán, Mireia; Ribera Puchades, Juan Miguel; Sánchez Rúa, Teresa; Vázquez Abal, María Elena

Comisión de Mujeres y Matemáticas

Real Sociedad Matemática Española

mujeresymatematicas.rsme@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo revisa la aplicación de la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, en lo referente a la disposición adicional decimotercera de la ley relativa a la implantación de la perspectiva de género. En concreto, analiza y evalúa su aplicación en distintos ámbitos que comprenden la selección y evaluación del personal docente e investigador de las universidades públicas y los procedimientos de concesión de ayudas y subvenciones por parte de los agentes de financiación de la investigación. El análisis se centra en el ámbito estatal, pero las conclusiones son similares si el análisis se realiza en el ámbito de comunidad autónoma o universitario. La falta de eficacia de la Ley, por su falta de aplicación, es un resultado decepcionante. Se realizan propuestas para paliar las discriminaciones.

PALABRAS CLAVE: Discriminación, Universidad, Igualdad, Acoso, Maternidad

INTRODUCCIÓN

La Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (en adelante Ley de la Ciencia), cuenta con una disposición, la adicional decimotercera, relativa a la implantación de la perspectiva

de género. Sin embargo, diez años después de su aprobación, si observamos las series de [informes de Científicas en cifras](#), se aprecia que persiste la segregación vertical (techo de cristal), la segregación horizontal de género y la brecha de género en las ayudas a recursos humanos y a proyectos de I+D+I en convocatorias del Plan Estatal. A continuación, se revisa el cumplimiento de la Ley de la Ciencia y se realizan propuestas para paliar las discriminaciones.

LA IGUALDAD EN LOS PROCEDIMIENTOS DE CONCESIÓN DE AYUDAS Y SUBVENCIONES

Eliminación de sesgos de género: Ninguno de los procedimientos a nivel estatal contempla evaluaciones doble ciego, ni se ha establecido, que se sepa, ningún mecanismo para eliminar sesgos de género. Las personas evaluadoras no reciben ni se les exige ninguna formación en eliminación de sesgos de género inconscientes, que implican que, para el mismo grado de productividad y méritos, la mujer puede ser considerada menos competente.

En el sector público, las [acciones COST de la Unión europea](#) o, en el sector privado, las [ayudas de La Caixa](#), muestran ejemplos de evaluaciones doble ciego para financiar proyectos. El propio Ministerio de Ciencia e Innovación junto con la European Commission tiene publicado un manual sobre lo que debe hacerse y no se hace: [Manual de Género en la Investigación](#). En concreto en la página 14 de dicho manual se indica: formar a los miembros del comité sobre los prejuicios de género y utilizar criterios explícitos, precisos y transparentes, establecer parámetros que sean relevantes para la búsqueda del conocimiento científico, utilizar indicadores de rendimiento apropiados que se ajusten a la productividad en el ciclo de vida tanto de hombres como de mujeres. Sería fundamental que hubiera rúbricas y criterios explícitos con perspectiva de género, para evitar que sesgos de género inconscientes afloren.

Hay convocatorias, en especial autonómicas, pero evaluadas por la Agencia Española de Investigación (AEI), que no contemplan ninguna corrección por parones en la carrera académica en las evaluaciones de los currícula en los proyectos de investigación. De hecho, suele emplearse forzosamente el formato CVN o CVA, en el que no existe un apartado para explicar los parones. Una condición necesaria, aunque no suficiente, para tener en cuenta los parones es contar con un espacio para incluirlos; porque no es lo mismo tener huecos en el currículum por tener bebés, por cuidados o por enfermedad, que por dedicarse a otras actividades. Sin embargo, el CVN o CVA no es el espacio apropiado para indicar diversas situaciones, ya que las comisiones que juzgan no deben tener acceso a datos personales sensibles, por protección de datos. Posteriormente, indicaremos cuál es nuestra propuesta para solventarlo.

En estos momentos existen algunas medidas en AEI que, aun establecidas con el ánimo de paliar esta discriminación, están siendo contraproducentes por ser discriminatorias y claramente insuficientes. Desde 2019, en la [AEI se valoran los 10 últimos años](#) en los currícula para proyectos de I+D, que pueden ser ampliados en determinadas situaciones. Es la misma estrategia que se sigue con los períodos de elegibilidad. Pero algunas situaciones resultan discriminatorias, como explicaremos a continuación. Esto sucede, por ejemplo, en convocatorias de Ayudas Ramón y Cajal, Ayudas Juan de la Cierva, y Proyectos de I+D+I tipo A (jóvenes investigadores) y tipo JIN (jóvenes investigadores sin vinculación o con vinculación temporal).

Las políticas de género neutro son discriminatorias, por no tener en cuenta el género: En primer lugar, estas medidas se enmarcan en las llamadas políticas de género neutro. Se amplía un año por «cuidado de cada hijo/a». Sin embargo, [el impacto de tener un hijo no es igual en mujeres y hombres](#). Nótese que, durante los últimos 10 años, en España el permiso de paternidad ha sido de 2 semanas mayoritariamente, mientras que el permiso de maternidad ha sido de 16 semanas, más posibles ampliaciones por diversas situaciones, y al que habría que sumar el período de permiso de lactancia, o por incapacidad temporal relacionada con el embarazo, etc. Tampoco es igual el cuidado cuando hay problemas de salud o necesidades especiales en la descendencia, lo cual ni se contempla. En lo que respecta al tiempo empleado en cuidados tras los permisos, en la inmensa mayoría, el tiempo dedicado es mucho mayor en madres que en padres. En definitiva, las políticas de género-neutro que pretenden ser family-friendly terminan perjudicando a las mujeres. No tienen en consideración la pérdida de productividad asociada con tener hijas e hijos, específica del género femenino. De hecho, [las políticas de género-neutro todavía aumentan más la brecha de género](#) (Antecol et al. 2018).

En cambio, nótese que en el European Research Council no usan políticas de género neutro, sino que el período de elegibilidad se amplía por maternidad 1.5 años (medio año más que en AEI), mientras que por paternidad consideran el tiempo exacto de permiso (página 17 del [ERC Work Programme 2020](#)). La Universidad Carlos III, pionera en medidas de igualdad en España, desde el año 2007, [amplía los períodos evaluados en 2 años por maternidad](#), y en dos meses por cada mes de permiso de paternidad. Pero, esta universidad, también permite reducir el 50% la docencia durante los dos años siguientes a la maternidad y durante dos meses por cada mes de permiso de paternidad.

Sobre la insuficiencia de los períodos de ampliación: que se amplíe solo un año por hija/o y el tiempo exacto por período pasado en excedencia por cuidados de familiares, por violencia de género, y otras situaciones, muestra un desconocimiento total sobre lo que afecta un parón largo en la investigación, no solo a nivel productivo (número de trabajos), sino también en [restricción de colaboraciones](#),

[aportaciones a congresos, limitación en participación de proyectos, disminución de citas, etc.](#) (Sewell y Barnett, 2019), es decir, en las medidas neoliberales que actualmente auditan nuestra investigación. Hoy en día está desgraciadamente muy vigente el dicho «¡publica o muere!». Pero la investigación no es, o no debería ser, una línea de montaje. Recuperarse de un parón largo supone un gran tiempo, bastante más del tiempo que se ha parado.

Discriminación por edad: Al ampliar los períodos de evaluación de los currícula para los proyectos en I+D, tampoco se ha pensado en las personas jóvenes que no llevan 10 años en investigación, y que, entonces, alargar la ventana les sería contraproducente al contar con menos méritos por no tener 10 años en investigación. Justamente las mujeres jóvenes son las que probablemente tengan los parones más largos por maternidad y serían las que esa medida de ampliación de la ventana de valoración del currículum sería perjudicial para ellas. Por ejemplo, si una mujer de 32 años ha tenido un parón de 2 años, de poco sirve ampliar el currículum para incluir los méritos adquiridos desde los 20 años, cuando aún estaba cursando el grado. En Italia, se hace una corrección para estas situaciones, por “juventud”, para no discriminar por edad (página 5 de los [Criterios de evaluación de habilitaciones en Italia](#)).

Discriminación por otras situaciones no recogidas: El documento de [medidas implementadas en la AEI para promover la igualdad de género](#) recoge los permisos y excedencias reconocidos en el Estatuto Básico de Empleado Público, pero existen muchas otras situaciones discriminatorias que deberían contemplarse, acogiéndose al artículo 9.2 de la Constitución Española.

Con la Ley Orgánica 3/2007, la Ley de Igualdad, hay una situación que debería también considerarse, como es el peaje pagado por el acoso (sexual o razón de género). Debido a que las situaciones de acoso son violencia de género fuera de la pareja o expareja, no han estado reconocidas como violencia de género y no se ha tenido acceso a permisos ni excedencias por violencia de género. Estas situaciones producen un gran desgaste emocional, con posibles consecuencias psicológicas. Toda esa violencia se traduce en lo que podría llamarse [el peaje o impuesto del acoso](#) (Zepeda, 2018): consume tiempo, energía, va haciendo mella y no es algo que se traslade al currículum. Por supuesto, hace disminuir la producción científica y, en el peor de los casos, puede suponer el abandono de la carrera académica, temporalmente (renunciar a una beca o contrato para salir de una situación asfixiante) o de manera definitiva. Ocurre de igual forma con otros tipos de acoso, como el debido a orientación sexual, raza, etc.

Las universidades no están ni mucho menos libres de violencia de género. El [primer estudio llevado a cabo sobre violencia contra la mujer](#) en el contexto universitario español (Valls et al. 2016) reveló que el 62% del estudiantado había experimentado violencia de género dentro del entorno universitario o

conocía a alguien que lo había sufrido, aunque únicamente el 13% eran capaces de identificar dichas situaciones como violencia de género. En [EEUU las mujeres académicas tienen la segunda tasa más alta de acoso sexual](#) (58% en las universidades), solo por detrás de las militares (69%). Entre los hombres la tasa era del 16%.

También cabe notar que, si no ha habido un parón explícito sino simplemente una situación de conciliación de cargas familiares tales como el cuidado de enfermos mentales o situaciones de violencia de género, la propia justificación de estas situaciones puede no ser posible en el momento de realizar las solicitudes, por el tiempo que llevan los respectivos trámites judiciales.

Lo que proponemos es, que además de los parones que puedan venir justificados por un permiso, baja o excedencia, también se contemplen otras situaciones, aunque no hayan dado lugar a baja, excedencia o permiso. El impacto que puedan tener estas situaciones en la carrera investigadora debería ser juzgado por personas expertas en género o trabajadoras sociales.

LA IGUALDAD EN LOS PROCEDIMIENTOS DE SELECCIÓN Y EVALUACIÓN

Discriminación en acreditaciones por no corregir parones: Desde el año 2020, en ANECA, según el [documento de igualdad de oportunidades](#) en la aplicación de los criterios del programa ACADEMIA y PEP, para la acreditación tanto de figuras contractuales como funcionariales, en el plano docente se exigen menos horas impartidas en función del tiempo de permiso, baja o excedencia disfrutado, pero en el plano investigador, lo único que se contempla es la ampliación de la ventana de aplicación, si es que ha de aplicarse, por tiempo igual al tiempo que se estuvo de permiso. Como ya se ha comentado previamente, demuestra un desconocimiento absoluto de lo que implica un parón largo en la investigación. Pero, no solo esto, la discriminación continúa porque no se contempla en ningún caso una corrección por el parón en cuanto al número total de méritos, por ejemplo, en el número de artículos exigidos, lo cual provoca que se retrase el momento de solicitud si ha habido parones, hasta que se alcance dicho número. En cambio, sería posible aplicar un factor corrector como [se hace en Italia](#).

Criterios sin perspectiva de género: Además, los criterios empleados pecan de falta de perspectiva de género. Para el proyecto de Real Decreto 415/2015 sobre acreditaciones no se realizó un informe de evaluación de impacto de género pertinente, el cual podría haber detectado (y corregido) una desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en determinados aspectos, como puede ser [la movilidad, entre otros](#). En cuanto a los criterios de valoración, no parecen ser neutros al género, por ejemplo:

a) las mujeres tienen más dificultades, precisamente por su mayor dedicación a los cuidados, en temas de movilidad, a asistir a congresos internacionales, que no suelen ser family-friendly, y en especial para las estancias de larga duración en el extranjero (pese a suponer probablemente, además, irregularidades laborales), y esto que realmente es sólo un medio para lograr la calidad;

b) la mujer presenta, una mayor dedicación a la docencia, con especial énfasis en la calidad, dedicando más tiempo a la preparación de material docente que sus homólogos varones. Sin embargo, la actividad investigadora tiene más peso (también dentro de las universidades para obtener reducciones docentes, por ejemplo) que la calidad docente o la atención al estudiantado (ni siquiera se contempla la calificación A, excepcional, en docencia, en las posibles combinaciones para acreditarse), pese a la alta repercusión social de la enseñanza, que es la razón de ser de las universidades. Por contra, la alta producción en investigación puede afectar la calidad docente;

c) las mujeres reciben menos invitaciones a hacer de referee, o a participar en congresos, o a formar parte de un comité científico, o de un equipo de investigación, etc., cuando muchos de estos “bienes” proceden de redes informales que vienen marcadas por alianzas de género.

Discriminación en concursos y sexenios por no tener en cuenta los parones: En cuanto a concursos de contratación y oposiciones en universidades, salvo algunas excepciones, en la mayoría no se tienen en cuenta los parones.

Respecto a la evaluación de la actividad investigadora, los sexenios y otras evaluaciones basadas en ellos, es discriminatoria, por no tener en cuenta los parones. El número de sexenios no solo tiene consecuencias pecuniarias, sino que, según el número de sexenios, se puede tener menos carga docente, se puede acceder a participar en determinadas ayudas, o dirigir tesis doctorales, etc. En 2019, se permitió (solo para permisos de maternidad disfrutados desde 12 de diciembre de 2017) prorrogar el sexenio vivo. Esto sigue perpetuando la discriminación, como se explica en los ejemplos de Juan y Juana y Pepe y Pepa del díptico de CCOO.

En julio de 2019 los sindicatos mayoritarios realizaron una propuesta conjunta a través de la Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio, por la cual se proponía considerar los méritos para la concesión del sexenio en términos relativos al período efectivo trabajado y no en términos absolutos del período de seis años. En concreto, la propuesta era disminuir en uno el número de aportaciones relevantes necesarias para la concesión del sexenio por cada maternidad y además poder usar los años previos en los que hubo parón y no pudieron emplearse.

Considerar menos aportaciones si el tiempo trabajado es menor no es algo nuevo, de hecho, los criterios de evaluación de los últimos cuatro años de actividad investigadora del Programa de Incentivación de la Incorporación e Intensificación de la Actividad Investigadora ([Programa I3](#)), en el Anexo II, considera 3 aportaciones para 4 años, y precisamente indican que se usan los mismo criterios que los sexenios pero corrigiendo por el número de años. El Ministerio nunca dialogó con los agentes sociales sobre esta proposición, ni informó a los sindicatos sobre su idea de ampliar el periodo del sexenio vivo en un año por permiso maternal.

Sexenios de transferencia: sus criterios de concesión están pensados desde un punto de vista puramente androcéntrico y neoliberal. Por ejemplo, en formación ni se nombró el trabajo en programas de fomento de vocaciones STEM de mujeres para reducir la brecha de género, que además suele ser altruista y únicamente realizado por mujeres. Por otro lado, solo se primaron las patentes, y ni se nombró, por ejemplo, el software libre, que hace que la difusión de nuevas ideas científicas sea más fácil y rápida. En lugar de premiar y potenciar la ciencia abierta, solo parece importar la rentabilidad económica a corto plazo.

Composición de comisiones: la composición paritaria de los órganos, consejos y comités, etc. sigue sin cumplirse en demasiadas ocasiones. Algunos ejemplos son: el [Consejo Asesor de Ciencia, Tecnología e Innovación](#) cuenta con 16 miembros, 12 hombres y 4 mujeres; los [paneles de expertos](#) del sexenio de transferencia, fueron otro ejemplo: en Matemáticas y Física, de un total de 11 miembros, hay 2 mujeres y 9 hombres, y sucede en muchas otras áreas en esa misma convocatoria; el [Grupo de Trabajo Multidisciplinar COVID-19](#) que asesora al Ministerio de Ciencia e Innovación en materias científicas relacionadas con el COVID-19, está formado por 16 personas: 4 mujeres y 12 hombres, pero lo que es más grave, ninguna de las personas expertas lo es en temas de género, cuando la pandemia está teniendo un [impacto mayor para las mujeres](#), como [ONU Mujeres advierte](#), e incluso cuando la propia Unidad de Mujeres y Ciencia (UMyC) del Ministerio de Ciencia e Innovación [lo señala como fundamental](#).

INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

A pesar de que normativas en distintos ámbitos obligan a incorporar la dimensión de género en la docencia universitaria como uno de los elementos básicos de la garantía de la igualdad entre hombres y mujeres y la superación de las desigualdades, el cumplimiento de las universidades respecto a las disposiciones legales en materia de igualdad de género en la docencia universitaria [dista mucho de ser el que debiera](#), y las agencias de evaluación que deberían controlar su cumplimiento, adolecen

de una clamorosa [falta de supervisión](#) en este aspecto. Sin embargo, hay ejemplos de que es posible, como es el caso del [Marco General](#) elaborado por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Existen [escasas convocatorias en el territorio nacional](#), que incorporen la perspectiva de género en los programas de investigación: [tanto en equipos y paneles como en la propia investigación](#). Lo mismo sucede en las evaluaciones docentes a través del [DOCENTIA](#).

CONCLUSIONES. PROPUESTAS PARA CUMPLIR CON LA LEY

Las propuestas son: 1) Composición paritaria de todas las comisiones, órganos, consejos, etc.; 2) Emplear lenguaje inclusivo. 3) Incluir la perspectiva de género en docencia e investigación; 4) Realización de evaluaciones doble ciego; 5) Establecer mecanismos de eliminación de sesgos de género implícitos; 6) Eliminar las políticas de género neutro; 7) Tener en cuenta los parones adecuadamente: a) Ampliar las ventanas que actualmente se emplean en los períodos de elegibilidad; b) Cuando se trata de valorar currícula: aplicar factores correctores porque ampliar el período evaluado puede ser perjudicial para la persona que ha sufrido el parón. Las mujeres jóvenes son quienes sufren mayoritariamente parones largos por hijas e hijos, y son las más perjudicadas al ampliar el período evaluado; c) No debe haber ninguna penalización por haber disfrutado de un permiso legal: si una persona tiene que posponer una petición de acreditación a figura contractual o funcional, o la petición de un sexenio por haber disfrutado de un permiso legal y tener menos méritos por haber contado con menos tiempo de trabajo efectivo por disfrutar de un permiso, entonces se está infringiendo la Ley de la Ciencia; d) Revisar los criterios de evaluación de todo tipo de convocatorias desde el punto de vista de la perspectiva de género, y establecimiento de rúbricas; e) Contemplar otros obstáculos o parones que afectan a la carrera, especialmente de las mujeres, ralentizándola, como son las situaciones de acoso, cuidados, etc., aunque no haya un permiso legal reconocido; f) Las consecuencias de los parones deben ser valoradas para su corrección por personas expertas en género; g) las personas beneficiarias de ayudas pre o postdoctorales deberían poder cambiar su ayuda de grupo de investigación, incluso a otra universidad, si ha sufrido comportamientos inapropiados, así como reducir o eliminar las ayudas de los proyectos en caso de acoso, como en [EEUU](#); h) Deberían revisarse los criterios para evitar discriminaciones por discapacidad. Por ejemplo, son discriminatorios: exigir movilidad o si la discapacidad impide contar con los recursos suficientes al alcance, a la hora de evaluar el trabajo realizado en 6 años para conceder un sexenio.

La sentencia [134/2021 del TSJCV](#) es clara: No solo se discrimina por tratar de forma desfavorable por razón de sexo, sino también por omisión, por no hacer nada por evitarlo.

BIBLIOGRAFÍA

Antecol, Heather, Kelly Bedard y Jenna Stearns (2018): "Equal but inequitable: who benefits from gender-neutral tenure clock stopping policies?" *American Economic Review*, Vol. 108, nº 9, (2420-41).

Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. «BOE» núm. 131, de 02/06/2011. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-9617>. Consultado: 4/4/2021.

Sewell Lauren y Barnett Adrian G (2019): "The impact of caring for children on women's research output: A retrospective cohort study". *PLOS ONE*, Vol. 14, nº3, (e0214047). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214047>

Valls Rosa, Puigvert Lúdia, Melgar Patricia y García-Yeste Carme (2016): "Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings from the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain". *Violence Against Women*. Vol. 22, nº 13, (1519-1539).

Zepeda, Lydia (2018). "The harassment tax". *Science*, Vol. 359, nº 6371, (126-126).

¿CÓMO REPARAR EL IMPACTO NEGATIVO DE LA PANDEMIA ENTRE LAS MUJERES ACADÉMICAS EN NUESTRO PAÍS? APUNTES PARA EL DISEÑO DE MEDIDAS DE IGUALDAD

Gómez Suárez, Águeda

Dpto. Sociología, Ciencia Política, Administración y Filosofía

Universidad de Vigo

agueda@uvigo.es

Vázquez Silva, Iria

Dpto. Sociología, Ciencia Política, Administración y Filosofía

Universidad de Vigo

ivazquez@uvigo.es

RESUMEN

Esta comunicación tiene la finalidad de examinar cómo la pandemia de la covid-19 ha impactado en la ya existente brecha de género en el ámbito de la investigación y las necesarias políticas públicas de igualdad a implementar para corregir esta desigualdad. Para examinar dicha brecha, presentaremos la explotación de tres investigaciones realizadas en nuestro país a personal docente e investigador durante la pandemia. Los resultados recabados a distintos niveles indican que el confinamiento ha incrementado o mantenido la producción científica y la visibilidad de los varones, mientras las mujeres se han quedado rezagadas en ambos escenarios. Una de las principales causas apunta a una mayor carga de cuidados sobre las mujeres, que se ha ampliado en el contexto de confinamiento. En esta investigación se concluye que esta situación requiere la necesidad de ampliar las medidas creadas para evitar el sexismo en la ciencia que se reproduce en contextos de crisis, como la actual.

PALABRAS CLAVE: Desigualdad de género; Cuidados; Sexismo; Pandemia; Políticas públicas de igualdad.

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, la pandemia ha supuesto un retroceso en la igualdad real y efectiva entre las académicas y académicos de nuestro país, derivado de la brecha de cuidados preexistente, que se amplificó a raíz de los periodos de confinamiento y semiconfinamiento -en el contexto español, el primer estado de alarma fue entre el 15/03 y el 20/06, y entre el 25/10 del 2020 y el 25/04/2021, que revelaron el injusto reparto de trabajos reproductivos y de cuidados dentro de los hogares.

Esta situación de agravio resultó significativa en el caso del ámbito académico y científico. Tal y como muestran los diversos estudios internacionales (Zsuzsa, Papadimitriou y Manca 2020) y nacionales (Instituto de la Mujer 2020; Unidad de Mujer y Ciencia 2020; Supera-UCM 2021; Unidad de Igualdad, 2020), las mujeres académicas resintieron una merma de su producción científica en aras de responder a la permanente y persistente demanda de conciliación en cada uno de los hogares, más intenso en las familias con menores a su cargo.

A medio plazo esta realidad va a devenir en menor ingresos salariales y una ralentización de su carrera científica y académica, fruto de la disminución de su producción científica, lo que incrementará aún más la ya existente brecha salarial de género en nuestras universidades.

Este texto pretende proponer una serie de estrategias políticas dentro de la academia para paliar este impacto negativo derivado del desigual reparto de tiempos y responsabilidades que aún pervive en la mayoría de los hogares de nuestro país.

El interés último es conseguir introducir en el debate público universitario la inminente necesidad de diseñar medidas compensatorias para reducir al máximo los efectos no deseados derivados de la pandemia, y así revertir las tendencias hacia la amplificación de la desigualdad socioeconómica entre las académicas y académicos.

IMPACTO DE GÉNERO Y PANDEMIA EN LA ACADEMIA

Los estudios consultados a nivel internacional, apuntan que las mujeres investigadoras con hijos e hijas menores de 11 años publicaban un 41% menos de artículos que sus colegas (Kyvik y Teigen, 1996). Durante la covid-19, las mujeres enviaron menos artículos que los hombres, un 2,7% frente al 6,4%, respectivamente (King y Frederickson, 2020).

También los editores de tres revistas norteamericanas especializadas apuntan a que están recibiendo menos trabajos de mujeres que de hombres durante este encierro global. En algún caso, hasta un 50% menos de ellas respecto al mismo mes del 2019. En otro, firman solo un 17% del total (Kitchener, 2020).

Así mismo, la Asociación Europea de Economía, dedicada a publicar artículos científicos señala que, durante el primer mes de confinamiento, los artículos que recibieron para su publicación por parte de hombres académicos o investigadores, crecieron siete puntos respecto a un año antes. Los que recibieron de mujeres investigadoras bajaron exactamente en la misma cantidad, siete puntos (Minelo, 2020).

El ámbito de la astrofísica igualmente es un campo en que la covid-19 parece estar teniendo un efecto desproporcionado en las mujeres académicas, señala Andy Casey Kitchener (2020), investigador de astrofísica en la Universidad de Monash, quien analizó un número de envíos a los «servidores de preimpresión» de la astrofísica, donde el personal académico publica versiones tempranas de sus artículos. Casey comparó los datos de enero a abril de 2020 con el mismo período de años anteriores, y señaló que «quizás hasta un 50 por ciento más de pérdida de productividad entre las mujeres».

En otros campos del conocimiento está ocurriendo lo mismo. En efecto, Elizabeth Hannon, editora adjunta del *British Journal for the Philosophy of Science*, indicó que los números no se parecen a nada que observara antes. Se bien la revista “*Comparative Political Studies*”, una revista que publica 14 veces al año, recibió el mismo número de envíos de mujeres este año que el año pasado, mientras que el número de envíos de hombres aumentó más de 50%, según el coeditor David Samuels. Otras revistas solo observaron una disminución en el número de artículos escritos en solitario presentados por mujeres: los envíos son estables para las mujeres que trabajan como parte de un equipo. En definitiva, los hombres están enviando hasta un 50 por ciento más de lo que normalmente harían (Kitchener, 2020).

¿QUÉ HA OCURRIDO EN NUESTRO PAÍS?: ACADÉMICAS EXHAUSTAS Y MÁS EMPOBRECIDAS.

Tres son los estudios principales que vamos a presentar en este apartado, por un lado, el realizado por la Unidad de Mujeres y Ciencia (UMYC, 2020), del Ministerio de Ciencia e Innovación, sobre el impacto del confinamiento en el personal investigador donde se analizan las respuestas de 1563 investigadores e investigadoras, pertenecientes a organismos públicos de investigación durante los días 2 al 17 de julio de 2020.

Por otro, el estudio realizado desde la Universidad Complutense de Madrid a través del proyecto SUPERA, presenta una encuesta contestada por 1.531 académicos y académicas durante el 18 de junio y estuvo abierta hasta el 8 de julio de 2020 (SUPERA, 2021).

Por último, la investigación “Violencia estructural contra las mujeres. Género e investigación científica en la Universidad de Vigo en tiempos de covid-19” realizado desde la Unidad de Igualdad, en donde se realizaron 275 cuestionarios y dos entrevistas grupales al personal docente e investigador de esta universidad, entre julio y septiembre de 2020 (Unidad de Igualdad, 2020).

A continuación, se presenta una tabla sintética donde se resumen y comparan de modo muy genérico, los resultados más relevantes obtenidos en las tres investigaciones:

	TOTAL ENCUESTAS	BRECHA CUIDADOS	PRODUCCIÓN CIENTÍFICA	ENVÍO PAPERS	CARGA MENTAL
UMYC	1.563 cuestionarios 58 % Mujeres 42 % Hombres	Limpieza en el hogar en exclusiva: 50% de las mujeres 20% de los hombres. Tareas de cuidado principalmente: 43,8% de las mulleres 18,3% de los hombres	Productividad científica afectada por responsabilidades domésticas y de cuidados: 33% de mujeres 25% de hombres	Ninguna publicación durante el confinamiento: 33,1% mujeres 27,9% hombres	Complicaciones para desarrollar obligaciones laborales: 63,9% mujeres, 71,3% mujeres condeendientes 57,8% hombres
SUPERA	1.531 cuestionarios 49,5% Mujeres 41,5% Hombres	Horas dedicadas a la limpieza: Xx2 (2 hora y media más) mujeres X hombres	Dificultad para trabajar sin interrupciones, 36,1% mujeres 25,6% hombres	Los hombres han estado trabajando y enviado a publicar más que las mujeres	Afectación del estado emocional: 16% mujeres 8,2% hombres.

	TOTAL ENCUESTAS	BRECHA CUIDADOS	PRODUCCIÓN CIENTÍFICA	ENVÍO PAPERS	CARGA MENTAL
UVIGO	275 cuestionarios 54% Mujeres 46% Hombres	La carga de trabajo de cuidados y reproductivos: Incrementó más del 50% mujeres Incremento 17% hombres. Proyectos investigación solicitados: 11,3% mujeres 18,3% hombres Dificultades para conciliar trabajo remoto y familiar: 17,4% mujeres 7,1% hombres	Disminución actividad investigadora afectada: 33,8% mujeres 16% hombres Mantener producción científica: 18% mujeres 32,7% hombres	Incremento envío artículos respecto 2019: 6,3% mujeres (1,98% mujeres con hijas/os menores 12 años) 38,1% hombres	Cinco de cada diez mujeres afirman no disponer de tiempo para ellas, disminuyendo hasta quince puntos en el caso de los hombres. El 34,9% de las mujeres duermen menos, descansan menos, y descuidan su bienestar.

Fuente: Elaboración propia, previa consulta de las encuestas referenciadas

Para la Unidad de Mujeres y Ciencia, estos datos muestran que la desigual conciliación durante el confinamiento se tradujo en mayores dificultades para las mujeres a la hora de desarrollar su actividad investigadora y una menor producción científica, que a medio y largo plazo puede incidir negativamente en su carrera profesional. Este informe indica que, si bien la desigual disponibilidad de tiempo para dedicarse a la ciencia entre hombres y mujeres ya era manifiesta, en la situación pandémica se hizo más evidente (UMYC, 2020:3).

En el caso de la investigación realizada en el marco de Proyecto SUPERA de la Universidad Complutense de Madrid, se concluye que, en todos los bloques del cuestionario se detectan diferencias significativas entre hombres y mujeres, y tal y como se ha ido describiendo en el informe, estas diferencias constatan una desigualdad estructural que perpetúa roles y estereotipos de género tradicionales. El estudio permite esbozar cómo la reproducción de la división sexual del trabajo en el ámbito universitario, por un lado con el perfil de científico/a de éxito es una persona con una dedicación exclusiva al

trabajo académico, muchas horas semanales invertidas en la investigación y la producción científica y con una menor dedicación a trabajos reproductivos y de cuidados, tanto de la vida personal como de la atención y cuidados a estudiantes que requiere la docencia en general, y por otro, el perfil científico más feminizado y con una menor dedicación a trabajos reproductivos y de cuidados, tanto de la vida personal como de la atención y cuidados a estudiantes que requiere la docencia en general, el cual aumenta en este contexto particular del confinamiento (SUPERA, 2021).

En la investigación realizada sobre el PDI de la Universidad de Vigo, se concluye que la merma de la actividad investigadora evidencia un escenario de desigualdades y acentúa la brecha de género. Los datos muestran que son las PDI con hijas e hijos menores las que van a experimentar un mayor descenso en la producción científica, en un sistema de méritos que penaliza la maternidad y que a medio y largo plazo tendrá un efecto en las evaluaciones de investigación posteriores. Aunque no fue objeto de estudio de esta investigación, se puede estimar que estos resultados es probable que sean más severos, si cabe, en el caso de las investigadoras posdoctorales o contratadas por proyectos. Tanto la encuesta realizada, los grupos de discusión llevados a cabo y la diagnosis realizada y las revistas consultadas nos proporcionan una serie de elementos que considerados de una manera conjunta nos alertan de que la pandemia de la covid-19 está teniendo un claro efecto en la desigualdad de las mujeres frente a los hombres en el campo de la investigación.

Estos tres informes indican que en un modelo de carrera competitiva donde el número de publicaciones es uno de los mayores activos, el confinamiento favoreció acumular puntos en la carrera por la "productividad" a quien no tuvo que conciliar, a quien dispuso de tiempo de calidad para escribir, lo cual supone un agravio comparativo evidente y una forma de discriminación indirecta hacia las científicas (y más hacia las científicas madres).

POLÍTICAS PÚBLICAS DE IGUALDAD UNIVERSITARIAS. UN PROCEDER INEXCUSABLE

Uno de los efectos colaterales de la pandemia es el previsible debilitamiento de la agenda de la igualdad de género, en términos globales, lo que impactará en el logro del Objetivo 5 de la Agenda 2030, y hará más difícil estrechar las brechas y revertir el retroceso que se está produciendo.

La pandemia, el confinamiento y el proceso de desescalada no solo han hecho más visibles estas desigualdades estructurales ya existentes, sino que han provocado un agravamiento de las mismas. En este sentido las políticas públicas de igualdad universitarias necesarias para acabar con la reproducción

e incluso amplificación de las brechas de género en la academia, requiere introducir cambios en la cultura de trabajo y en la autoridad epistémica en nuestra institución; y, en última instancia, aliviar los obstáculos en la carrera académica derivados de la pandemia, que se suman a las barreras estructurales previas por razones sociales propias del orden patriarcal. Por todo ello se requiere de una acción inmediata, urgente y conjunta para diseñar, mejorar y perfeccionar las medidas orientadas a garantizar la igualdad real y efectiva de mujeres y hombres.

La implementación de políticas públicas de igualdad orientadas a velar por el cumplimiento del principio de igualdad de género a lo largo de la carrera investigadora, resulta un objetivo de la agenda política prioritario, a fin de eliminar las situaciones de desigualdad que dificultan la retención de las mujeres en la ciencia y las desigualdades salariales y la calidad laboral, y garantizar que la maternidad y los cuidados no supongan una penalización o ralentización de su carrera. El impacto de esta crisis va a ser desigual en las carreras académicas de mujeres y hombres, por tanto, es necesario adoptar medidas correctivas para evitar que la pandemia tenga un impacto negativo en dichas carreras académicas de las mujeres, como consecuencia de las desigualdades estructurales de género.

De acuerdo con lo anterior, se proponen una serie de medidas de acción positiva, una de las herramientas que recoge la Ley de Igualdad del año 2007, con el objetivo de diseñar toda una serie de acciones correctivas encaminadas a intervenir en varios ámbitos simultáneamente.

-Medidas sistémicas de carácter nacional: Flexibilización, prolongación de plazos e incorporación de medidas correctivas con perspectiva de género en los proyectos de investigación, sexenios y acreditaciones en las respectivas agencias de calidad y en los contratos de investigación, construyendo un nuevo modelo alternativo de carrera académica no lineal. Tal y como señala la Directiva 2006/54/EC de la Comisión Europea, se debe tener en cuenta las características biológicas y sociales de hombres y mujeres, implementando medidas específicas y transversales para situaciones de mayor vulnerabilidad y riesgo, tales como medidas correctoras derivadas de situaciones de carácter biológico (embarazo de riesgo, maternidad, lactancia, postparto, otras situaciones sobrevenidas, etc) y/o social (brecha de cuidados, crianza menores; cuidado mayores dependientes, etc) de apoyo a las mujeres madres y que paralelamente, incentivan la corresponsabilidad de los cuidados entre los hombres.

-Medidas institucionales estructurales en cada universidad para transformar el entorno institucional, ofertar servicios que favorezcan y, en el caso de existir, refuercen la conciliación corresponsable en los ámbitos laborales, familiares y personales. Formación permanente al PDI sobre perspectiva de género. Incorporar la perspectiva de género en el programa Docencia. Apoyo sociosanitario gratuito y puntual

para las académicas que han sufrido más riesgos psicológicos y emocionales asociados a la carga mental derivada de la pandemia.

-Medidas de "acción positiva" en cada universidad referidas al tiempo, mediante preceptos centrados en compensar con "tiempo" a las académicas con menores de 14 años a través de, por ejemplo, desgravaciones docentes durante un periodo determinado, a fin de que puedan utilizar esas horas para dedicarse más a la investigación. Medidas de "trato preferente" para organizar de forma más equitativa las cargas de trabajo en el PDI, en la elección de horarios, en las convocatorias propias. Medidas específicas y transversales que prioricen y favorezcan a las mujeres académicas con familias monomarentales con menores de 16 años a su cargo (edad de referencia en el nuevo Programa Corresponsables).

-Medida para reforzar, con recursos humanos y financiación, la arquitectura institucional en las universidades destinadas a la promoción de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres (Unidades de Igualdad).

-Medida para la creación de un "laboratorio de ideas" en cada universidad donde se reúnan las expertas de diversas disciplinas, además de una representación del PAS y del alumnado, además del equipo rectoral, a fin de pensar en nuevas medidas de fomento de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres para implementar, valorando su viabilidad.

-Medidas de sensibilización garantizando paneles paritarios y difundiendo de forma sistemática y continuada, la medición de usos del tiempo y los usos del tiempo académico reales, las brechas salariales desagregadas por sexo.

Por todo esto, es fundamental construir políticas científicas inclusivas que colaboren y aporten al saber científico, a fin de poder analizar el devenir de este momento histórico, señalando a las personas claves al trazar el destino de la humanidad en este momento histórico fundamental.

BIBLIOGRAFÍA

Instituto de la Mujer (2020): *La perspectiva de género, esencial en la respuesta a la COVID-19*. Instituto de la Mujer. Madrid. http://www.inmujer.gob.es/disenov/novedades/IMPACTO_DE_GENERO_DEL_COVID_19_uv.pdf consultado 09/05/2020

King, Molly, Frederickson, Megan (2020): «The Pandemic Penalty: The gendered effects of Covid-19 on scientific productivity», *SocArXiv*, 12/09/2020. <https://doi.org/10.31235/osf.io/8hp7m>.

Kitchener, Caroline (2020): «Las mujeres académicas parecen presentar menos trabajos durante el coronavirus», en *The Lily*. <https://www.thelily.com/women-academics-seem-to-be-submitting-fewer-papers-during-coronavirus-never-seen-anything-like-it-says-one-editor/> Consultado 05/05/2020.

Kyvik, Svein y Teigen, Mari (1996): «Child care, research collaboration, and gender differences in scientific productivity», *Science, Technology, & Human Values*, 211, 54-71. <https://doi.org/10.1177/016224399602100103>

Minello, Alessandra (2020): «The pandemic and the female academic. I'm curious what lockdown will reveal about the «maternal wall» that can block faculty», en *Nature, advancement* <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01135-9>, Consultado 06/07/2020

Supporting the Promotion of Equality in Research and Academia SUPERA (2021): *Desigualdades al descubierto en la universidad por la crisis de la COVID-19. Impacto de género en las condiciones de trabajo, uso del tiempo y desempeño académico en la UCM*. UCM. Madrid. file:///C:/Users/aguada.gomez.suarez/Downloads/desigualdades-al-descubierto_covid_ucm.pdf Consultado 26/04/2021.

Unidad de Igualdad (2020): Género e investigación científica en la Universidade de Vigo en tiempos de la covid-19, Vigo: Unidade de Igualdade, Universidade de Vigo. Vigo. <https://www.uvigo.gal/es/campus/igualdad/politicas-igualdad> (consultado 6/12/2020).

Unidad de Mujer y Ciencia UMyC. (2021): *Estudio sobre la situación de las jóvenes investigadoras en España*. Ministerio de Ciencia e Innovación, en https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Ciencia/Ficheros/Informe_situacion_jovenes_investigadoras_Espana.pdf consultado 01/04/2021 Consultado 26/06/2020.

Zsuzsa, Blaskó, Papadimitriou, Eleni y Manca, Anna Rita (2020): «How will the COVID-19 crisis affect existing gender divides in Europe?» *Comisión Europea*. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC120525/covid_gender_effects_f.pdf 2020. Consultado 01/05/2020.

LAS MEDIDAS PARA FAVORECER LA CONCILIACIÓN LABORAL FRENTE AL IMPACTO SOCIAL Y ECONÓMICO DEL COVID-19¹

Rodríguez Rodríguez, Emma

Departamento de Derecho Público Especial

Universidad de Vigo

emmarodriguez@uvigo.es

RESUMEN

1.- Contexto y justificación. 2.- El carácter preferente del trabajo a distancia. 3.- El Plan MECUIDA: adaptación y reducción de jornada. 4.- Reflexiones finales: el reconocimiento del trabajo de los cuidados. 5. Bibliografía.

1.- CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN

People care about the future of our children and our society, and about fairness and equality in every sense of the word, son las palabras de la Presidenta Ursula von der Leyen con las que comienza la reciente Comunicación de la Comisión sobre “una Europa social más fuerte para una justa transición”².

En efecto, ya con anterioridad, la Declaración del Centenario de la OIT para el *Futuro del Trabajo*, adoptada en la Conferencia 108^a, celebrada el 21 de junio de 2019, en Ginebra, se refería a un “enfoque del futuro del trabajo centrado en las personas”, hacia el trabajo “que queremos”. Lo cierto es que, meses antes, la Comisión mundial, de la OIT, en su informe “trabajar para un futuro prometedor”, del 22 de enero, destacaba que “la Constitución de la OIT sigue siendo el contrato social más ambicioso de la historia” y llamaba a su revitalización, en el marco de la Agenda Global de la ONU 2030 y los Objetivos de Desarrollo del Milenio –justicia social, el pleno empleo, el fin de la pobreza, la igualdad de género y la reducción de las desigualdades...-

¹ Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación “Los derechos fundamentales ante el cambio del trabajo autónomo en la era digital”, DER2017-83488-C4-2-R, del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

² Comunicación “A strong social Europe for just transitions”. Brussels, 14.1.2020. COM (2020) 14 final.

La igualdad de género va a constituir uno de los ejes sobre el que girará el objetivo genérico de la universalización de un trabajo decente y sostenible, con gran capacidad de integración de la diversidad (CASAS, 2019). Es por ello que la igualdad real entre los géneros se impone como una base de la que partir y formular unas líneas generales que sustentan el reparto igualitario de los tiempos de cuidado o de vida personal y de los tiempos de trabajo o profesionales. Es antigua la reivindicación sobre la distribución equitativa y diferenciada de ambos espacios temporales para que el tiempo remunerado no resulte más importante que el restante.

En la Unión Europea, el balance vida-trabajo ha sido un tema central y consustancial a su propia evolución normativa, convirtiéndose en la punta de lanza del derecho a la igualdad de género (BITTMAN y FOLBRE, 2004). Clara muestra de esto ha sido el impulso que venía recogido desde un primer momento en el Pilar Europeo de Derechos Sociales y que se concretó en la nueva Directiva (UE) 2019/1158, de 20 de junio³, que incluye una nueva clasificación de los permisos, diferenciando entre el de paternidad y el parental, a la vez que también mantiene el permiso por fuerza mayor, pero crea otro distinto que denomina “permiso para cuidadores”. Tal vez, lo más importante es que apuesta de manera decidida por la corresponsabilidad como objetivo final, incentivando y premiando el reparto de los permisos entre todos sus destinatarios, con independencia de su sexo.

Pues bien, en este contexto, apenas transcurrido un mes de la Comunicación hecha pública el 26 de febrero sobre el Semestre Europeo 2020, en el que se abrió el camino a la implantación de un salario mínimo y una prestación por desempleo a escala europea, y pocos días después de que la Presidenta Van der Layen hubiese anunciado la nueva “estrategia para la igualdad de género 2020-2025”⁴, la crisis sanitaria pareja al COVID-19 irrumpe en el territorio de la Unión, obligando a Italia, primero, y seguidamente a Portugal y a España a adoptar medidas de urgencia que permitan cortar los contagios entre sus ciudadanos, a la vez que han de proteger el abastecimiento de los servicios esenciales.

En nuestro país, el mismo día de su publicación en el BOE, el 14 de marzo de 2020, entró en vigor el Real Decreto 463/2020, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Se trata de una norma de enorme calado y trascendencia jurídica que ha abierto la espita legislativa a la que han ido adaptándose todos los estamentos del Estado. Como es sabido, entre sus medidas principales, la declaración del estado de alarma incluyó la suspensión de la actividad educativa presencial en todos los centros y niveles de enseñanza, pública y

³ Directiva (UE) 2019/1158, de 20 de junio, del Parlamento Europeo y del Consejo, relativa a la conciliación de la vida familiar y la vida profesional de los progenitores y los cuidadores, y por la que se deroga la Directiva 2010/18/UE del Consejo.

⁴ file:///C:/Users/USER/Desktop/gender_equality_strategy_factsheet_es.pdf

privada (art. 9) y, simultáneamente, todas las Comunidades Autónomas decretaron la suspensión de la actividad de los centros de atención diurna de servicios sociales. En efecto, los cierres de los centros educativos y de cuidado de mayores y dependientes suponen una de las cuestiones primordiales para frenar el contacto social, si bien, no todas las empresas van a cerrar y muchas actividades pasaron a realizarse de manera *on line*. Por lo tanto, se plantea otro gran reto para el legislador de urgencia: gestionar el cuidado de esas personas más vulnerables –en las que se incluyen los no dependientes que puedan contagiarse, pero han de pasar el debido confinamiento en sus hogares- con las obligaciones laborales.

El punto de partida en esta normativa lo constituyó el Real Decreto-Ley 8/2020, de 17 de marzo, de medidas urgentes extraordinarias para hacer frente al impacto económico y social del COVID-19. Se trata de una norma extensa y bien fundamentada. De hecho, su Exposición de Motivos resulta muy clara, hasta didáctica. Así, identifica su triple objetivo en torno a “la protección de los trabajadores, las familias y los colectivos más vulnerables”, “la continuidad de la actividad productiva y el mantenimiento del empleo”, y a “reforzar la lucha contra la enfermedad”.

2.- EL CARÁCTER PREFERENTE DEL TRABAJO A DISTANCIA

En base a estas premisas, en el Capítulo I se encuentran las “medidas para favorecer la conciliación laboral”, que se articulan como un complemento y, en su caso subsidiarias, a la primera opción del legislador español que es “el trabajo a distancia”, como mecanismo fundamental para mantener la actividad laboral en esta situación de restricción de la movilidad ciudadana. Hay que resaltar que nuestro país fue pionero en esta regulación que coinciden, en esencia, con las publicadas por la OIT en esas mismas fechas⁵.

El “teletrabajo” se convierte en la principal herramienta en la que sustentar el trabajo por cuenta ajena, pero la norma también se refiere al “esfuerzo decidido por la preparación y dotación de las pymes al desarrollo digital”, en concreto cita planes y programas estatales que ya estaban en marcha y que se agilizarán, para favorecer o consolidar la transformación digital.

El carácter preferente del “trabajo a distancia” –expresión omnicomprendensiva que se consolida en esta normativa de urgencia, en el mismo art. 5- como la apuesta más decidida del legislador para “garantizar que la actividad empresarial y las relaciones de trabajo se reanuden con normalidad tras la

⁵ OIT, *COVID-19 and world of work: Impacts and responses*, Ginebra, 18 de marzo de 2020. <https://www.ilo.org/global/topics/coronavirus>

situación de excepcionalidad sanitaria”, se concreta en varias obligaciones respecto de los sistemas de organización productivos. En particular, la empresa “ha de mantener la actividad por mecanismos alternativos”, siendo para ello el principal ese tipo de trabajo en el domicilio, lo que implica, a su vez, que está obligada, por un lado, a adoptar los mecanismos que lo hagan posible, con dos salvedades, una, “si ello es técnica y razonablemente posible”, y otra, “si el esfuerzo de adaptación necesario resulta proporcionado”. El mismo párrafo segundo del art. 5, termina su redacción insistiendo en que “estas medidas alternativas, particularmente el trabajo a distancia, deberán ser prioritarias frente a la cesación temporal o reducción de la actividad”. Queda muy claro el mandato del legislador respecto de otras alternativas de flexibilidad productiva clásicas en la gestión empresarial de las crisis anteriores a esta alarma sanitaria. Es decir, el legislador impone que la actividad empresarial debe continuar, como primera premisa. En definitiva, la norma lleva a sus últimas consecuencias las previsiones del Convenio nº. 155 OIT, sobre la seguridad y salud de las personas trabajadoras, que hace responsable de tal derecho a las autoridades nacionales, a las empresas y, en último término, protege las personas trabajadoras que unilateralmente “juzgue necesario interrumpir una situación de trabajo por creer, con motivos razonables, que ésta entraña un peligro inminente y grave para su vida o su salud”.

Lo cierto es que los problemas y las dificultades del este tipo de trabajo se han hecho visibles más pronto que tarde. Así, Unicef, ONU Mujeres y la OIT advierten de que las familias trabajadoras necesitan más apoyo y piden un aumento de las medidas de protección social, especialmente para los más vulnerables. Además, el sesgo de género también se hace evidente en esta crisis sanitaria, al repercutir en empleos feminizados, en gran medida. La OIT así lo ha constatado en relación con las trabajadoras sanitarias –enfermeras, limpiadoras, cuidadoras, en general, de centros de día, etc.- cuyo estrés laboral se encuentra doblemente aumentado. Por eso, la flexibilidad en los horarios y en las franjas de disponibilidad laboral son unas de las medidas que se consideran primordiales para conjugar la actividad laboral con las responsabilidades familiares, mientras dure la crisis sanitaria con el consiguiente aislamiento social que impide la “externalización” de las laborales de cuidado de menores y dependientes.

En cualquier caso, la modalidad del trabajo a distancia, en tanto que se apoya fundamentalmente en los medios digitales de la organización empresarial debe acompañarse de una regulación concreta que delimite los tiempos de trabajo y descanso. En esta línea, la reciente normativa “ordinaria” sobre el trabajo a distancia, constituirá, sin duda, un punto de inflexión⁶. Es importante tener en cuenta que la concreción de esta forma de trabajo va a alcanzarse por común acuerdo entre empresario y trabajador,

⁶ Real Decreto-ley 28/2020, de 22 de septiembre de trabajo a distancia. BOE de 23 de septiembre de 2020.

el art. 139 LJS establece una vía óptima, por su propia configuración, para resolver en un plazo adecuado la cuestión y siempre bajo el prisma de los derechos ejercidos corresponsablemente.

bajo criterios de voluntariedad y de reversibilidad, en todo momento. Habrá que ver su recorrido hacia la verdadera corresponsabilidad, pues no supone un avance en la regulación del art. 34.8 ET, que continúa observando la conciliación sin una auténtica perspectiva de género.

De hecho, el legislador, consciente de las limitaciones de esa regulación, recoge expresamente en la Disposición Transitoria 3ª la obligación de la empresa de dotar a la persona trabajadora de “medios, equipos, herramientas y consumibles”, a la vez que se remite a la negociación colectiva para acordar la posible compensación de gastos en que haya podido incurrir la persona trabajadora, fruto de la propia precipitación en el cambio de la forma de trabajar a la que obligó la pandemia. Lo que continúa en el RD-Ley 21/2020, al referirse a las normas de seguridad e higiene de la “desescalada” insiste en potenciar el teletrabajo cuando por la naturaleza de la actividad laboral sea posible [(art. 7. 1e)].

Desde los primeros intentos de la instrumentalización del teletrabajo en aras de la compatibilidad de la vida laboral y familiar, se ha observado que propicia todo lo contrario para la trabajadora –el sesgo de género es prácticamente uniforme– que opta por ella, al suponer una fuerte atadura al rol social de cuidadora e implicar importantes quiebras en la protección de la seguridad y salud.

Cuestión distinta es la regulación prevista en el RD-Ley 8/2020, de 22 de septiembre, que nace con la vocación de cubrir el vacío normativo que existía en nuestro ordenamiento jurídico y que puede ofrecer como medida de flexibilización del tiempo de trabajo que puede influir en los derechos de conciliación. Precisamente, el RD-Ley 28/2020 en el art. 4.3 reconoce el derecho de las teletrabajadoras a ser tomadas en consideración para elaborar los planes de igualdad de las empresas, y en el 4.5 se reafirma la equiparación de derechos de conciliación y de corresponsabilidad con trabajadoras presenciales, incluyendo la adaptación a la jornada del art. 34.8 ET. Resulta positiva la llamada del art. 8.3, párrafo segundo, a la negociación colectiva o a otros acuerdos entre la empresa y la representación de las trabajadoras para evitar el peligro intrínseco a estas formas de trabajo de perpetuar los roles de género. Específicamente se advierte de este peligro y se impone el fomento de la corresponsabilidad como “objeto de diagnóstico y tratamiento por parte del plan de igualdad”.

3.- EL PLAN MECUIDA: ADAPTACIÓN Y REDUCCIÓN DE JORNADA

Como respuesta a la crisis del COVID-19, el RDL 8/2020 específicamente contempla especialidades en materias de la flexibilidad del tiempo y el modo de trabajo como medidas de conciliación que se regulan en los art.34.8 y 37.6.7 ET, respectivamente.

El denominado "Plan MECUIDA"-nomenclatura otorgada a posteriori por el art. 15 del RD-Ley 15/2020, de 21 de abril- que se prevé a partir del art. 6 del RD-Ley 8/2020, con vigencia hasta el 31 de mayo de 2021 –ampliado recientemente-, articula un primer apartado con disposiciones comunes, a continuación, se detiene en aspectos concretos respecto de la flexibilidad horaria, considerándola un instrumento prioritario frente a la reducción de jornada, que regula en como última alternativa.

Según el art. 6.1, el ejercicio de estas medidas de conciliación corresponderá a "las personas trabajadoras que acrediten deberes de cuidado" respecto de los sujetos causantes concretos: el cónyuge o pareja de hecho y los familiares "hasta segundo grado de consanguinidad". Por lo tanto, la titularidad se circunscribe a trabajadoras por cuenta ajena con necesidades de cuidado.

Más específicas son las previsiones sobre los sujetos causantes. La inclusión del cónyuge o pareja de hecho es más explícita que la del Estatuto, sin duda como una medida de refuerzo respecto de cualquier tipo de pareja de hecho, esté inscrita legalmente o no. Sobre los familiares, en cambio, la limitación a familiares de segundo grado de consanguinidad sí supone una novedad respecto del art. 37.6 ET, al descartar, de este modo, a los familiares afines. Hay que entender que la ausencia de más matices sobre la legislación ordinaria implica que los hijos e hijas puedan ser igualmente sujetos causantes.

En cuanto a la acreditación de la necesidad de cuidado, nada señala en un principio sobre la fórmula específica, por lo que se entenderá que será válida cualquiera admitida en derecho. No obstante, en el párrafo siguiente se delimitan las circunstancias excepcionales relacionadas con el Covid-19 que la persona solicitante deberá de acreditar.

Comienza por referirse al cuidado "personal y directo" que como consecuencia del Covid-19 necesite alguno de los sujetos causantes por razones de edad, enfermedad o discapacidad. Es decir, cuando las personas indicadas en el precepto anterior se encuentren enfermas de coronavirus o en situación de cuarentena. La referencia al cuidado "personal y directo" puede entenderse vinculada al presupuesto de corresponsabilidad al que a continuación se hará referencia. A continuación, será causa justificativa el cierre de los centros educativos o de cualquier otra naturaleza que dispensaran cuidado o atención a los sujetos causantes. Y, por último, cuando la atención del sujeto causante haya recaído en un tercero y por causas relacionadas con el Covid-19, sea imposible que continúe haciéndolo. Principalmente esta circunstancia afectará al hecho de que las personas empleadas de hogar y, especialmente, aquéllas especialistas en materias de cuidado. Téngase en cuenta que respecto de las empleadas de hogar se aprobó con posterioridad a ésta una regulación especial que contempla la posibilidad de suspender temporalmente el contrato según los artículos 30 y siguientes del RD-Ley 11/2020, de 31 de marzo.

Más significativas son las exigencias sobre la justificación de las medidas sobre el reparto corresponsable de las obligaciones de cuidado y la evitación de la perpetuación de roles. En esta línea encaja perfectamente la propia exclusión prevista por la legislación sobre los familiares afines dentro de los sujetos causantes. Además, resulta coherente por el mandato de la nueva Directiva 1158/2019, pero también concuerda con el juicio “justificado, razonable y proporcionado” según las circunstancias concurrentes de cada caso –tanto la capacidad empresarial de adaptación, como el hecho de que lo soliciten varias trabajadoras- que ya venía aplicando la jurisprudencia en nuestro país. Sin duda la previsión legal resulta un avance hacia la deseada corresponsabilidad en las labores de cuidado y debe entenderse que el solicitante tiene que explicar cómo se repartirá para atender a esas tareas junto con la otra persona progenitora o cuidadora que pudiese existir.

Finalmente, el apartado cuatro del precepto recoge la posibilidad de que las personas trabajadoras que ya estuviesen disfrutando de medidas de conciliación de legalidad “ordinaria”, puedan ahora solicitar su paralización y acogerse a estos nuevos instrumentos jurídicos que, a la sazón, se adaptarán mejor a la extraordinaria realidad derivada de la pandemia. En todo caso, tendrán que cursar la oportuna solicitud, limitada temporalmente al período de la crisis y justificada, al igual que el resto de solicitantes, con los requisitos debidamente acreditados que se exigen en el resto de los casos, si bien en este supuesto, por venirse disfrutando ya con anterioridad, se considerará que se trata de una medida razonable y proporcionada, salvo prueba en contra.

En cuanto a la adaptación del tiempo de trabajo, el art. 6.2 RD-Ley 8/2020, con base en la previsión del art. 34.8 ET, introduce matizaciones para dotarla de la máxima inmediatez en su aplicación práctica. Tal vez lo más destacado resulta la prerrogativa *ex lege* del criterio de la persona trabajadora en la concreción de la adaptación. Ciertamente el carácter temporal y excepcional de estas previsiones justifican este imperativo legal, aunque también se reafirma claramente el intento de acuerdo previo como fórmula deseable. En este sentido, debe entenderse que el plazo de negociación individual del art. 34.8 ET no será aplicable porque el precepto perdería su finalidad principal, por lo que el período de negociación debe reducirse a lo mínimo imprescindible –días y horas, a ser posible-, incluso con preferencia a la norma convencional que pudiese existir.

Por lo que se refiere al recurso a la reducción de jornada regulada en el art. 37.6 ET, el art. 6.3 RD-Ley 8/2020 también ha establecido especialidades para dar respuesta a la situación de pandemia. Lo más innovador es la previsión que posibilita la reducción de la jornada al cien por cien, si fuese necesario. Dada la reducción proporcional del salario, el recurso a esta medida podría calificarse

como desalentadora. Sin embargo, quien reduzca su jornada por necesidades de cuidado derivadas del Covid-19 podrá mantener su puesto de trabajo, sin necesidad de acudir a los procedimientos de legales ordinarios o a los que pueda estipular el convenio colectivo de aplicación, en tanto que serán menos ágiles. Tanto es así, que el preaviso de la reducción de jornada especial deberá ser comunicada a la empresa con sólo 24 horas de antelación, en lugar de los quince días que, en defecto de convenio, marca el ET.

4.- REFLEXIONES FINALES: EL RECONOCIMIENTO DEL TRABAJO DE LOS CUIDADOS

La crisis de la COVID-19 ha puesto de manifiesto la urgencia de sacar definitivamente de la invisibilidad la tarea de los cuidados y poner en marcha políticas públicas que los aborden como derechos. Los cuidados no pueden seguir invisibles y recayendo en el voluntarismo de las estructuras familiares. En concreto, debe avanzarse en dotar de derechos reales a estas trabajadoras y reconocerse esa tarea de cuidados para evitar las desigualdades de las que son víctimas a la hora del acceso a pensiones, por ejemplo. Al menos hasta que exista un servicio público de calidad ya que la tarea de los cuidados que se realiza en la actualidad en el mercado laboral, se produce bajo situaciones de extrema precariedad y nulo reconocimiento social, principalmente por mujeres, en su mayoría migrantes y a menudo con condiciones cercanas a la explotación laboral.

La pandemia ha mostrado el efecto de los recortes en las estructuras de atención social y ha afectado enormemente a las casi inexistentes, y muchas veces informales, estructuras de cuidado y de conciliación. La crisis de los cuidados ya estaba presente en nuestra realidad social, pero la pandemia ha visibilizado con contundencia la necesidad de que sea abordada con urgencia y de forma comprensiva. De hecho, más allá de los permisos recuperables, parece acertada la propuesta de que se reconozca con una especie de prestación de carácter asistencial para aquellas personas trabajadoras cuya adaptación del puesto devenga imposible y tengan que hacerse cargo de familiares o menores enfermos de coronavirus o en situación de aislamiento por riesgo de contagio⁷.

Por tanto, además de promover la corresponsabilidad en el interior de las familias, es necesario que el Estado se haga corresponsable, lo que implica necesariamente articular una red pública de cuidados que sostenga desde lo común una parte importante de esas tareas, con salarios y empleos de calidad,

⁷ A modo de una prestación similar a la del art. 190 LGSS para el cuidado de menores afectados por cáncer u otra enfermedad grave. De hecho, podría encuadrarse dentro de las recién aprobadas del Plan Corresponsable, <https://www.igualdad.gob.es/comunicacion/notasprensa/Paginas/el-consejo-de-ministros-aprueba-el-plan-correspons.aspx>

y con todas las garantías para quienes cuidan y son cuidados. Sin duda será un paso más que hace mucho que viene reclamándose, en la interminable senda hacia “la realidad de la igualdad sustancial de los seres humanos y la necesidad de su continua actualización en busca de su plenitud en una sociedad democrática” (CASAS, 2019-2).

5.- BIBLIOGRAFÍA

BITTMAN M. y FOLBRE, N., (2004): *Family time. The social organization of care*, Ed. Routledge, London-New York, 2004, pp. 1-4.

CASAS BAAMONDE, M^a. E., (2019): “La organización del tiempo de trabajo con perspectiva de género: ña conciliación de la vida privada y la vida laboral”, *Documentación Laboral*, nº. 117, 2019, pp. 18-21.

CASAS BAAMONDE, M^a. E., (2019-2): “La igualdad de género en el Estado constitucional”, *Revista de Derecho Social*, nº. 88, p. 17.

HANNAH ARENDT: COMPRENSIÓN Y OBJETIVIDAD EN TIEMPOS DE CRISIS

Portas Pérez, Teresa

Universidade de Vigo

tportas@uvigo.es

RESUMEN

Ante la actual situación de pandemia global cuyas repercusiones van más allá de la crisis sanitaria, se evalúa la fortaleza de los sistemas democráticos. El pensamiento de Hannah Arendt nos puede proporcionar claves para enfrentarnos a una realidad con la que necesitamos reconciliarnos. En este trabajo abordamos, a través de sus reflexiones, la necesidad de redefinir lo que entendemos por «objetividad». La metodología arendtiana pone de manifiesto las trampas ideológicas de un conocimiento basado en la excesiva abstracción de sus conceptualizaciones y en una pretendida universalidad. Se pone de relieve la imposibilidad de un conocimiento histórico neutro. A través del relato se hace patente la auténtica naturaleza de lo real, su incompletitud y maleabilidad. Ningún relato agota las posibilidades de lo real, no existe en este punto ningún privilegio epistémico. Arendt nos advierte del peligro de colmar el espacio público con una sola verdad. Es un grave error pensar que la imparcialidad implica una retirada absoluta de los asuntos mundanos, la imparcialidad es algo que se obtiene teniendo en cuenta la pluralidad de puntos de vista, perspectivas que nos capacitan para acceder a un determinado fenómeno. Su noción de «pensamiento representativo» rechaza cualquier operación de abstracción o de retirada de los asuntos humanos. Se pone de manifiesto la importancia que esta metodología, en tanto comprensión crítica basada en la experiencia, tiene para la investigación feminista. En un momento de crisis sanitaria, política y económica como la actual, no podemos obviar la diversidad de perspectivas que se deben reflejar en el ámbito público de la investigación científica, si queremos obtener una visión imparcial de la situación presente. En particular la perspectiva de género nos ayuda a desvelar toda una pluralidad de problemáticas específicas que atañen a las mujeres.

PALABRAS CLAVE: Crisis epistemológica, Verdad, Metodología, Arendt, Perspectiva de género.

INTRODUCCIÓN

La epistemología tradicional o la concepción clásica de la ciencia, todavía vigente en nuestros días, ha subrayado el carácter autónomo, objetivo, neutral y desinteresado de la ciencia al afirmar que el propósito tanto del conocimiento como de la ciencia es la búsqueda de verdades objetivas y libres de valores. Para dicha concepción habría que distinguir, por una parte, el contexto de justificación, los elementos epistémicos, las normas o reglas metodológicas que dictan cuál es la praxis científica adecuada; y por otra, el contexto de descubrimiento, hace referencia al entorno cultural y social en que se desarrolla dicha praxis. Según esta epistemología la independencia total entre el contexto de descubrimiento y el de justificación es la garantía de una buena ciencia.

En el siglo XX, desde la propia filosofía de la ciencia¹, comienzan a arreciar las críticas a los fundamentos básicos de la concepción clásica de la ciencia o concepción heredada; se pone de manifiesto la importancia de los factores extra epistémicos -lo que se denominó «carga teórica de los hechos»- es decir, que no existe una percepción de los hechos científicos sin ideas, teorías e incluso prejuicios; que los factores sociales, culturales o históricos están incidiendo en el quehacer científico; y que las disputas científicas se dirimen no solo por valores cognitivos, sino que en su resolución intervienen factores ajenos a la actividad científica propiamente dicha. Consecuentemente -concluyen- la objetividad no puede ser identificada con una estricta neutralidad ni con la independencia contextual de los valores epistémicos.

En esta perspectiva epistemológica de crítica a la conceptualización del conocimiento neopositivista, a su metodología de investigación de carácter analítico y cuantitativo, coinciden los principales integrantes de la Escuela de Frankfurt, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm y Habermas, quienes desde su Teoría crítica de la sociedad, es decir, desde una perspectiva histórica y dialéctica, enfatizan el potencial emancipatorio del conocimiento y de la ciencia y rechazan, por tanto, el monismo metodológico que asume el modelo de las ciencias naturales y lo eleva a canon de ciencia.

En este contexto, Hannah Arendt, desde una perspectiva teórica sustancialmente diferente de los pensadores de la Escuela de Frankfurt, compartió, sin embargo, el rechazo de la idea de una «ciencia de

¹ Sobre todo a partir de la publicación de *Patrones de descubrimiento* de N.R. Hanson en 1958, *La Estructura de las Revoluciones Científicas* de Kuhn en 1971, *Observación y Explicación* de Hanson en 1977 o de *Historia de la Ciencia y sus Reconstrucciones Racionales* de Imre Lakatos en 1977 o *Contra el método* de Paul Feyerabend en 1975.

la sociedad», además de la firme pretensión de confrontar la barbarie que los regímenes totalitarios trajeron consigo.

Específicamente Arendt afirma que tratar de dar una explicación causal de la historia significa negar la existencia de lo repentino e impredecible y negar radicalmente el carácter intrínsecamente contingente de los asuntos humanos, de la acción humana que nos conduce a la clausura, en definitiva, de lo propiamente humano: el ámbito de la libertad y la posibilidad de llevar a cabo nuevos inicios.

En el juego de verdades y mentiras que los regímenes totalitarios habían desplegado, su metodología, la narratividad, trataba de esquivar el peligro dogmático estimulando la reflexión crítica, un espíritu crítico inconformista que no asume sin más ni los hechos ni las supuestas verdades. Esta crítica que parte de la experiencia, trata de dar cuenta de una realidad escindida respecto al pensamiento y, en este sentido, su demoledor análisis de la epistemología tradicional, esto es, del modelo arquimédico de conocimiento, extrapolable al estudio de otras circunstancias.

Nos interesa en este trabajo indagar, particularmente, acerca de proceder metodológico de Hannah Arendt en la medida en que obedece a una puesta en cuestión radical de los parámetros habituales de adquisición y producción del conocimiento, esto es, pone de relieve el problema epistemológico inherente a la existencia de un punto de vista arquimédico que se constituye como el marco desde el que juzgar las acciones de los seres humanos. Vida, identidad e historia son conceptos inextricablemente unidos en su teorización política. El interés que Arendt mostró por los relatos biográficos permite rescatar y privilegiar voces marginadas, así como iluminar determinados momentos históricos a través de experiencias singulares. Es por esto que numerosas intérpretes feministas² (Benhabib, 1990; Disch, 1994; Cavarero, 2000) han señalado la virtud de esta metodología como tentativa de acercamiento a las existencias particulares en detrimento de falsas abstracciones. Dada la situación de crisis actual hemos de tener en cuenta que la elección de un método en el ámbito de la investigación no es una mera cuestión técnica sino que posee implicaciones de carácter epistemológico y ético. Hannah Arendt descubre un modo de escritura con el que «reconstruir y comprender la experiencia colectiva» resulta prioritario, busca un modo de imparcialidad cimentada en la pluralidad de perspectivas en interacción.

² Esta reivindicación de las historias de los colectivos marginados se encuentra en estrecha relación con las reivindicaciones propuestas en los años 80 desde el *Feminist Standpoint Theory*.

UNA APROXIMACIÓN AL MÉTODO EN HANNAH ARENDT: LA COMPRENSIÓN COMO ACCESO A LA REALIDAD

No contemplándose a sí misma como filósofa y definiéndose como teórica política, Hannah Arendt, en realidad, deviene una paria intelectual, situada en los márgenes que interseccionan la filosofía, la teoría política, la sociología y la antropología. Es precisamente desde la ortodoxia de estas disciplinas desde la que surgen las acusaciones de falta de método y fundamento, así como la ausencia de un posicionamiento bien definido³.

La heterodoxa metodología arendtiana, no especificada según los cánones que los planteamientos académicos exigen, dio lugar a numerosas críticas y, por ende, a cuestionamientos de toda su edificación conceptual. De gran importancia a este respecto es la conocida polémica establecida con Eric Voegelin (1953/2002; Arendt, 2005b) cuya crítica abarcaba tanto el planteamiento metodológico como aspectos sustantivos de su teoría; ahora bien, a tenor de esta crítica, en el fondo constructiva, Arendt argumentó y clarificó las motivaciones y convicciones que acompañan una metodología destinada a comprender el fenómeno totalitario que supuso una novedad absoluta, análisis que la lleva a una crítica radical al positivismo de las ciencias humanas, sociales y políticas.⁴

El modo de proceder de Arendt debe ser comprendido en el marco de lo que calificó como «ruptura del hilo de la tradición» que el totalitarismo había provocado y que la obligaba a «pensar sin barandilla» (Arendt, 1998).

Diagnosticada una auténtica «crisis de sentido» del momento histórico que le tocó vivir, Arendt se enfrentaba a una terrible novedad y ante la necesidad de comprenderla no cabía continuismo alguno con las categorías de comprensión tradicionales. Su metodología nace por tanto de un impulso decidido de *comprensión* sin que ello supusiera una condonación de los terribles acontecimientos vividos, y de una divergente pretensión de hacer historia. Asimismo nace de una mirada crítica e independiente capaz de poner en tela de juicio no solo una realidad política, a todas luces abominable, sino, yendo más allá, todo un sistema de conocimiento que se mostraba falaz y tramposo.

Como alternativa, Arendt propone emplear para el análisis de estos fenómenos la categoría de comprensión. El interés de Arendt por este concepto está ineludiblemente vinculado a la importancia otor-

³ Especialmente contundentes fueron las críticas de Isaiah Berlin (2009) y de Eric Hosbbwan (1955), ambos autores la acusan de falta de rigor, criticando el carácter metafísico de su pensamiento, carente de nexos lógicos.

⁴ Muy particularmente en «Comprensión y Política» (1953), titulado en su primera versión «Las dificultades de la comprensión» así como «De la naturaleza del totalitarismo. Ensayo de comprensión» publicado en *Ensayos de Comprensión 1930-1954, Entre pasado y futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política y Hombres en tiempos de oscuridad*.

gada por la tradición alemana de pensamiento al debate epistemológico decimonónico, que persiste hasta la actualidad, entre explicación y comprensión. En el fondo de esta polémica cuyos orígenes podríamos rastrear ya en los inicios de la modernidad, momento en que se consolidan las ciencias naturales, se dirime la cuestión de si prevalece el modelo de las ciencias naturales como paradigma de cientificidad y, por tanto, si este debería ser aplicado a las ciencias humanas o ciencias del espíritu. Sin embargo, las reflexiones acerca de la comprensión que da Hannah Arendt estarán en consonancia más con las preocupaciones de una época sumida en una «crisis de comprensión» provocada por el totalitarismo, que por una teoría de la comprensión *per se* al estilo de Dilthey, Heidegger, Gadamer o el propio Habermas.

El concepto arendtiano de comprensión está influenciado por Martin Heidegger y Walter Benjamin (Di Pego, 2016). Arendt se interesa en la interpretación heideggeriana de la comprensión en la medida en que se concibe absolutamente entretejida en el mundo, para ella: «comprender es el modo específicamente humano de estar vivo; pues toda persona individual necesita reconciliarse con el mundo al que nació como un extraño, y en el cual, en razón de la unicidad de su persona, sigue siendo por siempre un extraño» (Arendt, 2005:372).

Por otro lado, Arendt rescata la concepción de la historia de Benjamin (2021), su mirada al pasado. Benjamin consciente de una ruptura en la tradición, pretende ensayar otras formas de acceder al mismo, y «sabía que no hay forma más efectiva de romper el hechizo de la tradición de cortar lo "rico y extraño", el coral y las perlas, de aquello que había sido transmitido de una única sólida pieza» (Arendt, 2008:203). Arendt abraza esta concepción discontinua de la historia debido a que le permite proteger el carácter contingente del pasado y, a su vez, su concepción de la comprensión narrativa como forma de interacción en el mundo común.

Según Arendt «comprender es una extraña empresa» (Arendt, 2005b: 391) que adquirimos a lo largo de la vida en la medida en que tratamos de «reconciliarnos con lo que hacemos y sufrimos». Al contrario que el conocimiento científico, es un proceso complicado que debido a la impredecibilidad de la acción humana, nunca produce resultados inequívocos. Se trata de una actividad sin fin, inconclusa.

Hay una similitud entre el proceso de comprensión de los asuntos políticos e históricos con la comprensión personal, pues «quién sea alguien de verdad, es cosa que solo sabremos después de muerto ese alguien» (Arendt, 2005b:373). La narratividad en la teoría política de Arendt constituye el modo en que podemos captar la unicidad de cada individuo, revelación del quién, así como la especificidad del evento histórico. El proceso de comprensión no deja de ser un proceso de autocomprensión, un acto de resistencia en sí mismo.

LA NARRATIVIDAD COMO INSTANCIA CRÍTICA CONTRA LA TRADICIÓN HEGEMÓNICA DE LA CIENCIA

Para Arendt, tanto la «identidad personal» como el «acontecimiento histórico» se constituyen narrativamente, esto es, fundados en la acción y el discurso, que son las principales actividades de la *vita activa*, propias del ámbito público-político. Además las narraciones poseen otra potencialidad en la teoría política de Arendt, su carácter metodológico y cognoscitivo. «Se puede soportar todo el dolor si se lo pone en una historia o se cuenta una historia de él», esta cita de Isak Dinesen, utilizada por Arendt, nos indica que es a través de los relatos que podemos comprender la realidad para poder reconciliarnos con ella, son las historias que contamos las que humanizan nuestras vidas al traer a la luz el carácter distintivamente humano de la acción.

La categoría de acción adquiere preeminencia en la teoría política arendtiana, refiere a la dimensión del hacer humano no mediatizada por las necesidades biológicas ni por el artificio humano (técnica). Esta categoría se sustenta en el hecho fundamental de la pluralidad humana (diferencia) y es la condición indispensable de toda vida política. La acción, en Arendt, sería, por tanto, el resultado de la capacidad inherente al ser humano para, mediante la decisión libre, introducir una novedad radical en el mundo. Arendt recurre al concepto de natalidad para ejemplificar el carácter fundante del primer comienzo en el ámbito de la biografía humana, en contraposición al acento que sobre la muerte ponía la filosofía de la existencia y, en general, la tradición metafísica occidental. Lo inevitable, que tiene como paradigma el proceso natural (generación y corrupción) absolutamente determinado en su necesidad, se opone directamente a la espontaneidad propia de la acción libre y autodeterminada que el inicio de una decisión humana introduce en el mundo.

La conexión establecida en el pensamiento de Arendt entre las nociones de libertad, acción y natalidad choca directamente con las explicaciones que se han venido dando como una respuesta predeterminada, como una mera reacción comportamental a determinados estímulos, tanto internos (pulsiones) como externos (históricos y sociales). Del mismo modo, y principalmente en lo que atañe a los conceptos de libertad y acción, la respuesta arendtiana se sitúa también en directa oposición a las soluciones aportadas desde la tradición metafísica. Desde esta última resulta imposible dar cuenta de la espontaneidad y novedad absoluta que para Arendt constituyen el germen de la libertad humana.

Contar historias, para Arendt, implica un reconocimiento de que la autocomprensión de la pluralidad humana se lleva a cabo, no en el ámbito de ningún absoluto, sino en esa «brecha entre pasado y futuro» de la existencia temporal intersubjetiva. El empleo de la narratividad tiene para Arendt un carácter ex-

clusivamente político: «Que toda vida individual entre nacimiento y muerte pueda contarse finalmente como una narración con comienzo y fin es la condición prepolítica y prehistórica de la historia, la gran narración sin comienzo ni fin» (Arendt 2005a: 213). Se vislumbra en estas palabras la preocupación arendtiana por rescatar los discursos y los hechos del pasado, con la finalidad de afirmar nuevos comienzos que iluminen el presente.

Para Arendt la narración de historias «es la forma de mantenerse con vida», lo más importante es «ser fiel a la vida» siendo consciente del carácter plural e intersubjetivo de la existencia debemos aceptar lo que nos trae la vida, imaginarlo, reflexionarlo, sin que por ello podamos realmente acceder con absoluta certeza al plural *espacio de aparición* o lo que es lo mismo, al espacio público, a través del pensamiento (Arendt, 2008; 2016).

Los relatos, la narración de historias, constituyen el modo en que Arendt se acerca al pasado. Arendt plantea una redefinición de la objetividad y esboza la relevante idea de que la imparcialidad no implica una operación de abstracción o de retirada de los asuntos humanos, sino que se obtiene considerando los puntos de vista de las demás personas.

Recurre a la historiografía antigua para elogiar su capacidad de «mirar con los mismos ojos a amigos y enemigos (...) como norma última del juicio de los hombres» (Arendt, 2016:401). Nuestra autora extrae lecciones del modo en que Tucídides narró la Guerra de Peloponeso apelando a la experiencia, sin recurrir a universales abstractos. Descubre un modo de escritura en que la intencionalidad de «reconstruir y comprender la experiencia colectiva» resulta prioritaria, a la vez que fomenta el pensamiento crítico. Arendt busca a través del método narrativo establecer algún modo de imparcialidad política, y aprende con Tucídides que la objetividad, entendida como neutralidad, no es sinónimo de imparcialidad. No se trata de distanciarse de la política sino de promover la deliberación pública, esto es, de poner en juego la interacción de la pluralidad de perspectivas (Disch, 1995).

Esto es el motivo por el que Arendt desarrolla su noción de pensamiento representativo, o sea, la capacidad de concitar el mayor número de perspectivas sobre un determinado fenómeno. El pensamiento representativo debe ser experimentado en el espacio público, lugar en donde las opiniones salen a la luz y se ponen en juego para obtener el acuerdo que les corresponda en el seno de la pluralidad.

No se puede alcanzar un sustrato moral común a la humanidad en su totalidad, ni la búsqueda de una única verdad referencial, con carácter global, tiene sentido ya. Hay que aprender a evaluar los acontecimientos, juzgar, diferenciar, esta capacidad va a estar determinada por la situación de cada

individuo, su lugar en el mundo, su lugar «entre» es el que le ofrecerá una perspectiva propia. Salir de la oscuridad y hacer que la luz se vuelva a filtrar entre la pluralidad a través del juego de luces y sombras. Que las distintas personalidades puedan aparecer en el ámbito público implica reconocer la pluralidad de discursos y por encima de ello, distinguir la manipulación retórica de aquellas manifestaciones honestamente interesadas por el mundo (Disch, 1995).

CONCLUSIÓN

Ante la actual situación de pandemia global cuyas repercusiones van más allá de la crisis sanitaria, se evalúa, en definitiva, la fortaleza de los sistemas democráticos. El pensamiento de Hannah Arendt nos puede proporcionar claves para enfrentarnos a una realidad con la que necesitamos reconciliarnos. Arendt no solo era consciente de que «la realidad tiene por costumbre enfrentarnos a lo inesperado», sino que esta contingencia es parte constitutiva de nuestro mundo humano, conformándose como el espacio posibilitador de la acción humana imprevisible y libre. El espacio público, pilar fundamental de la edificación conceptual de la teorización arendtiana, se fundamenta en la pluralidad humana que nos permite hablar de un «mundo común» que se nutre precisamente de las diversas perspectivas que lo conforman, por tanto, íntimamente ligado al ámbito de la libertad humana. Es a través de la discusión que podemos alcanzar una autocomprensión tanto del acontecimiento histórico como de nuestra propia identidad y subjetividad. Contempla los actos o los acontecimientos pertenecientes al ámbito de los hechos humanos como la textura misma del ámbito político cuya fragilidad se hace manifiesta en la medida en que pertenecen al ámbito de los asuntos siempre cambiantes. Requerir una verdad absoluta sin concitar al ámbito de la opinión, impacta gravemente en la raíz de las políticas y de los gobiernos. Según Arendt «la riqueza inagotable del discurso humano es infinitamente más significativa y de mayor alcance que cualquier Verdad Única» (Arendt, 2016:358) y ningún ser humano es capaz de «la verdad», somos portadores de opiniones (dóxai). De acuerdo con Kant afirma que la razón humana funciona únicamente cuando hacemos un «uso público» de ella, pensamos en comunidad, necesitamos de un público que examine y controle resultados. Lo que nos jugamos aquí, nos dice, «es la propia realidad común y objetiva» y «la verdad misma se muestra en la formulación del «dokeî moi» («me parece»)(Arendt, 2016: 363).

Excluida cualquier pretensión de experiencia común compartida, la perspectiva de género, especialmente en el ámbito de la investigación, resulta imprescindible en la medida en que desenmascara la pluralidad de diferencias condicionadas por lo dado (etnia, clase, sexualidad, etc.). Al igual que Arendt, que en un momento de crisis y de pérdida de sentido hubo de resignificar los

conceptos políticos clásicos, rompiendo por ello con la tradición, el movimiento feminista, durante la década de los 70 y principios de los 80, también se desmarcó de la lógica patriarcal dominante y repensó los problemas de las mujeres, configurando para ello todo un aparato crítico-conceptual que trataba de desbaratar la férrea distinción entre lo público y lo privado que constreñía radicalmente la libertad de la mujeres. Y al igual que nuestra autora también se basan en la experiencia personal, recordemos el famoso eslogan «lo personal es político». Hoy más que nunca, en un momento especialmente complicado de emergencia sanitaria y política, no podemos retroceder en el camino y arriesgarnos a malograr lo hasta ahora conseguido, necesitamos la representación del mayor número de perspectivas. Como ha sostenido Roger Berkowitz (2021) la humanidad se encuentra sumida en una «crisis de la verdad», una «crisis epistemológica». En el momento en que todo deviene político, el derecho, el arte, la prensa, las universidades, perdemos de vista el lugar que corresponde a la verdad. Años atrás Arendt ya había diagnosticado el fracaso de la verdad en política, según nuestra autora debemos preservar los espacios de investigación como refugios de «narración de la verdad».

BIBLIOGRAFÍA

Arendt Hannah. (2010): *Los orígenes de los totalitarismos*. Madrid: Alianza

Arendt, H. y Voegelin, E. (2002): H. Arendt, E. Voegelin. *Debate sobre el totalitarismo*. Claves De La Razón Práctica, (124), 4-11.

Arendt, H. (2005a): *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (1996/2016): *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

Arendt, H. (2005b): *Ensayos de comprensión 1930-1954: Escritos no reunidos e inéditos de Hannah Arendt*. Madrid: Caparrós.

Arendt, H. (2008): *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.

Benhabib, S. (1990): Hannah Arendt and the Redemptive Power of Narrative. *Social Research*, 57(1), 167-196.

Benjamin, W. (2021): *Tesis sobre el concepto de historia y otros ensayos sobre historia y política*. Alianza.

Berkowitz, R. [en línea] «Our Epistemological crisis» en Amor Mundi, The Hannah Arendt Center for Politics and Humanities. <https://hac.bard.edu/amor-mundi/> [consultado: 22-04-21]

Cavarero, A. (2000): *Relating narratives*. London: Routledge.

Di Pego, A. (2016): La comprensión como perspectiva metodológica en Hannah Arendt. *Andamios*, 13 (31): 61-83.

Disch, L. J. (1994): *Hannah Arendt and The Limits of Philosophy*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Disch, L. J. (1995): «On Friendship in "Dark Times"». En: Bonnie Honig (ed.): *Feminist Interpretations of Hannah Arendt*, 285-311 Pennsylvania State: University Press.

DIVERSIDAD DE GENERO EN LA DIRECCIÓN Y RESULTADOS DE INNOVACIÓN EN LAS EMPRESAS MANUFACTURERAS ESPAÑOLAS

Rodríguez-Gulías, María Jesús

Departamento de Empresa

Universidade da Coruña

maria.gulias@udc.es

Fernández-López, Sara

Departamento de Economía Financiera y Contabilidad

Universidade de Santiago de Compostela

sara.fernandez.lopez@usc.es

RESUMEN

La literatura reciente señala que la diversidad de género en los equipos directivos podría favorecer la innovación empresarial. Esta investigación tiene como objetivo presentar un análisis preliminar de este aspecto en las empresas manufactureras españolas. Para ello, se analiza una muestra de 1.672 empresas procedente de la Encuesta sobre Estrategias Empresariales (ESEE) que, por primera vez en 2016, presenta información relativa al género de las personas que integran el equipo directivo. Los resultados confirman que, en línea con las conclusiones de la literatura previa, las PYMES cuyos equipos directivos están integrados por mujeres y hombres presentan mayores resultados de innovación en términos de innovación en producto y proceso e innovación basada en I+D.

PALABRAS CLAVE: diversidad de género, equipos directivos, innovación, patentes, actividad I+D.

INTRODUCCIÓN

La relación entre innovación empresarial y diversidad de los equipos de trabajo se fundamenta en la teoría del escalón superior o *upper-echelon theory* (Hambrick y Mason, 1984; Hewlett, Marshall y

Sherbin, 2013), que conecta los resultados empresariales con la configuración de los grupos directivos en las organizaciones. Desde este enfoque, la heterogeneidad proporciona al equipo diferentes tipos de conocimientos y estilos de gestión (Koryak, Lockett, Hayton, Nicolau y Mole, 2018), así como valores, experiencias y personalidades, dando lugar a un conjunto complementario de competencias. De este modo, la diversidad en los equipos, y en particular en los equipos directivos, puede ser una ventaja para una serie de actividades empresariales (Röd, 2019). Así, algunos estudios aportan evidencias de la relación positiva entre la diversidad de género y las actividades innovadoras (Østergaard, Timmermans y Kristinsson, 2011; Galia, Zenou y Ingham, 2015; Ruiz-Jiménez, Fuentes-Fuentes y Ruíz-Arroyo, 2016; Torchia, Calabrò, y Huse, 2011; Miller y Triana, 2009).

La Encuesta sobre Estrategias Empresariales (ESEE) es posiblemente la encuesta más completa en cuanto a datos sobre actividad tecnológica e innovación en las empresas manufactureras españolas. Aunque se trata de una encuesta anual, hasta la edición de 2016, la última disponible, no había publicado datos que permitiesen conocer la composición de género de los equipos gestores.

El objetivo de este trabajo es explorar si los resultados de las actividades de innovación de la empresa difieren entre aquellas que cuentan con equipos gestores mixtos, esto es, integrados por mujeres y hombres, y aquellas en las que no existe diversidad de género en sus equipos gestores. Tras esta breve introducción, la investigación continúa con la presentación de la muestra y la metodología, los resultados empíricos obtenidos y las conclusiones.

MUESTRA DE ESTUDIO

Como se indicó, la información se obtuvo de la ESEE, que es una encuesta anual representativa de las empresas manufactureras españolas. La ESEE recoge información de una muestra aleatoria de pequeñas empresas de entre 10 y 200 empleados y una muestra detallada de grandes empresas con más de 200 empleados. Como se mencionó, es posiblemente la encuesta más completa sobre actividades tecnológicas de las empresas manufactureras españolas. Además, por primera vez en la edición de 2016, la ESEE incluye también preguntas relacionadas con el género del equipo directivo. Esta información abre nuevas posibilidades de estudio que hemos querido aprovechar en este trabajo. Para 2016, la ESEE recoge información referida a 1.808 empresas.

VARIABLES Y METODOLOGÍA

En este estudio se han analizado cuatro variables dependientes que reflejan los resultados innovadores de las empresas: patentes registradas, innovación de producto, innovación de proceso e innovación basada en I+D. A continuación, se ofrece una explicación de cada una de ellas.

Según Dahlstrand (1997) y Lee y Lee (2013), las patentes son un indicador de uso común de la capacidad de innovación de las empresas y sus esfuerzos en dicho proceso. Por ello, construimos una primera variable dependiente (PAT) de naturaleza dicotómica que toma el valor 1 si la empresa ha registrado alguna patente en el año de estudio y 0 en caso contrario. Se consideraron tanto las patentes registradas en España como las registradas en el extranjero.

El Manual de Oslo (OCDE, 2018) define la innovación de producto [proceso] como un producto o servicio [proceso] nuevo o mejorado que es muy diferente del producto o servicio [proceso] anterior de la empresa y ha sido puesto en el mercado [en uso en la empresa]. Por lo tanto, se crean dos variables dependientes cuyo valor es 1 si la empresa ha realizado alguna innovación de producto (INNOPROD) o proceso (INNOPROC) durante el año de investigación y 0 en caso contrario.

Siguiendo las definiciones del Manual de Oslo (OCDE, 2018) y de forma similar a Spescha y Woerter (2019), si la empresa tiene innovación de producto o proceso en el año de investigación y realizó actividades de I+D en el año anterior, se construye una variable dependiente (INNO_ID) que toma el valor 1 (0 en caso contrario). El propósito de esta variable es medir la innovación generada en las actividades de I+D; ya que estas necesitan tiempo para transformarse en resultados de innovación (Hall, Mairesse y Mohnen, 2010).

Adicionalmente, se construye una variable explicativa que indica si existe la diversidad de género en el equipo directivo. Se trata también de una variable *dummy* (DIVERSIDAD) que toma el valor 1 si la empresa cuenta con mujeres y hombres en su equipo directivo, y 0 si solo hay hombres o solo hay mujeres. Esta variable permite dividir la muestra de estudio en dos grupos: empresas con equipos directivos mixtos (o con diversidad de género) y empresas sin diversidad de género en sus equipos directivos.

Tabla 1 Definición de las variables de estudio

Factor	Variable	Medidas
Patentes registradas	PAT	1 para empresas que presentan alguna patente registrada y 0 en caso contrario
Innovación en producto	INNOPROD	1 para empresas que tuvieron alguna innovación de producto y 0 en caso contrario
Innovación en proceso	INNOPROC	1 para empresas que tuvieron alguna innovación de proceso y 0 en caso contrario
Innovación basada en I+D	INNO_ID	1 para empresas con alguna innovación de producto o proceso en el año de estudio y gastos de I + D en el año anterior y 0 en caso contrario
Diversidad en el equipo directivo	DIVERSIDAD	1 para las empresas con un equipo directivo mixto y 0 en caso contrario

La metodología aplicada será un análisis estadístico-descriptivo de los datos y un test de las diferencias de medias (*t*-test) de las variables relativas a los resultados de innovación entre empresas donde el equipo directivo consta tanto de mujeres como de hombres, y empresas donde solo hay representación masculina o femenina.

El análisis se realizará separando la muestra de estudio en dos submuestras atendiendo al tamaño de las empresas medido por medio del número de empleados de estas¹.

RESULTADOS EMPÍRICOS

La diversidad en la muestra

De las 1.808 empresas manufactureras españolas observadas en 2016, únicamente 1.672 cuentan con información válida en lo relativo a la diversidad de género del equipo directivo. De ellas, 713 (43%) muestran equipos directivos mixtos y 959 (57%) muestran equipos directivos sin diversidad de género. Además, dentro de estos últimos, 883 (92%) empresas cuentan únicamente con hombres en su equipo directivo, frente a 76 (8%) compañías donde el equipo directivo está íntegramente formado por mujeres (Tabla 2).

¹ Agradecemos a los/as revisores/as anónimos/as esta recomendación.

Tabla 2 Número de empresas en la muestra

CÓDIGO	EMPRESAS	Nº	%	NOTA
(a)	Total observadas	1.808	100%	
(b)	Con datos sobre diversidad de género	1.672	92,48%	(b)/(a)
(c)	Con equipos directivos mixtos	713	42,64%	(c)/(b)
(d)	Con equipos sin diversidad de género	959	57,36%	(d)/(b)
(e)	Íntegramente hombres	883	92,08%	(e)/(d)
(f)	Íntegramente mujeres	76	7,92%	(f)/(d)
(g)	Grandes empresas (≥ 200 empleados)	1.340	80,14%	(g)/(b)
(h)	PYMES (<200 empleados)	332	19,86%	(h)/(b)

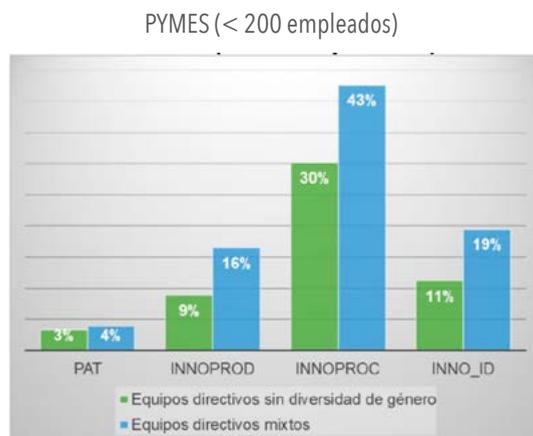
Le das anteriormente citadas 1.672 empresas con datos sobre diversidad de género en sus equipos directivos (Tabla 2), 1.340 (80%) son grandes empresas, esto es, con 200 empleados o más, frente a 332 (20%) compañías que son Pequeñas y Medianas Empresas (PYMES), esto es, con menos de 200 trabajadores.

Actividad de patentes e innovación según diversidad

A continuación, se muestran gráficamente los valores medios de las variables referidas a los resultados de innovación para cada grupo de empresas analizadas (Figura 1).

Figura 1 Resultados de innovación en función de la diversidad de género de sus equipos directivos (promedio)





Como se observa en la Figura 1, el 11% de las empresas grandes sin diversidad de género en sus equipos directivos y el 14% de las grandes que presentan equipos directivos mixtos han registrado al menos una patente (PAT) en 2016, mientras que estas cifras bajan al 3% y el 4% respectivamente para las PYMES. Tanto entre las empresas grandes como en las PYMES, el porcentaje de empresas con innovación en producto (INNOPROD) es mayor en el grupo de empresas con equipos directivos mixtos, en particular, 32% frente a 35% en las grandes, y 9% frente a 16% en las PYMES. Sin embargo, la innovación en proceso (INNOPROC) y la innovación basada en la I+D (INNO_ID) se produce en mayor medida para las compañías con equipos directivos mixtos únicamente en el grupo de las PYMES. Por tanto, en el caso de las PYMES, para los cuatro tipos de *outputs* de innovación analizados -registro de patentes, innovación de producto, innovación de procesos e innovación basada en I+D-, las cifras son mayores en el caso de las empresas con equipos directivos integrados por mujeres y hombres, mientras que en el caso de las empresas grandes esto solo es así para dos de ellos -registro de patentes e innovación de producto-.

Finalmente, mediante un análisis de diferencia de medias, en particular un *t*-test, se ha comprobado si las diferencias previamente comentadas son estadísticamente significativas. Los resultados de los *t*-test recogidos en la Tabla 3 no evidencian significatividad en el caso de las empresas de 200 o más empleados, esto es, las grandes empresas. Sin embargo, en el caso de las PYMES las diferencias resultan significativas para tres de los cuatro *outputs* de innovación estudiados. En particular, las empresas cuyos equipos directivos están integrados por hombres y mujeres tienen, en promedio, una innovación en productos (INNOPROD), innovación en procesos (INNOPROC) e innovación basada en I + D (INNO_ID) significativamente superior a la de las empresas con equipos directivos sin diversidad de género.²

² Siguiendo las recomendaciones de uno/a de los/as revisores/as anónimos/as, a quien aprovechamos para agradecer su sugerencia, el análisis *t*-test se ha replicado bajo una definición de equipos directivos mixtos alternativa. En particular, se han conside-

Tabla 3 Diferencias entre empresas en función de la diversidad de género de sus equipos directivos: t-test

	SIN DIVERSIDAD DE GÉNERO		MIXTOS		t-test	
	Obs.	Media	Obs.	Media	t	p>0
EMPRESAS GRANDES (≥ 200 empleados)						
PAT	112	0,1071	220	0,1364	-0,7557	0,4504
I N N O - PROD	112	0,3214	220	0,3500	-0,5181	0,6047
I N N O - PROC	112	0,6339	220	0,5818	0,9145	0,3611
INNO_ID	90	0,5111	172	0,5116	-0,0079	0,9937
PYMES (< 200 empleados)						
PAT	847	0,0331	493	0,0385	-0,5257	0,5992
I N N O - PROD	847	0,0885	493	0,1643	-4,1936	0,0000***
I N N O - PROC	847	0,3011	493	0,4260	-4,6659	0,0000***
INNO_ID	724	0,1119	416	0,1947	-3,8781	0,0001***

Notas: El estadístico t se utiliza para probar la igualdad de medias. * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

CONCLUSIONES

Los resultados anteriores parecen indicar, en línea con la literatura referida a otros países, que las PYMES españolas que cuentan con equipos directivos integrados por mujeres y hombres obtienen mejores resultados de innovación que aquellas cuyos equipos directivos carecen de diversidad de género. Los argumentos que sustentarían esta potencial relación se basan en que la puesta en común de diferentes conocimientos, experiencias y perspectivas aportados por mujeres y hombres facilita la detección de nuevas oportunidades innovadoras (Miller y Triana, 2009). Además, la incorporación de estilos de dirección más propios de las mujeres favorecería un ambiente de trabajo más proactivo hacia la innovación. A modo de ejemplo, las mujeres solicitan aportaciones de otras personas para hacerlas sentirse incluidas (Rosener, 1995) y perciben el poder en términos de difusión de información y conocimientos (Krishnan y Park, 2005).

.....
rudo equipos mixtos aquellos integrados por al menos un 20% de mujeres. Los resultados obtenidos, disponibles bajo petición, muestran que, en general, los resultados no difieren en gran medida de los obtenidos originalmente.

Estos hallazgos, si bien preliminares para el caso de las empresas manufactureras españolas, abren el camino, en el ámbito científico, hacia nuevas investigaciones donde se teste la robustez de estos resultados exploratorios, y en el ámbito de las políticas aplicadas, al diseño de actuaciones que contribuyan a incrementar la existencia efectiva y activa de equipos integrados por mujeres y hombres en las áreas de decisión empresarial. En particular, sería interesante realizar un análisis econométrico que permita contrastar el efecto de la intensidad de la diversidad de género en el equipo directivo sobre la innovación de las empresas manufactureras españolas o su efecto retardado (*lagged effects*).

BIBLIOGRAFÍA

Dahlstrand, A. (1997): "Entrepreneurial spinoff enterprises in Goteborg, Sweden", *European Planning Studies*, 5(5), (659-674).

Galia, F., Zenou, E. y Ingham, M. (2015): "Board composition and environmental innovation: does gender diversity matter?", *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 24(1), (117-141).

Hall, B. H., Mairesse, J. y Mohnen, P. (2010): "Measuring the Returns to R&D", *Handbook of the Economics of Innovation*, 2, (1033-1082).

Hambrick, D. C. y Mason, P. A. (1984): "Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers", *Academy of Management Review*, 9(2), (193-206).

Hewlett, S. A., Marshall, M. y Sherbin, L. (2013): "How diversity can drive innovation", *Harvard Business Review*, 91(12), (30-30).

Koryak, O., Lockett, A., Hayton, J., Nicolau, N. y Mole, K. (2018): "Disentangling the antecedents of ambidexterity: exploration and exploitation", *Research Policy*, 47(2), (413-427).

Krishnan, H. A. y Park, D. (2005): "A few good women-on top management teams", *Journal of Business Research*, 58, (1712-1720).

Lee, K. y Lee, S. (2013): "Patterns of technological innovation and evolution in the energy sector: A patent-based approach", *Energy Policy*, 59, (415-432).

Miller, T. y Triana, M. C. (2009): "Demographic diversity in the boardroom: Mediators of the board diversity-firm performance relationship", *Journal of Management Studies*, 46, (755-786).

OECD (2018): *Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation*, 4th ed.; OECD Publishing: Paris, France; Eurostat: Luxembourg.

Østergaard, C. R., Timmermans, B. y Kristinsson, K. (2011): "Does a different view create something new? The effect of employee diversity on innovation", *Research Policy*, 40(3), (500-509).

Röd, I. (2019): "TMT diversity and innovation ambidexterity in family firms", *Journal of Family Business Management*, 9(4), (377-392).

Rosener, J. B. (1995): *America's competitive secret: Utilizing women as a management strategy*, Oxford University Press, New York.

Ruiz-Jiménez, J. M., Fuentes-Fuentes, M.M. y Ruiz-Arroyo, M. (2016): "Knowledge combination capability and innovation: The effects of gender diversity on top management teams in technology-based firms", *Journal of Business Ethics*, 135(3), (503-515).

Spescha, A., y Woerter, M. (2019): "Innovation and firm growth over the business cycle", *Industry and Innovation*, 26(3), (321-347).

Torchia, M., Calabrò, A. y Huse, M. (2011): "Women directors on corporate boards: From tokenism to critical mass", *Journal of Business Ethics*, 102(2), (299-317).

AS EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS E AS DISCIPLINAS STEM EN CLAVE DE XÉNERO EN GALIZA: DIVISION DO TRABALLO VS IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Blanco Varela, Bruno

Departamento de Economía Aplicada
Universidade de Santiago de Compostela
b.blanco.varela@usc.es

Sánchez Carreira, M^a del Carmen

Departamento de Economía Aplicada, Grupo de Investigación ICEDE, CRETUS
Universidade de Santiago de Compostela
carmela.sanchez@usc.es

RESUMO

A educación é un dos piares básicos para o desenvolvemento social, económico e persoal. Porén, existen certas disciplinas que se están asentando como sectores estratéxicos das economías actuais que atraen as miradas polas súas capacidades de xerar riqueza, coñecemento e dinámica socioeconómica. Estas son as ramas STEM, que agrupan distintas disciplinas das ciencias, tecnoloxías, enxeñerías e matemáticas. O obxectivo deste traballo é achegar evidencia empírica sobre as preferencias do alumnado en Galiza no que respecta á elección de profesións e ocupacións que pertencen ás ramas STEM. A representación feminina neste tipo de sectores é máis moderada que a masculina e, ademais, as disciplinas STEM reproducen a segregación sexual na división social do traballo baixo a dualidade produción-reprodución. Por outra banda, a moi reducida participación das mulleres nas ramas STEM ocasiona que as que participan estean sometidas a maior presión e cuestionamento sobre o seu potencial.

PALABRAS CHAVE: Aspiración ocupacional; STEM; PISA; estereotipo; xénero

INTRODUCCIÓN

A educación permite mellorar a calidade de vida a través de beneficios monetarios e non monetarios. Porén, a cantidade de servizos educativos recibidos non garante melloras no nivel socioeconómico e cultural. Así, un elemento destacable na educación é a súa calidade, que pode estar máis ligada aos logros educativos e á superación de obstáculos. O desenvolvemento socioeconómico require un sistema educativo que achegue ao alumnado competencias, habilidades e coñecementos para o seu desenvolvemento social e económico (Donmez, 2020).

A información sobre as aspiracións ocupacionais permite coñecer a potencial configuración do capital humano dunha economía, aproveitar o seu potencial e, no seu caso, formular políticas para corrixir ou atenuar certas problemáticas sociais. O xénero é unha cuestión que permea todos os aspectos da realidade socioeconómica e constitúe unha peza clave no sistema cultural.

AS ASPIRACIÓNS OCUPACIONAIS E OS ESTEREOTIPOS

O desempeño escolar ou rendemento do alumnado depende dunha serie de factores. Algúns deles refírense á vontade e ao esforzo individual; mentres outros están relacionados co entorno familiar, factor que explica a maior parte da variabilidade dos resultados (Causa & Chapuis, 2010; Formichella, 2011). Neste senso cabe salientar que a igualdade de oportunidades no eido educativo é unha condición que supera os obstáculos non relacionados coas aptitudes e capacidades innatas do alumnado. Así, a equidade educativa é a situación que garante que o alumnado poida acadar as mesmas capacidades, competencias e recursos independentemente da súa orixe económica, etnia, relixión ou xénero.

As expectativas do futuro académico e laboral do alumnado están condicionadas por unha serie de factores que van máis alá do rendemento, como son o xénero, o status socioeconómico da familia, ou as proxeccións formativas dos proxenitores (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

O informe PISA aproxima cales son as aspiracións educativas e formativas mediante diferentes preguntas incluídas no cuestionario do alumnado. Unha das preguntas refírese a que tipo de traballo esperan ocupar aos 30 anos. As respostas sistematízanse en base ao Índice Socioeconómico Internacional do Estado Ocupacional (ISEI, polas siglas en inglés), que captura os atributos das ocupacións que determinan o seu prestixio social.

Un estereotipo de xénero é unha opinión ou un prexuízo xeneralizado acerca de atributos ou características que homes e mulleres posúen ou deberían posuír ou das funcións sociais que ambos desempeñan ou deberían desempeñar (ACNUDH, 2020). Así, un estereotipo de xénero limita a capacidade dos sexos para o seu desenvolvemento persoal e, no campo deste traballo, na carreira profesional e nos proxectos vitais.

Colás & Villaciervo (2007) sinalan que os estereotipos de xénero están incrustados no alumnado da ESO. O imaxinario do alumnado ten presente que certas profesións compren roles femininos, relacionadas cos cuidados ou a economía reprodutiva, mentres que as carreiras masculinas están asociada a labores produtivos. Isto sucede mesmo se as distintas carreiras e disciplinas comparten boa parte das competencias e coñecementos (Barberá et al. 2008).

AS DISCIPLINAS STEM E O FUTURO LABORAL

As necesidades económicas e sociais que orientan o desenvolvemento das economías actuais centran os seus esforzos na busca de novos nichos económicos, ramas de actividade, produción e coñecemento. Neste paradigma cómpre resaltar as ramas STEM, que se refiren, polas siglas en inglés, ás ramas de ciencias, tecnoloxías, enxeñerías e matemáticas. Defínense coma un enfoque de ensinanza e aprendizaxe que integra o contido e habilidades e estimula ao alumnado á investigación, resolvendo problemas de xeito pragmático e considerando a vida diaria baixo un paradigma de pensamento crítico, asumindo responsabilidades e a aprendizaxe baseada en proxectos. As ramas STEM non están centradas soamente no desenvolvemento dos coñecementos sobre os contidos, senón que tamén desenvolven unha serie de habilidades innovadoras de resolución de problemas e de habilidades de investigación (Donmez, 2020).

ANÁLISE DAS DISCIPLINAS STEM EN BASE AO XÉNERO

Como sinala Sáinz (2020), a problemática radica en que os estereotipos sobre as mellores competencias de mulleres e homes sobre certas profesións leva a que se infravaloren as competencias dos distintos sexos fóra da súa "adecuación" na división sexual do traballo. Suárez (2020) expón a idea de segregación horizontal, que é a concentración de mulleres e homes en distintos sectores de ocupación laboral: no sector industrial e nas profesións relacionadas coas ramas STEM predominan os homes, e no sector servizos (educación, ciencias sociais ou ciencias da saúde) hai maior presenza feminina. Porén, esta autora sinala que non é tan preciso focalizar o obxectivo en aumentar a porcentaxe de

mulleres nas STEM, senón que a base é formular unha educación en igualdade para nenas e nenos garantindo as mesmas oportunidades de desenvolvemento indistintamente do sexo.

No ámbito das STEM tamén se reproducen os patróns da división sexual do traballo: as mulleres concéntranse en estudos relativos ás ciencias da vida e química, e os homes en estudos vinculados ás enxeñarías, informática e física (Sáinz, 2020), tamén coñecidas como disciplinas PECS polas siglas en inglés *physics, engineering, e computer science* (Cimpian et al., 2020).

REFLEXIÓNS E DISCUSIÓN: IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NA ENCRUCILLADA DO XÉNERO

A igualdade de oportunidades rompe as barreiras xeradas por factores como a orixe socioeconómica ou o sexo. Para a análise empírica, co obxectivo de comprobar a magnitude dos efectos relacionados co xénero que poden explicar as diferenzas nas capacidades (a través do rendemento) e nas vocacións (a través das aspiracións educativas) entre os sexos nas carreiras STEM empregamos a base de datos PISA. PISA é un informe realizado pola OCDE, con periodicidade de 3 anos que mide o rendemento dos sistemas educativos. Para iso avalía 3 disciplinas non en base a contidos curriculares, senón a competencias: competencia científica, matemática e lectora.

A Táboa 1 presenta a aspiración ocupacional revelada en base ao informe PISA 2018. O total do alumnado de 15 anos de Galiza é de 1.934, conformado por 943 alumnas e 991 alumnos. As STEM desagreganse na rama de saúde, incluíndo disciplinas como medicina, bioloxía ou química; a rama técnico-matemática, que agrupa disciplinas da tecnoloxía (como informática ou enxeñarías) e das matemáticas, (que ademais inclúen estatística ou economía). As ramas STEM son minoritarias no conxunto das ocupacións ás que aspira o alumnado. Outro aspecto relevante é que son máis os alumnos (29,9%) que se inclinan polas ramas STEM que as alumnas (26,3%). Unha análise máis detallada revela diferenzas internas entre as disciplinas STEM, pois o alumnado feminino opta máis por ocupacións relacionadas coa saúde e o alumnado masculino selecciona maioritariamente ocupacións relacionadas coas matemáticas, enxeñarías e tecnoloxías. Outro aspecto salientable é que o grao de participación das alumnas en carreiras masculinizadas (7,4%) é inferior á participación dos alumnos en carreiras feminizadas (8,5 %).

Táboa 1: Aspiración educativa por rama STEM e sexo e proporción

Aspiración educativa	Alumnas		Alumnos		Total	
	Número/rama	%/rama	Número/rama	%/rama	Número/rama	%/rama
STEM	254	26,90%	306	30,90%	560	29,00%
Saúde	184	19,50%	84	8,50%	268	13,90%
Técnico - - Matemática	70	7,40%	222	22,40%	292	15,10%
Non STEM	689	73,10%	685	69,10%	1.374	71,00%
Total	943	48,80%	991	51,20%	1.934	100

Fonte: Elaboración propia a partir de PISA 2018

Nesta análise empírica hai que considerar certos aspectos para unha correcta interpretación. Por un lado, a categorización que se realiza de STEM e non STEM subestima o número de estudantes que desexan realizar estudos STEM, pois a análise baséase na aspiración ocupacional e non na aspiración académica. Así, unha estudante que se gradúe en física con fins docentes non entraría na análise coma alumna con aspiración STEM. Por outro lado, as aspiracións educativas son froito da concatenación de factores culturais, económicos e sociais que poden limitar a selección de certas ocupacións. A continuación realízase unha análise do efecto de certos aspectos sobre as aspiracións vocacionais. Estes aspectos son: o perfil socioeconómico; o rendemento; a influencia da información e a autoeficacia.

Dende a óptica socioeconómica, estúdase se hai diferenzas para a aspiración vocacional. Pártese do indicador socioeconómico e cultural de PISA, que ten media 0 e desviación típica 1 e constrúese a partir de 3 subindicadores: o nivel ocupacional de nais e pais, representando a unidade familiar o maior valor; o nivel educativo das nais e pais, representando á unidade familiar o maior valor; e un indicador baseado nas posesións dos fogares. Polo tanto, canto maior é a cifra do índice, maior é a capacidade socioeconómica do fogar. As diferenzas atopadas no indicador son pequenas, como se observa na Táboa 2: mentres que o alumnado que non aspira a disciplinas STEM procede dun perfil socioeconómico en media menor, cómpre destacar o valor que acada cando os alumnos aspiran a profesións STEM da rama de saúde. Se ben cómpre facer unha análise máis exhaustiva, estes resultados poderían explicarse polas familias nas que existe certa transmisión interxeracional da profesión.

Táboa 2: Indicador socioeconómico e cultural por disciplina STEM e xénero

ISEC/Disciplina	Saúde/STEM	Técnico-Matemática/STEM	Non STEM
ISEC promedio	0,10	0,00	-0,10
ISEC promedio Alumna	0,01	0,10	0,00
ISEC promedio Alumno	0,31	-0,03	-0,20

Fonte: Elaboración propia a partir de PISA 2018

A Táboa 3 presenta o rendemento medio en matemáticas e en ciencias. O alumnado que aspira a ramas STEM presenta mellores niveis de rendemento en matemáticas e ciencias, en liña co que achegan outros traballos como o de Cimpian et al. (2020). Os mellores expedientes no sexo feminino agrúpanse na rama técnico-matemática, mentres que no sexo masculino os mellores niveis de rendemento están no sector saúde. En ambos casos, estes son grupos máis pequenos e que "rompen" en parte a barreira do xénero.

Táboa 3: Rendemento promedio en matemáticas e ciencias segundo rama e sexo

Rama	Rendemento matemáticas		Rendemento ciencias	
	Alumna	Alumno	Alumna	Alumno
STEM	528,47	539,06	545,285	551,5
Saúde	516,78	546,68	530,78	561,32
Técnico-Matemática	540,16	531,44	559,79	541,68
Non STEM	489,36	484,02	507,11	489,05
Total	498,48	499,96	515,64	506,97

Fonte: Elaboración propia a partir de PISA 2018

A información que proporciona PISA tamén permite coñecer cales son os principais medios polos que o alumnado revela obter información para construír as súas aspiracións vocacionais e ocupacionais. A Táboa 4 presenta os resultados, indicando a porcentaxe de alumnas e alumnos que responden que empregan certa vía de información para construír as súas aspiracións, entre as que se atopan: o asesoramento con persoas profesionais na escola; con profesionais fóra da escola; a realización de cuestionarios ou a busca en internet. Primeiro, cómpre destacar que máis rapazas afirman buscar información por eses medios que rapaces. Segundo, a vía máis usada para buscar información sobre as carreiras escollidas é internet, mentres que a menos usada é a busca

de referencias e información con profesionais fóra da escola. Terceiro, salienta o papel de internet para dotar de información ás alumnas que optan por carreiras profesionais orientadas ás STEM da rama técnico-matemática.

A análise realizada manifesta a necesidade de incrementar a axuda na orientación vocacional no ámbito escolar e a súa percepción polo alumnado. O uso das TIC pode ser útil, e permite abrirse a novas ideas de fóra do entorno máis inmediato do alumna do. Porén, ha de reforzarse dende o ámbito institucional, destacando especialmente a ruptura dos estereotipos de xénero e da oferta da igualdade de oportunidades. O obxectivo é que non se reproduzan obstáculos para a equidade coma os estereotipos, pois como sinalan Barberá et al. (2008) existe un desequilibrio entre a percepción estudantil e a realidade laboral actual. A busca en medios telemáticos pode reforzar a información en igualdade e tamén se torna nun piar básico dende un punto de vista coeducativo (Marañón, 2018). Sáinz (2020) considera indispensable que a orientación académica e profesional (persoal de orientación, profesorado que exerce como titor e profesorado en xeral) estea formada en perspectiva de xénero para fomentar a igualdade de oportunidades entre homes e mulleres.

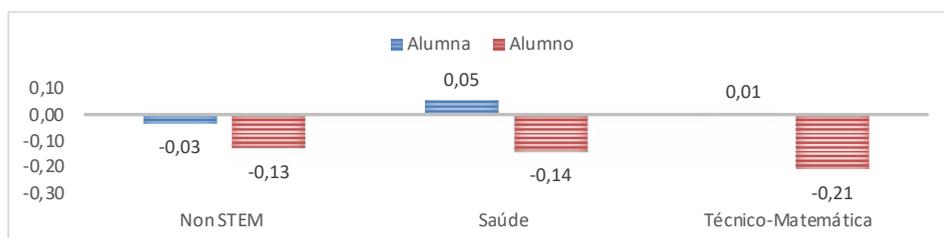
Táboa 4: Valoración das vías para a busca de información para as aspiracións educativas

Vía de Información	Disciplina	Alumnas	Alumnos
Asesoramento con persoas profesionais na escola	Saúde	60,40%	62,70%
	Técnico-Matemática	55,10%	49,50%
	Non STEM	62,80%	53,70%
	Total	61,70%	53,50%
Asesoramento con persoas profesionais fóra da escola	Saúde	19,10%	22,00%
	Técnico-Matemática	5,80%	11,20%
	Non STEM	13,20%	17,00%
	Total	13,80%	16,10%
Realizar cuestionarios para coñecer intereses e habilidades	Saúde	57,70%	49,40%
	Técnico-Matemática	60,90%	47,40%
	Non STEM	53,90%	45,40%
	Total	55,20%	46,30%
Busca en Internet información sobre carreiras	Saúde	74,30%	72,00%
	Técnico-Matemática	88,40%	67,80%
	Non STEM	74,80%	57,30%
	Total	75,70%	61,10%

Fonte: Elaboración propia a partir de PISA 2018

Ademais das vías de información, destaca a relevancia dun factor psicosocial, como o medo ao fracaso. PISA inclúe un indicador de medo ao fracaso baseado nunha serie de cuestións, que ten media 0 e desviación típica 1. Canto máis alto é o seu valor indica maior medo ao fracaso. O maior diferencial está representado nas ramas STEM, concretamente na rama técnico-matemática (Gráfico 1). As alumnas, malia obter niveis de rendemento moi superiores aos alumnos, presentan un nivel de medo ao fracaso moito maior ca eles. Porén, as alumnas que aspiran á rama sanitaria posúen niveis de medo ao fracaso maiores, e os alumnos teñen un grao de confianza en si mesmos un pouco menor que os que aspiran á rama técnico-matemática.

Gráfico 1: Indicador de medo ao fracaso por sexo e rama STEM



Fonte: Elaboración propia a partir de PISA 2018

O medo ao fracaso incide negativamente no potencial educativo e formativo do alumnado, igual que os estereotipos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) e, polo tanto, repercute na igualdade de oportunidades. O medo pode afectar á hora de evitar tomar riscos por receo a sentir vergoña e obstaculiza as aspiracións de consecución de maiores méritos (Conroy, Kaye, & Fifer, 2007). As estratexias de autoprotección, pola súa parte, están relacionadas co medo a fracasar e ocasionan que non se desenvolvan as oportunidades na aprendizaxe así como no desenvolvemento académico e profesional (de Castella, Byrne, & Covington, 2013).

CONCLUSIÓNS

A revisión teórica e a evidencia empírica achegada utilizando a base de datos de PISA 2018 poñen de manifesto certos obstáculos para garantir a igualdade de oportunidades. Así, dende un punto de vista meramente económico, non existen grandes diferenzas entre o alumnado que quere cursar carreiras da rama STEM e o que non quere realizalas.

O alumnado con aspiracións vocacionais das disciplinas STEM supón aproximadamente un 30% do total de Galiza. As ramas técnico-matemáticas están masculinizadas, mentres que as ramas de saúde están feminizadas, o que reforza a división sexual do traballo. As ramas STEM relacionadas cos coidados

teñen máis aspirantes femininas e as que se relacionan con labores produtivos teñen maior representación masculina.

Aspirar a ramas STEM relaciónase co rendemento en ciencias e matemáticas. Porén, no aparente vínculo entre rendemento e vocación cobran relevancia aspectos como a desinformación, a presión social ou o medo ao fracaso, que poden funcionar como un límite para acadar maior presenza feminina, así como para que mellore o seu autoconceito e confianza das mulleres incorporadas a esas ramas. Mais as intervencións en materia de equidade precisan considerar o desequilibrio do rendemento que se produce nos distintos sexos e considerar a atracción dos homes ás ramas técnicas ou PECS, mesmo cando o rendemento é medio ou baixo.

BIBLIOGRAFÍA

ACNUDH (2020): Los estereotipos de género y su utilización. *Naciones Unidas. Derechos Humanos*. <https://www.ohchr.org/sp/issues/women/wrgs/pages/genderstereotypes.aspx>. Consultado: 19/01/2021

Barberá, Esther, Candela, Carlos e Ramos, Amparo (2008): "Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género", *Revista de Psicología Social*, Vol. 2 n° 23 (275 - 285).

Causa, Orsetta e Chapuis, Catherine (2010): "Equity in student achievement across OECD countries. An investigation of the role of policies", *OECD Journal: Economic Studies*, Vol. 2010/1. https://doi.org/10.1787/eco_studies-2010-5km61lb7b39x.

Cimpian, Joseph R., Kim, Taek H. e Mcdermott, Zachary T. (2020): "Understanding persistent gender gaps in STEM", *Science*, Vol 368 n° 6497 (1317 - 1319).

Colás, Pilar e Villaciervos, Patricia (2007): "La interiorización de los estereotipos de género", *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 25 n° 1 (35 - 58).

Conroy, David E., Kaye, Miranda P. e Fifer, Angela M. (2007): "Cognitive links between fear of failure and perfectionism", *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, Vol. 25 n° 4 (237 - 253).

De Castella, Krista, Byrne, Don e Covington, Martin (2013): "Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105 n° 23 (861 - 880).

Donmez, Ismail (2020): "STEM Education Dimensions: from STEM Literacy to STEM Assessment", en Idin, Sahin, *Research Highlights in Education and Science 2020*, ISRES Publishing (International Society for Research in Education and Sciences), Estambul (154 - 170).

Formichella, María Marta (2011): "Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen", *Revista Educación*, Vol 35 nº 1 (1 - 36).

Marañón, Iria (2018): *Educación en el feminismo*, Plataforma Editorial, Barcelona.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019): *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Madrid.

Sáinz, Milagros (2020): *Brechas y sesgos de género en la elección de estudios STEM ¿Por qué ocurren y cómo actuar para eliminarlas?*, Colección Actualidad Centro de Estudios Andaluces nº 84, Centro de Estudios Andaluces, Sevilla.

Suárez, Sandra. (11 de Mayo de 2020). ¿Son los estudios STEM para mujeres? *Educaweb*. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/05/11/son-estudios-stem-mujeres-19168/> Consultado 19/01/2021



**VIOLENCIAS
CONTRA
AS MULLERES**

Área

2

EL INCREMENTO DE LOS MALOS TRATOS CONTRA LA MUJER. OTRO EFECTO OCULTO DE LA PANDEMIA¹

Otero Parga, Milagros

Departamento. Derecho Público Especial y de la Empresa

Universidad de Santiago de Compostela

milagros.otero@usc.es

RESUMEN

Las consecuencias de la pandemia originada por el covid-19, están siendo demoledoras en muy distintos ámbitos. Es así pues a las nefastas implicaciones de salud que está teniendo, se suman los problemas económicos, sociales y convivenciales. La sociedad se ha encerrado en sí misma, y sus comportamientos, originados por el miedo y por la falta de compromiso, se han vuelto imprevisibles. En este escenario, la violencia intrafamiliar, cobra una nueva y aterradora perspectiva, pues a todos los problemas que ya generaba, se une la soledad e indefensión de las víctimas, generalmente mujeres. Es preciso revertir esta situación ofreciendo una mayor vigilancia y mayores ayudas externas que palien, en la medida de lo posible, las graves consecuencias que día a día enfrentan muchas mujeres a las que se les niegan sus más elementales derechos.

PALABRAS CLAVE: Maltrato a la mujer, Violencia familiar, Pandemia, Covid-19.

¹ Este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación "Respuesta jurídica y socioeducativa a la violencia de género ejercida por menores. Protección de la víctima e intervención con el menor agresor", subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Proyectos de I+D+I» en el marco de los Programas Estatales de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+I orientada a los Retos de la Sociedad en la convocatoria de 2019, (Ref. PID2019-106700RB-I00), que ya ha dado más frutos en diversos artículos en fase de publicación como los titulados: "Maltrato filio-parental. Un problema en aumento como consecuencia de la pandemia" y, "Justicia versus maltrato en las relaciones de violencia intrafamiliar. Especial referencia a las adolescentes y a las madres".

INTRODUCCIÓN

La parentalidad debería ser ejercida defendiendo el interés superior del menor. Los padres, madres y tutores tienen el encargo social de proteger, defender y representar a sus hijos/hijas o menores a cargo, que no pueden hacerlo por sí mismos, y por lo mismo precisan de sus cuidados. Consecuentemente, la mayor preocupación de los padres, madres y tutores debería ser asegurar el bienestar y el desarrollo de sus hijos e hijas. Para hacerlo precisan disponer, de una situación de tranquilidad y pleno disfrute de sus derechos. Pero esto no es posible porque en muchos casos alguno de los progenitores, casi siempre la mujer, sufre violencia física o psíquica que se traslada a sus hijos haciendo su vida imposible.

El maltrato que padece la mujer repite patrones de conducta que en la mayoría de los casos perjudican gravemente los derechos y la salud física de las madres, que tienen que sufrir el maltrato físico y emocional, que se les aplica sin solución de continuidad. Esta situación de por sí injusta, afecta mucho a sus descendientes que tienen que presenciarla y en muchos casos asumirla. Las mujeres madres o menores están más expuestas que los hombres a sufrir malos tratos en las relaciones de violencia familiar. Esta realidad no es justa porque atenta contra la dignidad de la mujer y porque ignora sus derechos. Además, produce una desestabilidad en las relaciones familiares que pone en peligro a la familia en su conjunto (Legaz Lacambra, (1979); parágrafo 2.8.1.1.)

Urge modificarla. Es necesario actuar ya, porque el problema, lejos de mejorar o estabilizarse, ha crecido durante la pandemia de forma exponencial, añadiendo a los efectos nefastos de la misma, desde el ámbito de la salud o de la economía, otros más, menos conocidos quizá, pero nada desdeñables, como el aislamiento y la falta de comunicación, que propician el abuso de las personas que suelen imponer su potestad por la fuerza.

Nos encontramos ante la consecuencia más palpable de la falta de respeto de la dignidad del otro, y de sus derechos, pero también de la falta de educación en valores, (Puy Muñoz, (2007), pp. 33-54)²; que todavía enseña a algunos hombres que sus diferencias sexuales les facultan para ejercer violencia sobre las personas del sexo femenino, simplemente porque pueden hacerlo. Porque tienen más fuerza física, porque a veces, son amados con un amor, o quizá apariencia de amor, más sometido, porque la sociedad así lo permitió durante muchos siglos de historia (Pardo Bazán, reed. 2018), porque es más cómodo, porque así se lo enseñaron, etc.

² Es necesario pasar de una jurisprudencia negativa cargada de egoísmo a una positiva, que asegure el disfrute real y efectivo de los derechos humanos por parte de todos.

En este caldo de cultivo se produce el maltrato, que podemos definir como la violencia física o psíquica, ejercida de forma continuada contra una persona³.

En el ámbito familiar existen diversos tipos de maltrato que se diferencian entre sí en función de quien los produce y de quien los sufre. Si el sujeto pasivo es la mujer, nos encontraremos ante el maltrato frente a la mujer, y si quien lo sufren son los hijos, aparece la figura del maltrato de menores. Desde hace poco tiempo está manifestándose con fuerza una nueva manera de maltrato que se denomina filio-parental (Aroca Montolío, C., 2013, pp. 12-30) y se refiere al maltrato que ejercen los hijos sobre los padres⁴.

Podríamos pensar que, en puridad, existe también, o podría existir en todo caso, un maltrato de las mujeres, madres, esposas, parejas o hijas hacia su padre, marido, compañero o hijo, pero lo cierto es que todas las estadísticas indican que, aunque es posible, es mucho menos habitual, porque las estructuras de la sociedad no lo potencian. Por el contrario, todos los tipos de maltrato tienen mayor incidencia cuando el sujeto pasivo es la mujer⁵.

La afirmación que hemos hecho exige sin duda un respaldo de cifras objetivo, y legalmente probado, que avale su incidencia.

La Memoria de la Fiscalía General del Estado de España en el año 2020 (es decir la penúltima, pues la última la consideraremos más adelante) arroja una serie de datos oficiales que son desgarradores. Por lo que se refiere a la violencia doméstica los números, que son siempre personas, van en aumento desde el año 2012, (4.936 casos), hasta el 2019, con 5.055 casos)⁶. Los datos, actualizados a 9 de diciembre de 2020, mostraban que las víctimas mortales de violencia de género en España fueron 42⁷.

³ Esta definición, que ha sido adoptada y aceptada por la Fundación Amigó, procede en realidad de la Sociedad Española contra la violencia Filio-parental (SEVIFIP), y se produjo en 2015

⁴ Sobre este tema son interesantes los trabajos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. Grupo de trabajo sobre el maltrato infantil, publicados en un texto titulado: *Maltrato infantil, notificación y registro de casos*, publicado en 2007 por dicho ministerio, subdirección general de información administrativa y publicaciones. Y más recientemente, el *protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil en el ámbito familiar* realizado en 2014 por el Observatorio de la Infancia, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

⁵ Según una encuesta realizada por la Universidad de Valencia para conocer cómo afectó el confinamiento al teletrabajo y a la conciliación en las unidades familiares, las mujeres con menores que teletrabajaban acreditaron más estrés durante el confinamiento. A este estrés se suman los problemas de miedo a sus maltratadores que también tienen que estar más tiempo en casa y están de peor humor con lo que aumenta el riesgo de maltrato y el sufrimiento del maltratado.

⁶ Según la misma fuente, en 2013 se produjeron 4.659, en 2014, 4.753, en 2015, 4.898, en 2016, 4.355, en 2017, 4.665 y en 2018, 4.871. Como puede observarse la cifra va en aumento con ligerísimos retrocesos que pronto se recuperan.

⁷ Fuente Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad de España.

Además, y siguiendo la misma fuente, el 57,3% de mujeres residentes en España de 16 o más años, han sufrido algún tipo de violencia machista a lo largo de sus vidas, por el hecho de ser mujeres, lo que significa 11,7 millones de mujeres⁸.

Si nos fijamos ahora en la violencia de género⁹, los números no son mejores. En 2012 sufrieron maltrato 632 personas, y en 2019 la cifra se elevó hasta 788¹⁰. En este caso sí parece haber un retroceso desde 2018, año en que el número de mujeres muertas fue de 944 y 2019, momento en que bajó a 788, lo cual supone un descenso de 156 mujeres, que creo que es importante, aunque la cifra de muertes sigue siendo demoledora¹¹.

VIOLENCIA INTRAFAMILIAR CONTRA LA MUJER

La violencia hacia la mujer sea cual fuere el papel que esta desempeñe en la familia, representa en la actualidad, el porcentaje mayor de toda la violencia familiar que conocemos. Sabemos que: "de acuerdo con los resultados de algunos estudios, las mujeres en situaciones de mayor riesgo son aquellas que han sido testigos o víctimas de violencia en su infancia, que sufren o han sufrido aislamiento social, que son dependientes económicamente y poseen un bajo nivel educativo, especialmente mujeres con gran interiorización de valores tradicionalmente "femeninos" como son la sumisión y la obediencia; mujeres que no han desarrollado proyectos de vida propios y cuya vida está en función de los demás (Calvo González, G. y Camacho Bejarano, R., (2014), pp. 1695 ss.).

Esta realidad, se repite año tras año, a pesar de las denuncias que recibe, manteniéndose tercamente, como si no se pudiera hacer nada por evitarla, como si fuera un destino implacable frente al que no se puede luchar, pues estamos predestinados a sufrirlo. Pese a ello, no podemos ni queremos asumirla.

La celebración de jornadas como éstas a las que estamos asistiendo, al igual que las continuas manifestaciones sociales, avalan esta decisión, mostrando que hay muchas voces que ya no callarán porque

⁸ Según revela la macroencuesta de violencia contra la mujer, elaborada por la delegación del gobierno para la violencia de género.

⁹ En el lenguaje coloquial se suele equiparar la violencia de género con la violencia contra la mujer, pero esa identificación no es correcta a mi juicio, pues la violencia de género debería referirse en puridad a cualquier delito cometido con violencia y frente a cualquier género, no sólo frente al femenino, aunque frente a éste sea la más habitual. No podemos olvidar que, aunque en proporciones mucho más pequeñas, existen mujeres maltratadoras de hombres y hombres y mujeres maltratadores de personas transexuales. Creo que en todos estos casos sería legítimo hablar de violencia de género.

¹⁰ Es preciso aclarar, siguiendo la misma fuente de la Memoria de la Fiscalía General del Estado, que la violencia contra las mujeres, también llamada violencia de género no siempre termina en muerte. En este año 2019, desgraciadamente, se apreció un repunte de mujeres asesinadas por sus parejas o exparejas con un total de 59 personas frente a las 51 del año anterior.

¹¹ Según la misma fuente, en 2013 se produjeron 327 víctimas; en 2014, 409; en 2015, 433; en 2016, 543; y en 2017, 684.

están dispuestas, estamos dispuestas, a poner de manifiesto la injusticia¹² de esta situación y a ofrecer medidas para cambiar el rumbo de nuestras vidas (Cotta, (2000), p.106). Las mujeres ya no somos personas a las que se nos ha educado en la convicción de que es atributo femenino la docilidad y la timidez, y de que debemos aspirar únicamente a gobernar nuestro hogar, y, en todo caso, a conseguir algún que otro triunfo concreto siempre que seamos capaces de hacerlo de forma discreta sin que “el hombre de la casa se dé cuenta de que en ese caso ha cedido”.

La violencia machista constituye hoy en día una grave amenaza para la mujer que en muchos casos incluso a ellas mismas les cuesta trabajo identificar. Es así porque el maltratador, una vez consumado el mal trato, suele cambiar de estrategia y se vuelve de nuevo una persona agradable, pide disculpas, promete que nunca más lo va a volver hacer, suplica una oportunidad, utiliza a los hijos, y, en suma, confunde a la persona maltratada, que normalmente no tiene ya muy buena imagen de sí misma, y que lo cree porque así le enseñaron, que debe concederlo, por no causar más problemas, por vergüenza, por sus hijos, por carencia de solvencia económica, etc.

Es más fácil callar que actuar, sobre todo cuando las fuerzas, ya están muy mermadas. Y, de ese modo, poco a poco, con pasos muchas veces lentos, pero cruelmente certeros y seguros, se va perpetuando una violencia de la que es prácticamente imposible salir. Pues muchas veces, aunque se pudiera hacer, ¿a dónde iría la mujer maltratada? ¿quién le creería? ¿de qué viviría?

El simple enunciado de estas preguntas prueba, a mi juicio, en el que coincido con algunos otros autores, que, el objetivo principal de este tipo de violencia, “no es el daño, sino el control y sometimiento de la mujer a los dictados y referencias que impone el agresor a partir de los elementos estructurales de la sociedad y la cultura” (Lorente-Acosta, M., (2020), pp. 139 ss.).

Ese sometimiento se consigue utilizando medios que el agresor conoce a la perfección y que sin embargo a la víctima le cuesta trabajo identificar: insultos, desprecios, negativa a que la mujer trabaje fuera de casa, o que estudie o se relacione con familiares o amigos, control excesivo del dinero, del tiempo libre, de los medicamentos que toma o de la ropa que usa; aparición de celos descontrolados, acusaciones de infidelidad, amenazas con violencia o con un arma, golpes, patadas, gritos, empujones, bofetadas, etc., imposición de relaciones sexuales ya normales ya de cualquier otro tipo, culpabilización del comportamiento violento precisamente a la parte que lo sufre¹³ son algunos de ellos.

¹² Esta situación debería evitarse ya que sería muy pobre una justicia que simplemente se preocupase de observar una ley injusta.

¹³ Estos parámetros los he tomado en gran medida de la Clínica Mayo con sedes en Arizona, Florida y Minesota, acostumbrados

Estas actitudes, si bien odiosas en todos los casos, se convierten en especialmente preocupantes en los grupos más desprotegidos, como la mujer inmigrante, la mujer mayor¹⁴, la discapacitada, o de las relaciones entre parejas del mismo sexo. Es así porque estos grupos están especialmente desprotegidos y las personas que pertenecen a ellos son más vulnerables.

Cualquier mujer que identifique alguno de estos síntomas debe reaccionar frente a ellos trazando un plan viable de escape en el que prepare algo de ropa, busque un lugar donde quedarse (hay viviendas donde se acoge a mujeres en situaciones de necesidad por violencia de género), evite el uso de ordenador o dispositivos familiares de fácil acceso para el maltratador, etc. En suma, la mujer maltratada debe ser consciente de su situación, debe desear cambiarla y debe buscar información para poder hacerlo. Y la sociedad debe a su vez estar vigilante para proporcionar todos esos datos a cualquier persona que lo necesite.

La mujer maltratada no tiene que sentirse acorralada sino acompañada y comprendida. Para ello son muy útiles líneas nacionales de violencia, proveedores de atención médica, refugios para mujeres, centros de asesoramiento, iglesias, asistentes sociales, etc.

LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER EN LA PANDEMIA

El confinamiento ha producido un aumento de la violencia de género (Bohoslavsky, (s/a))que se produce, en gran medida, por el hecho de que las víctimas están encerradas en sus casas al lado de sus maltratadores que también lo están. En España, las llamadas al 016, ha aumentado un 48% en la primera quincena del mes de abril de 2020, momento en el que se decretó el estado de alarma, con el consiguiente confinamiento. Y en relación con el mes de abril del año anterior, existe un 60% más de llamadas. Es así porque los maltratadores, pero sobre todo sus víctimas no tenían escapatoria. Ahora debían vivir en espacios pequeños, sin poder comunicarse con nadie del exterior, totalmente a merced de sus maltratadores que estaban también sometidos a presión extra. El resultado fue aterrador (Ruiz Jarabo, (2021).

En 2019 se produjo un repunte en la cifra de mujeres asesinadas por sus parejas o exparejas, un total de 59 frente a las 51 del año anterior, de las cuales tan solo 15 habían formulado denuncia previamente. De ellas, en cinco casos existían medidas protectoras vigentes que el agresor incumplió. Se produjeron igualmente 54 ataques muy graves.

.....
a enfrentarse a este tipo de comportamientos por verlos a diario en sus pacientes, en una de las sociedades, la norteamericana, que se supone que es una de las más avanzadas del mundo.

¹⁴ Existen estudios muy interesantes como el efectuado por la OMS en junio de 2020 sobre maltrato a personas mayores.

Según datos de la Memoria de la Fiscalía General del Estado del año 2020, Durante 2019 se incoaron un total de 161.082 (el número de denuncias fue de 168.057) procedimientos por violencia de género, y se solicitaron 47.260 medidas cautelares, concediéndose el 70% de ellas. El número de escritos de acusación formulados por la Fiscalía ha aumentado un 11,2% respecto del año anterior. El 71,3% de las sentencias dictadas fueron condenatorias.

Desgraciadamente el 75% de las mujeres no denuncian su situación, quizá por desconfianza en el sistema y por miedo y falta de información de sus alternativas. Estas cifras son tremendas, aunque se advierte un posible cambio de ciclo, ya que este año ha mejorado la insuficiente cifra de un 0,67% en relación con el año pasado.

Para evitar que las cifras del abstencionismo sigan creciendo, es preciso dotar adecuadamente a las unidades de valoración forense integral, y potenciar la actividad de las Oficinas de Atención a la Víctima. También es necesaria la reforma de la dispensa de la obligación de declarar, que revela graves espacios de impunidad y es causa del 37% de las sentencias absolutorias. En cumplimiento del Pacto de Estado contra la Violencia de Género, convendría también proceder a una modificación legal de la reincidencia, que permita su apreciación entre distintos delitos relacionados con la violencia de género.

CONCLUSIONES

La injusticia del maltrato hacia la mujer cobra especial importancia en estos momentos de pandemia ya que las mujeres están en mayor riesgo de caer en la pobreza. Según informa la ONU el coronavirus hará que 96 millones de personas caigan en pobreza extrema en 2021. De esa cifra global, 47 millones serán niñas y mujeres. Por otro lado, más mujeres realizaron durante la pandemia más trabajo no remunerado. Ya antes de que comenzara el confinamiento, y según datos de la ONU mujeres, el género femenino hacía casi tres veces más trabajo doméstico y de cuidados no remunerados que los hombres. Todo eso sin olvidar que hay más mujeres trabajadoras de salud que hombres. Basándonos en idéntica fuente que la hasta ahora consultada, sabemos que el 70% de la fuerza laboral en el campo de salud (médicos, enfermeras, comadronas, personal de limpieza, etc.) está integrado por mujeres.

En resumen, la violencia intrafamiliar contra la mujer ha aumentado como consecuencia del coronavirus. No disponemos de datos ni de cifras fiables hasta ahora, pero la delegación de gobierno para la violencia de género advierte de que "hay indicios suficientes para afirmar que se ha incrementado la violencia de control y la psicológica". El problema será muy grave porque, aunque hay un 12.4% menos denuncias, las mujeres no están siendo mejor tratadas, sino en realidad peor, pero no tienen forma de

escapar de su agresor. Prueba de ello es el aumento del 37% de llamadas al 016, así como el incremento del 61.56% de consultas.

BIBLIOGRAFÍA

Aroca Montolío, C., (2013): "La violencia de los hijos adolescentes contra sus progenitores", *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 5.

Bohoslavsky, J. P., (s/a): *Covid-19 y derechos humanos*, Ed. Biblos., e.book.

Calvo González, G. y Camacho Bejarano, R. (2014): "La violencia de género: evolución, impacto y claves para su abordaje", *Enfermería global*, 13, 33, pp. 1695-6141.

Legaz Lacambra, L., (1979): *Filosofía del Derecho*, Bosch, Barcelona.

Cotta, S., (reed. 2000): ¿Qué es justicia?: Rialp, Madrid.

Lorente-Acosta, M., (2020): Violencia de género en tiempos de pandemia y confinamiento, *Revista Española de Medicina Legal*, 46, 3, pp. 139-145, DOI: 10.1016/j.reml.2020.05.005.

Pardo Bazán, E., (reed. 2018): *El encaje roto*: Ed. Contraseña, Zaragoza.

Puy Muñoz, F., (2007): "Hacia una jurisprudencia afirmativa", *Revista Estudios Jurídicos*, 4, Uruguay, pp.33-54.

Ruiz Jarabo, C., (2021): *Violencia contra las mujeres*, Ed. Díaz Santos, Madrid.

PROYECTOS, MEMORIAS E INFORMES

Informes ONU mujeres, <https://www.unwomen.org/es/digital-library/annual-report>, consultado 26.03.2021.

Memoria de la Fiscalía General del Estado (2019).

Memoria de la Fiscalía General del Estado (2020).

Memoria Clínica Mayo (Arizona, Florida, Minesota) especializada en problemas de violencia familiar.

Proyecto Maltrato infantil, notificación y registro de casos (2007), Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. Subdirección general de información administrativa y publicaciones, Madrid.

LAS DIFICULTADES DE COMBATIR LA “VIOLENCIA DE GÉNERO” EN TIEMPOS DE PANDEMIA: AUMENTO DEL RIESGO Y DETERIORO DE LA POSICIÓN DE LAS MUJERES

Álvarez Suárez, Laura

Ciencias Jurídicas Básicas

Universidad de Oviedo

alvarezlaura.uo@uniovi.es

RESUMEN

Esta comunicación tiene como objeto de estudio la situación de las mujeres víctimas de “*violencia de género*” durante la pandemia, y en concreto, tras la declaración del Estado de alarma. La batería de medidas restrictivas que se han aprobado para paliar los efectos del COVID-19 han aumentado el riesgo de sufrir violencia y han menoscabado la situación de muchas mujeres. A su vez, la paralización general del país ha originado complicaciones a la hora de tramitar los procedimientos penales de “*violencia de género*”. Esta situación ha hecho que el legislador apruebe una serie de medidas para garantizar y asegurar la protección de todas estas mujeres. Las nuevas medidas aprobadas por el legislador han puesto de manifiesto las carencias legales precedentes al Estado de alarma, en particular, respecto del concepto de “*violencia de género*”.

PALABRAS CLAVE: mujeres, pandemia, victimización, violencia de género

INTRODUCCIÓN

La aparición y la propagación del COVID-19 junto con la declaración del Estado de alarma con la consiguiente obligación de permanecer en los domicilios agravó la situación de muchas mujeres. Tal empeoramiento tuvo reflejo, entre otras cosas, en el colapso de los albergues a víctimas de “*violencia de*

género” en determinadas ciudades, en el incremento de las llamadas al 016 y en el aumento del uso de otros servicios de atención a mujeres que sufren algún tipo de violencia¹.

Para dar respuesta a esta situación y a las necesidades de protección de las mujeres víctimas de “*violencia de género*”² y doméstica³ que se derivaron de la pandemia se realizaron numerosas medidas e iniciativas. Todas ellas terminaron materializándose en la Ley 1/2021, de 24 de marzo, de Medidas Urgentes en materia de Protección y de Asistencia a las Víctimas de Violencia de Género (en adelante, LMUPAVG), la norma en su propia Exposición de Motivos afirma que “*las víctimas de violencia de género son un colectivo especialmente vulnerable en situaciones de aislamiento domiciliario, por verse forzadas a convivir con un agresor, lo que las sitúa en una situación de mayor riesgo, como se ha demostrado con motivo de situaciones parcialmente análogas, como los periodos vacacionales sin situación de permanencia en domicilios, periodos en los que se disparan los casos de violencia de género y violencia doméstica*”.

A lo largo de este trabajo se expondrá cómo las mujeres han visto incrementada su vulnerabilidad por la declaración del Estado de alarma, las complicaciones que la paralización del país ha generado en los procesos penales de “*violencia de género*”, así como las medidas que ha aprobado el legislador para paliar la situación, concluyendo que, si bien se ve positivo que estas medidas se plasmen en LMUPAVG, también se considera que dicha ley pone de relieve algunas de las carencias de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (en lo sucesivo, LOVG).

¹ Vid. Sosa Troya, María, “Las llamadas al 016 por violencia machista aumentan un 18% durante el Estado de alarma”, *El País*, 01/04/2020. Texto disponible en: <https://elpais.com/sociedad/2020-04-01/el-016-recibe-521-llamadas-mas-por-violencia-machista-durante-el-estado-de-alarma.html> (última consulta 14/04/2021).

² Es preciso poner de manifiesto que a lo largo de este trabajo se utilizará el término “*violencia de género*” o “*violencia contra las mujeres por razones de género*” indistintamente debido a que actualmente nuestra legislación emplea el término “*violencia de género*”. Pero ya he puesto de manifiesto en otros trabajos mi desacuerdo con el concepto de “*violencia de género*” que prevé nuestro ordenamiento debido a su carácter restringido, limitando la violencia que sufren las mujeres a la ejercida por “*sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia*”. No obstante, la “*violencia de género*” es mucho más extensa y comprende supuestos de violencia familiar, de agresión sexual, acoso laboral, ablación genital, penalización de la infidelidad femenina, etc. (Vid. Álvarez Suárez, Laura. (2020): “La insuficiencia del concepto de violencia de género y la necesidad de una definición amplia de violencia contra las mujeres en el modelo español”, *Mujer y Derecho*, Editorial Astigi, 2020, pp. 27-39 y (2018): “La posición jurídico-procesal de las víctimas de violencia de género: estudio hispano-italiano”, *Revista de Derecho Penal y Procesal*, N° 51).

³ En tal sentido, Magro Servet ha apuntado, con acierto, que el aislamiento domiciliario no solo puede producir problemas de “*violencia de género*”, sino también de violencia doméstica “*en aquellos hogares donde las normas de respeto, tolerancia y convivencia no se observen entre los miembros de la familia*” (Magro Servet, Vicente (2020): “Casuística sobre la violencia de género y la declaración del Estado de alarma a raíz del Coronavirus”, *Diario La Ley*, N° 9604, 2020, p. 8).

INCREMENTO DEL RIESGO, VULNERABILIDAD DE LAS VÍCTIMAS Y DIFICULTADES EN LOS PROCEDIMIENTOS DE “VIOLENCIA DE GÉNERO”

En los delitos de “*violencia de género*” de ámbito doméstico cometidos en el seno de una pareja la finalidad principal del agresor es lograr el control y la dominación de la persona con la que mantiene una relación sentimental o de afectividad similar. Pues bien, tal control ha podido efectuarse sin tapujos durante el aislamiento domiciliario⁴. El retiro domiciliario también ha favorecido la perpetración de los ataques a la seguridad personal y a la libertad de las víctimas generándose un “*confinamiento dentro del confinamiento*” para las mismas por la ausencia de contacto con el resto de la familia y amigos, la vigilancia de movimientos dentro de la vivienda, el racionamiento de la comida, la interceptación de los mensajes de WhatsApp, las intromisiones en la voluntad, las amenazas de hacer algo malo, etc. La obligación de permanecer en casa ha propiciado la aparición de “*climas de intimidación ambiental*” por la ejecución de distintos actos violentos del sujeto activo como pueden ser el hecho de tirar un plato de comida al suelo o golpear las puertas fuertemente. Todo este tipo de actuaciones, aunque no vayan dirigidas directamente a las víctimas, pueden influir en su comportamiento, ya sea impidiendo que realicen las acciones que desean o suscitando que lleven a cabo otras que no quieren realizar. Por tanto, los delitos de amenazas y coacciones también se han incrementado manifiestamente durante el confinamiento, con la consiguiente grave zozobra para las víctimas de violencia contra las mujeres no solo por la incertidumbre de cuánto tiempo duraría tal situación, sino por el temor a que su maltratador pudiera cumplir sus advertencias⁵. Por último, el aislamiento domiciliario ha provocado que se incrementen también los ataques virtuales a mujeres que no conviven con su agresor mediante las redes sociales y el uso de las TICs⁶.

Por otro lado, la paralización general del país produjo una serie de obstáculos en la realización de la actividad judicial. En concreto, en los procedimientos de delitos de “*violencia género*” las principales “*trabas*” que se manifestaron fueron, en primer lugar, la tesitura en la que se vieron envueltos los médicos- forenses para efectuar las pruebas periciales de valoración de las lesiones, las cuales son fundamentales tanto para establecer la calificación jurídico-penal de los hechos como la predicción del

⁴ Vid. Del Pozo Pérez, Marta (2012): “Matices y acotaciones sobre la prohibición de la mediación del art. 44.5 de la Ley Orgánica 1/2004”, *LA LEY*, N° 17532, p. 4.

⁵ Martínez Galindo, Gema (2020): “Violencia de género y doméstica bajo el Covid-19: la doble amenaza”, *LA LEY*, N° 144, pp. 12 y ss.

⁶ En tal sentido, se ha señalado que el diagnóstico de los expertos apunta que el sometimiento de las mujeres mediante las redes sociales es más frecuente en los jóvenes y en los agresores que dejan de convivir con la víctima (Conde Colmenero, Pilar (2020): “Efectos del confinamiento domiciliario sobre la violencia de género (física o digital) y medidas de contención arbitradas”, *Diario La Ley*, N° 9631, p. 3).

riesgo a los efectos de dictar la medida cautelar correspondiente y necesaria, viéndose obligados los facultativos adscritos a los Juzgados de Violencia sobre la Mujer, al principio del Estado de alarma, a realizar sus reconocimientos sin equipos de protección individual. Sin embargo, más tarde se empezaron a realizar las valoraciones de forma telemática⁷.

También se presentaron inconvenientes a la hora de adoptar las medidas de protección de las mujeres víctimas de violencia. En particular, las medidas de prohibición de residencia, comunicación o acercamiento con la víctima o su entorno (*ex* 544 bis y ter LECrim y 57 CP). Resulta evidente la dificultad que conlleva llevar a cabo estas medidas cuando el agresor no dispone de otra vivienda a la que poder acudir que la compartida con la víctima o víctimas de los delitos de violencia. Conseguir otra vivienda, incluso de alquiler, no era sencillo, debido a la detención de la actividad económica y a la necesidad de cumplir las medidas de distanciamiento⁸. Ante esta situación, y si la víctima corría el más mínimo peligro, se consideró que la mejor opción era ordenar la prisión provisional sin fianza para el agresor (*ex* 544 bis, último párrafo, LECrim). En todo caso, al cesar las restricciones de movimiento deberían revisarse estos supuestos de prisión provisional "*cuasi forzosa*" por la situación excepcional de pandemia, incluso de oficio, para reemplazarlas por las oportunas medidas de alejamiento y prohibición de residir, previa valoración de las circunstancias concurrentes. La misma situación se produjo en los casos de violencia doméstica entre adolescentes, puesto que la aplicación de la medida de prohibición de aproximarse a la víctima conlleva la imposibilidad de volver al propio domicilio, siendo la única posibilidad factible acordar alguna de las medidas de internamiento previstas en la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, de Responsabilidad Penal de Menor⁹.

Por último, se generaron ciertas complicaciones con el derecho de visitas en los supuestos en que la mujer víctima de violencia por razones de género no convivía con el agresor, pero tenía hijos o hijas en común con él. Los Puntos de Encuentro Familiar se encontraban clausurados por el Estado de alarma y si el agresor acudía al domicilio del menor y de la víctima se ocasionaba un riesgo innecesario. Así que, mediante el Acuerdo del Consejo General del Poder Judicial de 13 de marzo de 2020 se permitió a los Juzgados de Familia competentes acordar la suspensión cautelar de las visitas durante el Estado

⁷ En este sentido, el Real Decreto-Ley 16/2020 estableció la posibilidad de realizar informes médicos-forenses durante la vigencia del Estado de alarma y hasta tres meses después de su conclusión fomentándose exclusivamente en la documentación médica existente que estuviera a disposición del facultativo, siempre que fuera posible.

⁸ Magro Servet ha considerado que la vigencia del artículo 7 del Real Decreto 463/2020 no es razón suficiente para establecer la "*excepcionalidad de la no aplicación de las medidas cautelares del artículo 544 ter LECrim ante una Orden de Protección en la fase de investigación*" y que tampoco debería de ser un obstáculo para la imposición de la pena en la sentencia si el Juez o el Tribunal lo consideran oportuno (Magro Servet, 2020, p. 5).

⁹ Martínez Galindo, 2020, p. 19.

de alarma, valorando, no sólo el riesgo de contagio que pudiera conllevar el traslado del menor, sino el existente por el encuentro en el domicilio entre el agresor y la víctima¹⁰.

MEDIDAS ADOPTADAS POR EL LEGISLADOR: LA LMUPAVG

La LMUPAVG, además de reconocer la gravedad de la *"violencia de género"*, señala la necesidad de que en una situación tan excepcional como esta se articulen medidas apropiadas para garantizar *"el adecuado funcionamiento de los servicios destinados a su protección y asistencia, eliminando los obstáculos que puedan dificultar o imposibilitar el acceso de las víctimas a los medios habituales de asistencia integral, comunicación y denuncia de situaciones de violencia de género; o que incluso disponiendo de tales medios puedan encontrarse con que los servicios de asistencia no estén disponibles o no lo estén al nivel habitual de atención"*¹¹. La primera medida que adopta es declarar esenciales los servicios de asistencia y protección integral a las mujeres víctimas de violencia por razones de género, con los efectos establecidos en el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el Estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria. Además, señala que se garantizará la accesibilidad a estos servicios con independencia de cualquier circunstancia que redunde en *"discriminación interseccional"* de las mujeres y, que tales recursos se prestarán tanto a las mujeres como a los menores de edad reconocidos como víctimas de *"violencia de género"*.

En concreto, los servicios que la LMUPAVG declara esenciales son los de información y asesoramiento jurídico (telefónica y en línea), los de teleasistencia y asistencia social integral, los de acogida, los sistemas de seguimiento por medios telemáticos del cumplimiento de las medidas cautelares y penas de prohibición de aproximación en materia de *"violencia de género"*; y por último, las medidas relativas al personal que presta los servicios de asistencia social a las víctimas de *"violencia de género"* que por su naturaleza requieran necesariamente su prestación de forma presencial. Respecto de los Servicios de información y asesoramiento jurídico y, de teleasistencia y asistencia social, la LMUPAVG establece la obligación de las Administraciones Públicas de garantizar la prestación de los servicios de información y asesoramiento jurídico 24 horas tanto telefónicamente como en línea. También deberán asegurar el normal funcionamiento del servicio Telefónico de Atención y Protección para víctimas de la *"violencia de género"* (ATENPRO), así como la prestación de los servicios de asistencia social integral, consistentes

¹⁰ Vid. Muñoz Rodríguez, Gonzalo (2020): "El régimen de visitas en tiempo de epidemia: Los criterios judiciales a raíz del COVID-19", *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, N° 12 bis.

¹¹ En este sentido, es necesario tener en cuenta que el artículo 19 LOVG señala que las mujeres víctimas de *"violencia de género"* tienen derecho a la asistencia social integral, y que los servicios autonómicos y locales deben inspirarse en los principios de atención permanente, actuación urgente, especialización de prestaciones y multidisciplinariedad.

en orientación jurídica, psicológica y social. Además, se debe asegurar la prestación de un seguimiento especial a los hijos e hijas de las mujeres víctimas de "violencia de género" mientras dure la situación de emergencia. Por último, el precepto dispone que se reforzarán los servicios que inciden en la recuperación socio laboral de las mujeres víctimas de violencia por razones de género y que se garantizarán las condiciones laborales de aquellas que hayan sido incluidas en alguna de las modalidades de ERTE.

En cuanto a los servicios de acogida, la LMUPAVG señala que, en los casos en los que la situación de emergencia que sufre la víctima suponga el inevitable abandono del domicilio para salvaguardar su protección y la de sus hijos e hijas, las Administraciones Públicas deben estar en condiciones de poder recibirlas en centros de emergencia, acogida, pisos tutelados y alojamientos seguros que estén dotados de equipos de protección individual, pudiendo disponer si fuese necesario de establecimientos de alojamiento turístico. También sanciona que tales centros deben ser accesibles para víctimas tanto de "violencia de género" como de explotación sexual o trata con fines de explotación sexual. Considero que no haría falta que la LMUPAVG hiciese tal distinción de víctimas si el concepto de "violencia de género" que prevé la LOVG estuviese correctamente regulado y no fuera tan restringido, incluyendo no solo a las mujeres que sufren violencia por parte de sus parejas, sino también a las mujeres que sufren violencia por razones de género como las víctimas de explotación sexual o trata¹².

Por otro lado, respecto de la protección de las víctimas, la LMUPAVG ex artículo 4 también establece circunspecciones para asegurar el cumplimiento de las medidas cautelares adoptadas contra hombres denunciados o condenados por delitos relacionados con la "violencia de género" mediante el servicio de puesta a disposición, instalación y mantenimiento de equipos de dispositivos telemáticos del sistema de seguimiento por medios telemáticos del cumplimiento de las medidas cautelares y penas de prohibición de aproximación. Por último, la LMUPAVG establece como servicio esencial proporcionar

¹² Álvarez Suárez, 2018, pp. 12 y 13.

El concepto de "violencia de género" de la LOVG ha sido calificado por la doctrina como "limitado" por razón de los sujetos, del ámbito y de las conductas. Por razón de los sujetos porque la norma se ciñe a la violencia ejercida por el hombre sobre "su" mujer, es decir, sobre su cónyuge o pareja en relación de afectividad similar (ya sea actual o no), siendo excluidas modalidades de violencia sobre otras mujeres que no tienen una relación de afectividad con su agresor, pero dónde el género es el motivo fundamental del acto de violencia. Por razón del ámbito porque la LOVG no regula violencia contra las mujeres en sentido amplio, sino que únicamente se constriñe al ámbito familiar. Y, por último, se estima que es restringida en razón de las conductas porque la LOVG solo engloba dentro de la "violencia de género" la violencia física, la sexual y la psicológica perpetrada en el ámbito familiar. Sin embargo, este tipo de violencia comprende también la violencia económica, las agresiones sexuales, el acoso o la intimidación en el trabajo, la trata de mujeres, la prostitución forzada y cualquier acto de violencia contra cualquier mujer de la comunidad en general que tenga como motivo principal el género (De la Cuesta Aguado, Paz. M. (2012): "El concepto de "violencia de género" de la LO 1/2004 en el sistema penal: fundamento, trascendencia y efectos", *Revista Aranzadi de Derecho y Proceso Penal*, Núm. 27, pp. 5 y 6).

a los centros de teleasistencia, emergencia o acogida y a los profesionales que tienen contacto directo con las víctimas las medidas y los equipos de protección recomendados por el Ministerio de Sanidad (ex artículo 5). La LMUPAVG también prevé la elaboración de campañas de concienciación para prevenir la "violencia de género" durante el Estado de alarma, a estos efectos las Administraciones autonómicas y locales podrán disponer de la inserción de campañas o los mensajes, anuncios y comunicaciones que formen parte de las mismas en los medios de comunicación social ya sean de titularidad pública o privada. También prevé medidas urgentes para favorecer la ejecución de los fondos del Pacto de Estado contra la "violencia de género" por las Comunidades Autónomas (artículos 7 y 8). Por último, impone a las Administraciones Públicas el aseguramiento de la protección, atención e intervención integral de las víctimas de trata con fines de explotación sexual que se hayan detectado durante el confinamiento, para lo cual deberán reforzar la vigilancia a través de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, o aquellos cuerpos de seguridad autonómicos que correspondan según sus competencias, en los sitios donde se ejerza este tipo de violencia, así como proporcionando alojamiento alternativo, asistencia sanitaria y social a las víctimas que hayan contraído el COVID-19.

CONCLUSIONES

Considero beneficiosa la inclusión de las medidas que se han adoptado durante el Estado de alarma para ayudar a las mujeres víctimas de violencia por razones de género en la LMUPAVG, así como que permanezcan en vigor cuando termine esta situación a los efectos prevenir los supuestos de violencia o maltrato que suceden frecuentemente durante las vacaciones o situaciones análogas. Por otro lado, también entiendo que la pandemia ha ayudado a hacer más notorias las carencias de nuestra legislación actual en materia de violencia contra las mujeres por razones de género, pues ha quedado patente que nuestra LOVG proporciona a este tipo de violencia unas respuestas más retributivas que preventivas, siendo necesario el incremento de los instrumentos educativos y sensibilizadores para erradicar los comportamientos machistas, dotar de una mejor formación y una mayor sensibilización a los operadores jurídicos que trabajan con mujeres víctimas de violencia, así como conferir un tratamiento más autónomo e independiente a este tipo de víctimas permitiendo que, en determinados casos y siempre que exista la necesaria igualdad con el victimario, puedan someterse a un procedimiento de mediación si lo desean, ya que la prohibición absoluta vigente sitúa a estas mujeres en una situación similar a la de las personas incapaces que no pueden decidir por sí mismas. Sin embargo, la deficiencia de la LOVG que más se ha evidenciado durante la pandemia es la insuficiencia del concepto de "violencia de género" que establece que no incluye a las víctimas de explotación sexual y a las de trata. Estimo que nuestro legislador a la hora de aprobar las medidas para proteger a las víctimas de violencia du-

rante el Estado de alarma solo ha pensado en las mujeres que sufren violencia por parte de su pareja, explotación sexual o trata, pero ¿Qué ocurre con el resto? No se ha parado a pensar en algo tan obvio como aquellas estudiantes o compañeras de piso que por la premura de la declaración del Estado de alarma no han podido regresar a sus hogares, y se han quedado conviviendo con compañeros de piso que ejercen violencia sobre ellas. Como este supuesto, cabe imaginar muchos más, porque la violencia contra mujeres no solo se ejerce entre parejas, sino en la sociedad en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Suárez, Laura (2018): "La posición jurídico-procesal de las víctimas de violencia de género: estudio hispano-italiano", *Revista de Derecho Penal y Procesal*, N° 51.

Álvarez Suárez, Laura (2020): "La insuficiencia del concepto de violencia de género y la necesidad de una definición amplia de violencia contra las mujeres en el modelo español", *Mujer y Derecho*, Editorial Astigi, 2020, pp. 27-39.

Conde Colmenero, Pilar (2020): "Efectos del confinamiento domiciliario sobre la violencia de género (física o digital) y medidas de contención arbitradas", *Diario La Ley*, N° 9631.

Del Pozo Pérez, Marta (2012): "Matices y acotaciones sobre la prohibición de la mediación del art. 44.5 de la Ley Orgánica 1/2004", *LA LEY*, N° 17532.

De la Cuesta Aguado, Paz M. (2012): "El concepto de "violencia de género" de la LO 1/2004 en el sistema penal: fundamento, trascendencia y efectos", *Revista Aranzadi de Derecho y Proceso Penal*, Núm. 27.

Magro Servet, Vicente (2020): "Casuística sobre la violencia de género y la declaración del Estado de alarma a raíz del Coronavirus", *Diario La Ley*, N° 9604.

Martínez Galindo, Gema (2020): "Violencia de género y doméstica bajo el Covid-19: la doble amenaza", *LA LEY*, N° 144.

Muñoz Rodríguez, Gonzalo (2020): "El régimen de visitas en tiempo de epidemia: Los criterios judiciales a raíz del COVID-19", *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, N° 12 bis.

Sosa Troya, María, "Las llamadas al 016 por violencia machista aumentan un 18% durante el Estado de alarma", *El País*, 01/04/2020. Texto disponible en: <https://elpais.com/sociedad/2020-04-01/el-016-recibe-521-llamadas-mas-por-violencia-machista-durante-el-estado-de-alarma.html> (última consulta 14/04/2021).

COVID19 Y ATENCIÓN A MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

Heras González, Purificación

Departamento Ciencias Sociales y Humanas

Universidad Miguel Hernández de Elche

p.heras@umh.es

Nardi Rodríguez, Ainara

Departamento Ciencias del Comportamiento y Salud

Universidad Miguel Hernández de Elche

anardi@umh.es

Martínez Mayoral, M^a Asunción

Instituto Universitario de Investigación CIO

Universidad Miguel Hernández de Elche

asun.mayoral@umh.es

Alarcón García, M^a José

Departamento Estudios Económicos y Financieros

Universidad Miguel Hernández de Elche

mj.alarcon@umh.es

RESUMEN

Al igual que en pandemias previas, el sistema de género potencia las vulnerabilidades pre-existentes, disparando, entre otras, la violencia de género ejercida por la pareja o expareja. Sin embargo, esta circunstancia no siempre se ve acompañada con un mayor acceso a los recursos especializados por las mujeres que la viven. Esta comunicación muestra algunos de los resultados de un estudio más amplio que analiza el uso realizado por las mujeres víctimas de violencia de género de los servicios ofrecidos por la Red de Centros Mujer

24 horas de la Comunidad Valenciana entre los meses de marzo y septiembre de 2020 en comparación con 2018 y 2019. Concretamente, se muestran los cambios efectuados en el número de llamadas al servicio telefónico, en el uso de los servicios especializados y en el tipo de violencia experimentada. Los resultados apuntan a un descenso en el número de llamadas y atenciones, lo cual es preocupante conociendo lo que puede haber ocurrido e indicando que las medidas adoptadas no han sido suficientes para facilitar a las mujeres el apoyo necesario. Se necesitan más estudios que identifiquen las barreras experimentadas para diseñar medidas eficaces, a la vez que es urgente reforzar alternativas para el seguimiento, apoyo y tratamiento que precisen estas mujeres.

PALABRAS CLAVE: COVID19, Confinamiento, Atención, Dificultades.

INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID19 se ha caracterizado por el distanciamiento y aislamiento social, potenciando factores de vulnerabilidad social y agravando las situaciones de violencia de género en la pareja (VG), tal y como ha ocurrido en anteriores pandemias. Así, desde la llegada del COVID-19 se ha podido constatar un aumento importante en el número de llamadas y demandas de ayuda a nivel mundial por parte de mujeres víctimas de VG en la pareja o ex pareja (p. ej. Reino Unido, la República de China, Francia o Australia) (Un Women, 2020, Elisabeth Roesch et al., 2020; Minna Lyons y Gayle Brewer, 2021). En nuestro Estado, el Ministerio de Igualdad reflejó un aumento en las consultas a los servicios especializados (Gobierno de España, 2020) y, en la Comunidad Valenciana, se mostró un aumento importante en el número de llamadas a los centros especializados (Generalitat Valenciana, 2020). Sin embargo, también se dieron circunstancias opuestas, lo que se recoge en estudios con una mirada regional como el efectuado en Milán, que reveló una tendencia contraria con un descenso en las llamadas (Giussy Barbara et al., 2020).

La Red de Centros 24H de la Comunidad Valenciana creada en 1997 está distribuida a lo largo de las tres provincias en sus áreas urbanas y rurales prestando atención continuada por teléfono las 24 horas. Se trata de un servicio especializado y gratuito de atención a mujeres víctimas de todas las formas de violencia de género recogidas en el Convenio de Estambul. Hasta 2020 la Red venía ofreciendo atención profesional directa y personalizada en el ámbito social, psicológico y jurídico mediante los cauces tradicionales, es decir, las mujeres víctimas de VG eran quienes llamaban o acudían por iniciativa propia o por derivación a los centros. Pero la convivencia forzosa con los agresores durante el confinamiento, así como el mayor distanciamiento social experimentado han supuesto mayores limitaciones o

directamente impedido el acceso a redes de apoyo formal. Previendo estas circunstancias, la OMS recomendó a los Gobiernos disponer de un plan de “choque” para que, durante momentos de pandemias o catástrofes sociales, dispusieran medidas específicas para afrontar la VG. No hacerlo, ha supuesto que los recursos de apoyo se hayan visto obligados a “improvisar” medidas para no abandonar a las mujeres víctimas de las violencias de género y sus hijas/os. En este contexto, la actividad realizada por la Red 24H fue declarada “servicio esencial” durante la pandemia por COVID-19, pero la cuestión es se desconoce si esta decisión fue suficiente para garantizar que las mujeres accedieran a la ayuda que necesitaban. y esto es lo que se investiga. Cabe especificar que en este estudio nos centramos en VG ejercida por la pareja o expareja por su mayor prevalencia.

Al objeto de dar respuesta a la cuestión planteada, se realizó una investigación en la Comunidad Valenciana en la que se analizaron las cifras de llamadas al servicio telefónico de la Red 24H en relación con los tipos de violencia sufridas, así como el uso de los diferentes servicios ofertados desde marzo a septiembre de 2020, comparando dichos datos con los recogidos en el mismo periodo en 2018 y 2019.

METODOLOGÍA

Los datos analizados fueron facilitados por la Red de Centros Mujer 24H horas. Se trata de un estudio descriptivo empleando el paquete estadístico R+RStudio para estudiar las diferencias entre los datos de los periodos de marzo-septiembre (inclusive) de 2018, 2019 y 2020. La investigación consideró tres periodos distintos para el análisis en 2020: Confinamiento, del 14 de marzo al 11 de mayo de 2020; Desescalada, del 12 de mayo al 21 de junio de 2020; ‘Nueva Normalidad’, del 22 de junio al 30 de septiembre. A continuación, mostramos resultados obtenidos.

RESULTADOS

Llamadas recibidas en el centro de atención telefónica de la red

Las llamadas recibidas en el centro de atención telefónica se clasifican en dos grupos, las denominadas *Problemáticas Específicas* (PE) realizadas por mujeres que contactan por primera vez con la Red y las *Llamadas Generales* (G) efectuadas por mujeres con contacto anterior con el recurso o, por profesionales u otras personas. En conjunto, se observó una tendencia ascendente del número de llamadas entre 2019-2018, con una tasa de variación del 33,21%, si bien entre 2020-2019 se produjo un descenso de 10.8 puntos. Concretamente, las llamadas generales tuvieron tasas de variación 2019-2018 del 34% y en 2020-2019 del 23.2%, y las llamadas específicas, muestran también una diferencia entre sí de 10 puntos entre ambos periodos.

El análisis mensual señala que, como se recoge en la tabla 1, la tasa de variación de las llamadas específicas en marzo 2020-2019 es de un 1.3%, mientras que en el mismo mes en el periodo 2019-2018 el incremento fue del 33.2%; algo similar ocurrió en julio de 2020. Por el contrario, las tasas de variación entre abril, mayo y junio del periodo 2020-2019 son considerablemente mayores respecto al periodo anterior y es en los meses de agosto y septiembre en los que se invierte la tendencia. Por lo que se refiere a las llamadas generales, cabe destacar el incremento ocurrido en junio del periodo 2020-2019 (55,8%) que respecto al periodo 2019-2018 (12,9%) supone casi 43 puntos más, al tiempo que se evidencian descensos en todos los demás meses.

Tabla 1. Tasas de variación interanual en llamadas generales (G) y específicas (PE).

Tipo	Periodo	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	TOT
G	2019-18	38.1%	19.2%	24.7%	12.9%	51%	43.3%	52.5%	34.0%
G	2020-19	5.1%	16.9%	17.1%	55.8%	22.7%	37%	10.2%	23.2%
PE	2019-18	33.2%	6%	-10.3%	9.5%	41.2%	94.4%	13.9%	24.5%
PE	2020-19	1.3%	48.2%	42.1%	25.8%	5.4%	-14%	-3.1%	11.9%

Atención profesional presencial en los centros y denuncias interpuestas

En relación a las atenciones presenciales y las denuncias presentadas, en el conjunto del periodo analizado observamos que en el periodo 2019-2018, las atenciones crecieron un 33.4% y las denuncias un 46.2%, mientras que el periodo 2020- 2019 tan solo aumentaron un 1.1% y un 0.4% respectivamente. La tabla 2, que atiende el análisis por meses, presenta un aumento del 45% en las atenciones en abril de 2020 respecto a 2019, aunque en el resto de meses la tasa de variación decrece en porcentajes del 7 y el 9 %. De forma similar, el crecimiento en el número de denuncias entre 2020-2019 se encuentra por debajo del apreciado en el periodo anterior con disminuciones en los meses de mayo, julio y agosto entre un 7 y 13%.

Tabla 2. Tasas de variación interanual en mujeres atendidas y denuncias interpuestas.

Tipo	Periodo	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	TOT
Atenciones	2019-18	25.8%	21.7%	25.3%	16.5%	47.9%	54.6%	38.9%	33.4%
Atenciones	2020-19	3.6%	45%	-7.7%	8.8%	-7.1%	-8.8%	-9.1%	1.1%
Denuncias	2019-18	37.1%	67.4%	45.9%	21.9%	50.4%	58.1%	47.7%	46.2%
Denuncias	2020-19	9.8%	2.6%	-12.9%	15%	-7.7%	-9.8%	13.7%	0.4%

Tipo de violencia de género atendida

Respecto a los tipos de violencia, considerando el conjunto el periodo, comentar que los malos tratos psíquicos-sexuales (PS) entre 2020-2019 se incrementaron un 15.9% frente al descenso de 10 puntos ocurrido en el periodo anterior, mientras que, lo ocurrido en el resto de tipos de violencia fue lo contrario. Al diferenciar por meses (Tabla 3), destaca el mes de abril con un incremento de malos tratos físicos, psicológicos y sexuales (FPS), con una tasa de variación en 2020-2019 del 47.8% respecto de 2019-2018; también, los malos tratos psíquicos/sexuales (PS) con tasas de variación de 100% en marzo, 150% en mayo y 275% en junio.

Tabla 3. Tasas de variación interanual respecto a tipos de problemáticas atendidas.

(FP=Malos tratos físicos/psíquicos, FPS=Malos tratos físicos/psíquicos/sexuales, P=Malos tratos psíquicos, PS=Malos tratos psíquicos/sexuales).

Tipo	Periodo	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	TOT
FP	2019-18	17.3%	54.9%	16.8%	24%	38.4%	50.8%	61.6%	36.5%
FP	2020-19	14.8%	33.9%	8.6%	0%	12.1%	3.4%	-7.5%	8.3%
FPS	2019-18	58.8%	4.5%	33.3%	73.3%	142.3%	126.1%	-7.1%	60.6%
FPS	2020-19	-22.2%	47.8%	-12.5%	38.5%	-47.6%	-34.6%	-3.8%	-15.3%
P	2019-18	11.9%	48.5%	51%	7.7%	7.1%	5.3%	36.5%	22.3%
P	2020-19	-2.1%	32.7%	-25.7%	-5.4%	-28.3%	-1.7%	-22.5%	-9.8%
PS	2019-18	-42.9%	40%	-75%	-63.6%	40%	266.7%	-10%	-10.2%
PS	2020-19	100%	-28.6%	150%	275%	14.3%	-45.5%	-55.6%	15.9%

Ingresos en centros de acogida

Si consideramos los ingresos en centros de acogida y abarcamos en conjunto el periodo analizado, la tendencia ascendente de ingresos experimentada entre 2019-2018 de un 2.1%, decae con una tasa de variación de -4.7% en 2020-2019. Al diferenciar por meses (Tabla 4), se observa una reducción de ingresos en centros en el mes de marzo -60%, pero también en los meses de mayo a julio, todos ellos con tasas negativas en 2020-2019, el mes de abril de este periodo es el único que muestra un comportamiento irregular, posiblemente ocasionado por una irregularidad de pocos casos en abril de 2019, mes en el que la tasa de variación fue del -40%.

Tabla 4. Tasas de variación interanual. Ingresos efectuados en centros de acogida.

Periodo	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	TOT
2019-18	-4.8%	-40%	40%	-13%	12%	100%	-16%	2.1%
2020-19	-60%	60%	-14.3%	-5%	-25%	29.2%	0%	-4.7%

Órdenes de protección

Las órdenes de protección solicitadas en 2019 crecieron un 46.2% respecto a 2018, situación inversa a lo ocurrido en 2020 respecto a 2019 cuando se redujeron un -2.0%. En relación con las decisiones adoptadas en los juzgados, las órdenes concedidas presentaron una tasa de variación creciente en un 39.6% entre 2019-2018 y sólo un 3.3% en el siguiente periodo. Mientras que las órdenes denegadas aumentaron en un 98.8% en 2019 respecto a 2018, se redujeron en 2020 de forma importante en un -31.7%. El análisis por meses (tabla 5) muestra que en abril, junio y septiembre el aumento en la concesión de órdenes de protección no creció de forma proporcional a la tasa de variación referida entre 2019-2018 y, en mayo, julio y agosto de 2020-2019 esta tasa adoptó valores negativos (entre -0.07 y -16.9). Con respecto a las denegadas ocurrió lo contrario, disminuyendo de forma importante en todos los meses de 2020-2019 en comparación con las denegadas en 2019.

Tabla 5. Tasas de variación interanual. Órdenes de protección concedidas y denegadas.

Tipo	Periodo	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	TOT
C	2019-18	22.7%	82.3%	26.5%	17.1%	37.7%	58%	48.3%	46.2%
C	2020-19	26.1%	9.7%	-16.9%	0,2	-7.6%	-0,07	10.1%	-2.0%
D	2019-18	-21.4%	-23.5%	145.5%	81.8%	233.3%	2,75	172.7%	98.8%
D	2020-19	-27.3%	15.4%	-51.9%	-0,15	-26.7%	-43.3%	-0,4	-31.7%

Mujeres con diversidad funcional

El número de mujeres con diversidad atendidas en los centros si tenemos en cuenta el tipo de discapacidad, en algunos casos es de 0 y en los que tienen presencia, ésta no llega a 10.

Nacionalidad de las mujeres atendidas

En la tabla 6 podemos observar que las tasas de variación muestran que entre 2019-2018 creció el número de mujeres españolas atendidas, mientras que en 2020-2019 la cifra decreció (excepto el mes de abril) entre un -0.15 y -28.6% con respecto a esos mismos meses en el periodo anterior. Por el con-

trario, el número de mujeres extranjeras muestra datos positivos en 2020-2019 aunque sin alcanzar las cifras de 2019-2018, si bien con crecimientos relevantes en junio (40,7%) y agosto (39,8%) de 2020.

Tabla 6 Tasas de variación atención por nacionalidad de las mujeres ESP= española y EXT=extranjera

Tipo	Periodo	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	TOT
ESP	19-18	22.2%	47.7%	20.1%	11.3%	41.9%	72%	34.1%	34.4%
ESP	20-19	-3.2%	25.3%	-17.3%	-0,04	-0,15	-28.6%	-14.9%	-10.0%
EXT	19-18	34.6%	0,34	41.5%	24.6%	62.5%	0,24	49.2%	38.4%
EXT	20-19	0,2	17.9%	17.3%	40.7%	9.6%	39.8%	2.1%	20.7%

CONCLUSIONES

Un estudio realizado en 2019 sobre la respuesta a las necesidades de las mujeres que vivían con VG en la Comunidad Valenciana estimó que un mínimo de 231.536 mujeres (Ainara Nardi-Rodriguez y Purificación Heras González, 2021). Los resultados de esta investigación parecían indicar que las medidas de los Pactos de Estado y Valenciano daban sus primeros frutos, con un aumento importante en el número de llamadas, atenciones, órdenes de protección, denuncias y recursos disponibles. Sin embargo, en 2020, dicha tendencia se rompe al descender el número de llamadas nuevas respecto al 2019. Y ello, a pesar de que se conoce que en situaciones de pandemia y crisis sociales las situaciones de violencia aumentan (ONU Mujeres, 2020). Algunas de las barreras que entendemos han podido generar esta situación pueden estar relacionadas con las dificultades en el acceso a los recursos, tales como el mayor control por parte de sus agresores, la falta de respuesta a las necesidades específicas de tipo judicial o social, por interrupción de servicios o dificultades para ofrecerlos, así como el desconocimiento sobre la consideración de servicio esencial o la falta de difusión de recursos online. Otras circunstancias derivan directamente de la dificultad de efectuar salidas y entradas de los centros de acogida, sobre todo durante el confinamiento, pese a la creación de 54 nuevas plazas en centros y viviendas tuteladas (Generalitat Valenciana, 2020). Estas dificultades han sido descritas en otros estudios (Giussy Barbara et al., 2020; Purificación Heras-González, et al. 2021; Minna Lyons y Gayle Brewer, 2021).

Analizando lo sucedido por fases, se constata que, durante el segundo mes de confinamiento y en la desescalada, se produjo un mayor número de llamadas telefónicas. Las experiencias del primer mes de encierro con los agresores acentuando las dificultades vividas y las prórrogas de las medidas de confinamiento explicarían que las mujeres realizaran más consultas telefónicas en el mes de abril. También fue este el mes en el que más mujeres solicitaron atención psicosocial y en el que se produjo un aumento de los ingresos en centros de acogida, quizás debido a la necesidad de salir de la vivienda

ante un aumento del riesgo tras casi un mes de confinamiento, a la creación de plazas nuevas. El aumento de llamadas durante la desescalada seguramente se debiera a un aumento de la posibilidad de realizarlas en ausencia de los agresores. Respecto a lo ocurrido durante la 'Nueva normalidad', llama la atención la caída en el número de llamadas telefónicas nuevas, así como la disminución del número de atenciones y denuncias. Quizás la vuelta a la actividad económica, el menor periodo de convivencia o una economía familiar empeorada que no les permite salir de la relación, sean algunos de los motivos que condicionen estos datos.

Las órdenes de protección muestran dos aspectos: por un lado, la ruptura de la tendencia creciente al aumento de solicitudes en 2020 respecto a 2019, rompiendo la directriz seguida entre 2019 y 2018, situación lógica en periodo de confinamiento, pero no así en las siguientes fases. Y, por otro, las resoluciones de la judicatura en cuanto a las decisiones adoptadas, destacando el descenso en el número de solicitudes denegadas en 2020, lo contrario a lo acaecido en el periodo anterior.

En cuanto a los cambios en los tipos de violencias sufridas se constata un incremento notorio en el uso de la violencia psicológica y sexual. El mayor uso de la violencia psicológica podría deberse tanto al hecho de que las viviendas vecinas estuvieran más tiempo habitadas como al hecho de que el control absoluto sobre las mujeres durante el confinamiento no "precisara" hacer uso de la violencia física. En cuanto al incremento de las violencias sexuales quizás la falta de todo tipo de ocio externo durante el confinamiento, prostitución entre otros, explique su aumento.

El escaso número de mujeres con discapacidad que llaman a los centros y buscan atención por situaciones de violencia de género es un hecho, ya señalado en estudios anteriores (Ainara Nardi-Rodríguez y Purificación Heras-González, 2021). Y ello a pesar de que está también acreditada la alta experiencia de violencia que viven mujeres en esta situación. El mayor número de mujeres extranjeras demandantes de atención da muestra de la interseccionalidad de las posiciones de vulnerabilidad. Estas mujeres tienen menos red de apoyo a lo que se une, en muchos casos, un mayor número de demandas derivadas de la situación legal en el país o de mayores necesidades económicas.

BIBLIOGRAFÍA

Barbara, Giusy; Facchin, Federica, Micci, Laila; Rendiniello, Mitia; Giulini, Paolo; Cattaneo, Cristina; Vercellini, Paolo y Kustermann, Alessandra (2020): "COVID-19, Lockdown, and Intimate Partner Violence: Some Data from an Italian Service and Suggestions for Future Approaches", *Journal of Women's Health* Vol. 29, nº 10; 1239-1242.

GENERALITAT VALENCIANA. 21/05/2020: Igualdad amplía en 54 nuevas plazas la red de acogida de mujeres víctimas de violencia machista durante la crisis sanitaria de la COVID-19. *Nota de prensa*, Gabinete de Comunicación.

Heras-González; Purificación; Nardi-Rodríguez, Ainara; Martínez-Mayoral, M^a Asunción y Alarcón-García, M^a José (2021): "*Diagnósticos y estudios sobre el impacto de género y las consecuencias de la Covid-19 realizados por las Universidades Públicas de la Comunitat Valenciana*". Generalitat Valenciana.

Lyons, Minna y Brewer, Gayle (2021): "Experiences of Intimate Partner Violence during Lockdown and the COVID-19 Pandemic", *Journal of Family Violence*, 1-9.

Nardi-Rodríguez, Ainara; Heras-González, Purificación (2021): "La respuesta institucional a la violencia de género" en Alarcón García, M^a José; Alcañiz Moscardó, Mercedes; Cerdá Hernández, M^a Rosa; Mañés Barbé, Amparo y Rodríguez Jaume, M^a José, coords: *Las mujeres en la Comunitat Valenciana. Una aproximación sociológica*, Tirant Humanidades, Valencia, (541-586).

PRESIDENCIA DE GOBIERNO (2020): Aumento de las llamadas al 016. Madrid; Presidencia del Gobierno.

Roesch, Elisabeth; Amin Avni; Gupta, Jhumka y García-Moreno, Claudia (2020): "Violence against women during covid-19 pandemic restrictions. Protections for women and girls must be built into response plans", *BMJ* (en línea), m 1712.

UN Women (2020): Issue Brief: COVID-19 and Ending Violence Against Women and Girls. Gender-Based Violence. 1.

CONSECUENCIAS DE LA PANDEMIA DE COVID-19 PARA LAS MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y SEXUALES: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LA SITUACIÓN DE LAS USUARIAS DE LOS CENTROS DE INFORMACIÓN Á MULLER (CIMS) EN GALICIA¹

Radl Philipp, Rita María

Departamento de Ciencia Política e Socioloxía
Universidade de Santiago de Compostela
ritam.radl@usc.es

García Marín, Jorge

Departamento de Ciencia Política e Socioloxía
Universidade de Santiago de Compostela
jorge.marin@usc.es

Gómez Vázquez, Begoña

Departamento de Ciencia Política e Socioloxía
Universidade de Santiago de Compostela
begona.gomez@usc.es

Antelo Martelo, Mónica

Departamento de Psiquiatría, Radioloxía, Saúde Pública, Enfermaría e Medicina
Universidade de Santiago de Compostela
monica.antelo@usc.es

¹ Los datos forman parte del Proyecto de investigación "As Violencias e violencias sexuais contra as mulleres na actualidade. Investigación de tipo diagnóstico da situación das usuarias dos Centros de Información á Muller (CIMS) en Galicia", subvencionada mediante la Convocatoria de Axudas á Investigación da Universidade de Santiago de Compostela para a realización de proxectos destinados ao desenvolvemento de medidas para o Pacto de Estado contra a Violencia de Xénero para o ano 2020. IP: Profa. Dra. Rita María Radl Philipp, Centro de Investigacións Feministas e do Xénero - USC.

Sánchez Iglesias, María Luciana

Departamento de Ciencia Política e Socioloxía

Universidade de Santiago de Compostela

marialuciana.sanchez@rai.usc.es

Curros Espiño, María

Departamento de Ciencia Política e Socioloxía

Universidade de Santiago de Compostela

maria.curros.espino@rai.usc.es

Soto Casás, Pablo

Departamento de Ciencia Política e Socioloxía

Universidade de Santiago de Compostela

pablo.soto.casas@rai.usc.es

RESUMEN

En este trabajo se efectúa un análisis sobre las consecuencias y efectos que tiene la situación específica que se está viviendo a raíz de la pandemia del COVID 19 en las violencias y violencia sexual contra las mujeres. En particular, se hace referencia a la situación de las usuarias de los Centros de Información á Muller (CIMS) en Galicia, presentando algunos de los resultados de la investigación del proyecto denominado "As Violencias e violencias sexuais contra as mulleres na actualidade. Investigación de tipo diagnóstico da situación das usuarias dos Centros de Información á Muller (CIMS) en Galicia" realizado durante el año 2020. Según se indica en el informe de investigación del proyecto, los datos de las diversas categorías de investigación analizados apuntan desde una óptica conjunta al significado especialmente negativo de la situación actual en relación con la urgencia sanitaria de la pandemia, y, en singular, en relación con el confinamiento, las restricciones de movimiento y las situaciones de aislamiento y distanciamiento social para las mujeres víctimas de violencias y de violencias sexuales. Se confirma que este tipo de situaciones son absolutamente contraproducentes para ellas, por cuyo motivo habría que pensar muy seriamente en otro tipo de medidas y acciones para este colectivo.

PALABRAS CLAVE: violencias contra las mujeres, CIM, confinamiento.

CONTEXTUALIZACIÓN E HIPÓTESIS CENTRALES

El presente proyecto analiza las violencias en función del género y sexuales sufridas por las mujeres usuarias de Centros de Información á Muller (CIMs) de Galicia, que tuvieron lugar durante el confinamiento y las restricciones de movilidad y de contactos sociales motivadas por la pandemia de la COVID 19.

En el contexto del proyecto se parte epistémicamente de una concepción de violencia contra las mujeres que entiende que ésta se ejerce contra ellas simplemente por su condición de ser mujeres, por su pertenencia de sexo y género. Se defiende la tesis de que la violencia contra las mujeres forma parte de la estructura misma de las sociedades, especialmente de las modernas, y como tal implica a todas las esferas y ámbitos sociales, culturales, políticos y económicos. *"La violencia que sufren las mujeres es un fenómeno socioestructural y, en definitiva, una agresión al colectivo de las mujeres y, por ende, en absoluto una cuestión individual o marginal que afecta de forma casual a la convivencia en pareja y en familia. Plantear como tesis de partida este enunciado tiene implicaciones epistemológicas, pero también práctico-sociales para la solución de la problemática. Desde una óptica feminista, una óptica que defiende un planteamiento centrado en los derechos de las mujeres, la violencia contra las mujeres es una agresión flagrante a la dignidad de persona del sujeto humano femenino que está vinculada a una estructura social androcéntrica en la cual actúan ininidad de elementos que la alientan y sustentan, que, no obstante, no repercute sólo en las mujeres. Tiene consecuencias para toda la sociedad en su conjunto"* (RADL PHILIPP, 2013, pp. 5-6).

La hipótesis central de la que partimos es que en situaciones con limitación de movimientos, de contactos sociales y de aislamiento, con experiencias sociales reducidas a los círculos domésticos y familiares, tienen consecuencias especialmente negativas para las mujeres víctimas de violencias y violencias sexuales y especialmente para las mujeres que ya tenían una situación de vulnerabilidad previa.

METODOLOGÍA

El diseño de la investigación tenía como fuentes inicialmente previstas de información a dos colectivos participantes en la misma, a saber, por una parte, las profesionales de los CIMs en Galicia, y, por otra, a las propias mujeres víctimas de violencias y violencias sexuales, usuarias de los CIMs. La fuente primordial de la información prevista era el colectivo de las diversas profesionales que tienen trato directo de

atención con las mujeres víctimas de violencias y violencias sexuales, usuarias de los CIMs de Galicia. Esta fuente se pretendía complementar con la información directa de las propias usuarias, que hubiese seguido una metodología cualitativa. Así estaba previsto establecer el contacto con las mujeres usuarias de los CIMs a través de las profesionales de los CIMs en Galicia, pero aun cuando se preveía que el acceso no hubiese sido fácil y que el grupo de las mujeres investigadas hubiese sido muy delimitado, por razones de tiempo y de presupuesto finalmente no fue posible y viable poder llevar a cabo tal cometido y no fue posible desarrollar esta parte de la investigación.

La investigación finalmente se centró en los aspectos cuantitativos, teniendo como fuente principal de información al colectivo de las diversas profesionales de los CIMs de Galicia y los registros sobre la atención de las violencias sexuales contra las mujeres por parte de los centros que se refieren al periodo de marzo a septiembre de 2020 y los del mismo período del año anterior, para poder establecer una comparación. Los datos fueron recogidos a lo largo del mes de octubre de 2020.

Se procedió finalmente a la recogida de datos en todos los CIMs de Galicia (82), que corresponden desagregados por provincias a:

- A Coruña: 29 CIMs
- Lugo: 11 CIMs
- Ourense: 15 CIMs
- Pontevedra: 27 CIMs

Por motivos de retorno y colaboración (también de tiempo) y por la idiosincrasia de la situación actual, al final solamente fue posible la recogida completa de los datos en 49 CIMs, por cuyo motivo la muestra final quedó configurada por un total de 49 CIMs, que corresponden desagregados por provincias a:

- A Coruña: 17 CIMs
- Lugo: 6 CIMs
- Ourense: 11 CIMs
- Pontevedra: 14 CIMs

Partiendo de las consideraciones epistemológico-teóricas, ha sido elaborado un cuestionario como instrumento para la recogida de los datos en la muestra de los CIMs y posteriormente se ha pasado este cuestionario a las distintas profesionales de los CIMs (1 cuestionario por CIM). Para la construcción de este instrumento, se ha tenido en cuenta fundamentalmente las siguientes dimensiones de análisis

y la información obtenida en las discusiones mantenidas con algunas profesionales previamente. A continuación se exponen las categorías de análisis:

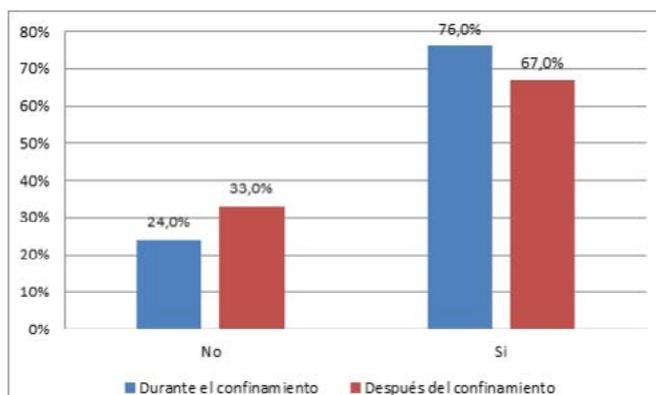
- 1.- Mujeres atendidas, peticiones de ayuda y formas de acceso al centro.
- 2.- Perfil del colectivo y tipo de usuarios.
- 3.- Tipo y formas de las violencias sexuales y en función del género que se observan, motivos y demandas específicas, comienzo de la violencia en el confinamiento, metodologías de intervención y recursos.
- 4.- Impacto y consecuencias, efectos psicológicos, sociales, etc. de las violencias sexuales y en función del género para las mujeres en la situación actual.

RESULTADOS

A continuación se presenta una selección de los datos obtenidos a partir de la investigación realizada. En concreto, hemos analizado los resultados acerca de las preguntas relacionadas con los efectos y las situaciones específicas que han surgido a raíz de la situación de confinamiento y aislamiento.

En primer lugar, al profundizar en los efectos específicos del aislamiento, esto es, si se observaron efectos específicos de las violencias sexuales y de género sufridas por parte de las mujeres, como muestra el Gráfico 1, los datos se sitúan por encima del 70%, concretamente en un 76%, durante el confinamiento y en un 67% después del mismo.

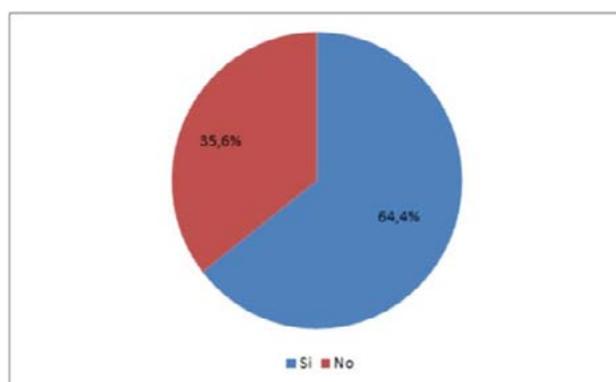
Gráfico 1: ¿Son observables efectos específicos del aislamiento, esto es, efectos específicos de las violencias sexuales y de género sufridas por parte de las mujeres?



Fuente: Elaboración propia

Algunos de los efectos específicos a causa del aislamiento que observaron las trabajadoras de los CIMs fueron el agravamiento de las situaciones existentes, problemas psico-sociales, efectos psicológicos y en la salud física y efectos de carácter social. Las trabajadoras creen en su mayoría, que gran parte de los efectos que surgirán como consecuencia del confinamiento serán de tipo psicológico. Todos estos efectos sumandos a los efectos económicos provocarán un aumento de la vulnerabilidad de las mujeres, si cabe, en un grado aún mayor.

Gráfico 2: ¿Se produjeron situaciones específicas de intervención durante el periodo del confinamiento diferentes de los que se producen habitualmente?



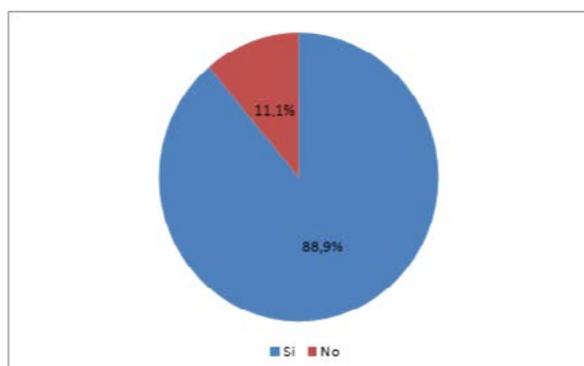
Fuente: *Elaboración propia*

El Gráfico 2 muestra que en el 64,4% de los casos se dieron estas situaciones específicas de intervención durante el periodo del confinamiento frente al 35,6% de los casos en los cuales no se dieron este tipo de situaciones. Las situaciones más frecuentes vividas durante el confinamiento son (por frecuencia de indicación): ansiedad, ataques de pánico, estrés, estrés postraumático, depresión, angustia, claustrofobia, trastornos psicósomáticos diversos (sueño, alimentación), agotamiento extremo por problemas de conciliación, duelo ante muerte por Covid de familiares, entre otros.

Las situaciones señaladas muestran la extrema gravedad de las situaciones específicas de intervención que se dieron durante el periodo del confinamiento diferentes de los que se producen habitualmente y, particularmente, lo inapropiado de situaciones de confinamiento y de restricciones de movimiento y de aislamiento social para las mujeres víctimas de violencias sexuales y de género. Se muestra una situación de especial emergencia para las mujeres víctimas de violencias sexuales y de género atendidas en los CIM, cuya vulnerabilidad aumenta de forma evidente durante y después de este tipo de situaciones.

Como muestra el Gráfico 3, prácticamente el 90% de las profesionales de los CIMs prevén consecuencias específicas de la situación del confinamiento para las mujeres víctimas de violencia sexual y de género como personas en situación especial de vulnerabilidad frente a un 11,1% que indican un no como respuesta. Sin lugar a duda, destacan con ello un agravamiento de las situaciones para las mujeres víctimas de violencia sexual y de género que atienden en sus centros.

Gráfico 3. Como profesionales de los CIM, ¿prevén consecuencias específicas de la situación del confinamiento para las mujeres víctimas de violencia sexual y de género como personas en situación especial de vulnerabilidad?



Relacionado con las preguntas anteriores las profesionales de los CIMs prevén algunas consecuencias concretas, en especial: el agravamiento de la situación previa de las mujeres que acudían debido al aislamiento, consecuencias psicológicas y sociales, mayor dependencia económica debido a las dificultades en el acceso al empleo profundizadas por la pandemia y dificultades en el acceso a los servicios, recursos, casas de acogida.

CONCLUSIONES

Partimos de la hipótesis central de que situaciones con limitación de movimientos, de contactos sociales y de aislamiento, situaciones sociales limitadas únicamente a la unidad de convivencia tienen consecuencias especialmente negativas para las mujeres víctimas de violencias y violencias sexuales. Desde una óptica más amplia entendíamos que este tipo de situaciones, conllevan consecuencias especialmente negativas con respecto al ejercicio de violencia y violencia sexual contra las mujeres en general.

Los datos presentados, obtenidos a través del colectivo de las profesionales de los CIMs de Galicia, confirman que las repercusiones son todavía más negativas en mujeres que ya habían sido víctimas

de estas violencias con anterioridad. Entendemos que, en efecto, las situaciones de aislamiento, del confinamiento etc. descritas correlacionan con un incremento de situaciones de violencia en función del género y sexuales para las mujeres y que aumentan todavía más su existente vulnerabilidad. Estas situaciones también producen efectos psicológicos, sociales y también en muchos casos económicos, lo que también repercutirá negativamente en su situación.

Por este motivo, urge dotar a los CIMs de herramientas para poder garantizar un adecuado servicio a mujeres víctimas de violencias y violencias sexuales y mujeres en situación de vulnerabilidad para que puedan ofrecer alternativas a las situaciones con limitación de contacto social, de limitación de movimientos y de aislamiento, como podría ser, por ejemplo, ofrecer posibilidades colectivas de organización de estancias, al menos durante algún tiempo del día, en lugares seguros fuera del domicilio familiar.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERDI, I. (2005): Como recoñecer e como erradicar a violencia contra as mulleres. En I. Alberdi e L. Rojas, *Violencia: tolerancia cero*. Programa de prevención da Obra Social "la Caixa" (pp. 9 – 85). Barcelona: Obra Social, Fundación "la Caixa".

EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS (2015): *Violence against women: an EU-wide survey. Main Results*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

PUENTE-MARTÍNEZ, E., UBILLOS-LANDA, S., ECHEBURÚA, E. Y PAEZ-ROVIRA, D. (2016): Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *CANALES DE PSICOLOGÍA*, 32, 295-306.

RADL PHILIPP, R. (2003): Género, Sociedad y Violencia, una perspectiva sociológica. En A. M^a Porto Castro (Ed.), *Estudios sobre muller e educación: aportacións desde Galicia*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións de la Universidad de Santiago de Compostela.

RADL PHILIPP, R. (2013): Violencia de Xénero e violencia contra as mulleres. Aspectos epistemolóxico-teóricos e históricos. *ENCRUCILLADA*, Numero 181, xaneiro-febreiro, p. 5-22.

RADL PHILIPP, R. y FONSECA-SILVA M^a C. (2014): *Violencia contra las mujeres. Perspectivas Transculturales-Violence against women. Cross Cultural perspectives*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións de la Universidad de Santiago de Compostela.

RADL PHILIPP, R. et al (2020): PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: As Violencias e violencias sexuais contra as mulleres na actualidade. Investigación de tipo diagnóstico da situación das usuarias dos Centros de Información á Muller (CIMs) en Galicia. (No publicado).

STRAUSS, M., GELLES, R. Y STEIMETZ, S. (1980): Behind closed doors. Violence in the american family, New York: Doubleday.

ENFERMARÍA E VIOLENCIA CONTRA A MULLER: NECESIDADES E EXPERIENCIAS DE ABORDAXE EXPLORADAS MEDIANTE UNHA REVISIÓN DE ALCANCE

Veiga-Seijo, Raquel

Departamento de Ciencias da Saúde

Universidade da Coruña

raquel.veiga.seijo@udc.es

Conceiro Rúa, Amalia

Departamento de Ciencias da Saúde

Universidade da Coruña

amalia.conceiro.rua@col.udc.es

RESUMO

Introdución: A violencia contra a muller constitúe un problema de saúde pública global. A evidencia científica destaca a enfermaría como unha profesión clave na atención deste colectivo, pola relación de confianza que se desenvolve.

Obxectivos: Coñecer que foi investigado sobre a violencia contra a muller dende a disciplina enfermeira, en relación a: a) as experiencias e as necesidades que as mulleres teñen en relación á asistencia sanitaria enfermeira, e b) abordaxes e dificultades expostas polas/os enfermeiras/os para identificar e abordar este problema de saúde na práctica diaria.

Metodoloxía: Revisión de alcance (febreiro e marzo 2020). Bases electrónicas empregadas: Pubmed, Scopus, Web of Science, Dialnet e Cochrane Library Plus. Atopáronse inicialmente 544 artigos. Finalmente, incluíronse 25 artigos (metodoloxía PRISMA para scoping review).

Resultados: Nesta revisión de alcance emerxeron catro liñas temáticas: as necesidades das mulleres vítimas de violencia en relación aos cuidados enfermeiros, as aportacións das/os enfermeiras/os nesta problemática, a inseguridade manifestada por estes profesionais, e a percepción do rol ausente deste profesional por parte das mulleres vítimas de violencia.

Conclusións: Esta revisión de alcance expón a necesidade de desenvolver investigacións futuras para coñecer as necesidades reais de atención e como abordalas, mellorando os cuidados enfermeiros e a saúde deste colectivo.

PALABRAS CHAVE: violencia contra a muller, enfermaría, saúde, scoping review.

CONTEXTUALIZANDO A VIOLENCIA CONTRA A MULLER NO EIDO DA SAÚDE E DA ENFERMARÍA

A violencia contra a muller é definida pola Organización das Nacións Unidas (Organización de las Naciones Unidas, 1993) como:

“Todo acto de violencia de xénero que resulte, ou poida ter como resultado un dano físico, sexual ou psicolóxico para a muller, inclusive as ameazas de tales actos, a coacción ou a privación arbitraria da liberdade, tanto se se producen na vida pública como na privada”

Encóntrase profundamente arraigada na desigualdade de xénero e constitúe aínda na actualidade, unha das violacións dos dereitos humanos máis importantes en todas as sociedades e culturas (European Institute for Gender Equality, 2019).

Esta temática posúe unha gran relevancia ao enmarcarse en distintas normativas e declaracións, internacionais, europeas, estatais e autonómicas. En todas elas, de forma xenérica, sinálase a necesidade de abordar esta problemática para lograr os dereitos fundamentais de toda a poboación, e en todo o mundo. A *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*, de 1995, é considerada como a proposta máis progresista para promover os dereitos e liberdades das mulleres vítimas de violencia, xa que esta é un obstáculo para lograr os obxectivos de igualdade, desenvolvemento e paz (Naciones Unidas, 1995). Na actualidade, destácanse medidas internacionais como a *Estrategia Global de Salud para Mujeres, Niñas y Adolescentes (2016-2030)* e a Axenda 2030 para o *Desarrollo Sostenible*.

En canto á magnitude do problema, cada ano, 1,4 millóns de mulleres perden a vida debido a violencia. As que non perden a vida, quedan con lesións e diversos problemas de saúde física, sexual, reprodutiva, mental e social. A prevalencia desta problemática varía dun país a outro, de forma que as estatísticas sitúan a mulleres entre 15 e 49 anos que sufriron violencia física ou sexual por parte da súa parella ao longo da súa vida entre o 15 e o 71% (World Health Organization, 2005). En España, en 2018, rexistráronse 32.286 mulleres vítimas de violencia de xénero. A Comunidade Autónoma de Galicia destaca por ser unha das comunidades onde o incremento das denuncias foi mais notable.

MULLER VÍTIMA DE VIOLENCIA: A SÚA SAÚDE DENDE A MIRADA ENFERMEIRA

O marco conceptual establecido pola Comisión dos Determinantes Sociais da Saúde da Organización Mundial da Saúde permite vislumbrar como a violencia contra a muller constitúe un determinante social da saúde, pois constitúe unha ameaza para o estado da saúde das mulleres, polas diferentes situacións que poden vivir (Organización Mundial de la Salud, 2017; Organización Mundial de la Salud, 2009) (Figura 1).

Figura 1. Situacións que inflúen gravemente na saúde da muller.



Fonte: Elaboración propia a partir de Organización Mundial de la Salud, 2017.

As consecuencias poden ser de distinta índole, podendo persistir moito tempo despois de que a violencia cese. Neste eido, a literatura expón a necesidade do traballo multidisciplinar nesta problemática, e é aquí onde destaca as/aos profesionais enfermeiras/os (Estévez, 2017). O principal motivo ten que ver

con que: manteñen unha relación próxima coas persoas, abarcan o coidado que salienta as relacións humanas, a axuda e o autocoidado, mediante a promoción da saúde, a prevención de enfermidades e o propio coidado. Alén, fomentan o entorno seguro, a investigación, a participación en políticas de saúde e xestión dos sistemas de saúde, aspectos que teñen que ver de forma profunda con esta temática (Estévez, 2017; Hewitt, 2015).

Tendo en conta a problemática do tema a tratar e as consecuencias que ten en todas as esferas da persoa, é necesario coñecer que hai escrito na literatura científica sobre a labor das/os profesionais da enfermaría en relación a esta problemática.

OBXECTIVOS

As preguntas de investigación formuladas foron as seguintes: 1) Que se sabe sobre as experiencias e necesidades que teñen as mulleres vítimas de violencia contra a muller en relación á asistencia sanitaria enfermeira e 2) que abordaxes e dificultades son expostos por estas/es profesionais para identificar e abordar esta problemática?

Desta maneira, os obxectivos establecidos son os seguintes:

Coñecer que foi investigado sobre a violencia contra a muller dende a disciplina enfermeira, en relación a:

- Experiencias e as necesidades que as mulleres teñen en relación á asistencia sanitaria enfermeira.
- Abordaxes e dificultades son expostos polas/os enfermeiras/os para identificar e abordar este problema de saúde na práctica diaria.

METODOLOXÍA

Revisión de Alcance (Scoping Review)

Para coñecer de mais cerca o que foi investigado sobre a temática proposta, realizouse unha "scoping review" ou revisión de alcance, baseada no marco metodolóxico descrito por Arksey & O'Malley (2005), así como a extensión PRISMA para revisións de alcance (Tricco et al., 2018). Esta metodoloxía permite comprender e interpretar os temas e tendencias presentes na literatura, e identificar lagoas de coñecemento presentes na mesma (Peterson et al., 2017). Defínese por cinco fases principais: identificar

a pregunta de investigación, identificar os estudos pertinentes, seleccionar os estudos, os datos, e cotexar, resumir e comunicar os resultados.

Termos empregados na busca e estratexias empregadas

A procura de información fíxose de febreiro a marzo de 2020. As bases de datos usadas foron: Pubmed, Scopus, Web of Science, Dialnet e Cochrane Library Plus. Os termos empregados amósanse na seguinte táboa (Táboa 1):

Táboa 1. *Termos empregados*

Idioma	Enfermaría	Violencia contra a muller
Español	Enfermería, cuidados de enfermería	Violencia contra la mujer, violencia de género
Inglés	Nursing, nursing care	Violence against women, gender-based violence, GBV

Na Táboa 2 amósanse as estratexias empregadas cos distintos termos previamente expostos, e facendo uso dos operadores booleanos "AND" e "OR". En todas as bases de datos limitouse a procura por título e resumo, a excepción da base de datos Web of Science que se fixo por tema.

Tabó 2. *Estratexia de procura bibliográfica e número de resultados totais*

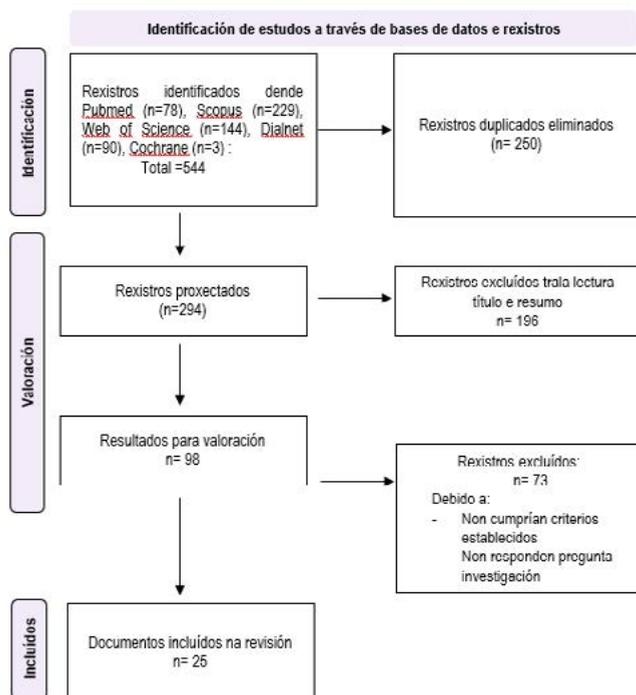
Base de datos	Estratexia de procura bibliográfica	Resultados totais
Pubmed	(((("Nurse"[Mesh]) OR "Nursing"[Mesh])) AND "Gender-Based Violence"[Mesh]) OR (((nursing [tiab] OR "nursing care" [tiab])) AND ("gender-based violence" [tiab] OR "violence against women" [tiab] OR GBV [tiab]))	78
Scopus	((TITLE-ABS-KEY (nurse) OR TITLE-ABS-KEY ("nursing care") OR TITLE-ABS-KEY (nursing)) AND ((TITLE-ABS-KEY ("gender-based violence") OR TITLE-ABS-KEY ("violence against women")))	229
Web of Science	(TEMA: (nurse) OR TEMA: (nursing) OR TEMA: ("nursing care")) AND ("gender-based violence" OR TEMA: ("violence against women"))	144
Dialnet	violencia de género AND enfermería	90
Cochrane Library Plus	nursing AND gender-based violence	3

Criterios de selección dos estudos

De acordo ao marco de Arksey and O'Malley, esta revisión de alcance ten os seguintes criterios de selección:

- Tipo de artigos: artigos orixinais e guías de práctica clínica.
- Idioma: español, inglés, galego e portugués.
- Data de publicación: artigos publicados nos últimos dez anos.
- Temática: artigos que responderan a pregunta de investigación.

En total, 544 artigos foron identificados como potencialmente relevantes. Unha vez os artigos duplicados foron eliminados ($n=250$ artigos), obtivéronse 294 documentos. Establecendo os criterios de elixibilidade, as autoras avaliaron os artigos para a inclusión. A primeira selección foi realizada trala lectura do título e resumo dos documentos obtidos, e a segunda mediante a lectura do texto completo. Todos os conflitos xerados a través da lectura e valoración dos artigos foi discutida polas dúas autoras. Finalmente, 98 artigos foron revisados a texto completo, dos cales, exluíronse 73, polas seguintes razóns: documentos que non cumprían cos criterios previamente establecidos e que non respondían a pregunta de investigación. Deste xeito, foron incluídos 25 artigos, revisados e discutidos polas dúas autoras. O diagrama de fluxo que amosa o proceso de inclusión final deste número de artigos se amosa na Figura 2.



Fonte: PRISMA 2020

Figura 2. Diagrama de fluxo.

A continuación, amósase os resultados desta revisión, en cuxo análise temático baseouse en identificar, analizar e reportar os diferentes temas e ideas atopadas (Braun & Clarke, 2005).

RESULTADOS

Un total de 25 artigos foron incluídos. A meirande parte estaban escritos en español e foron rescatados de Dialnet. Asemade, na súa maioría se levaron a cabo en América do Sur e en Europa. A continuación, exponse tendo en conta as dúas preguntas de investigación previamente expostas, as catro liñas temáticas que emerxeron nesta revisión de alcance:

- a. En relación á primeira pregunta de investigación, existe unha escaseza de artigos que falen sobre as experiencias e necesidades en termos de saúde manifestadas polas mulleres vítimas de violencia contra a muller en relación ao coidado enfermeiro. Unicamente se atopou un artigo no que se describe a importancia da presenza da figura enfermeira durante as exploracións xinecolóxicas, por transmitir confianza e seguridade (Reeves & Humphreys, 2018). Outro artigo establecía, xa en 2010, en España, a necesidade de indagar sobre esta atención, e se se corresponde coa demanda real deste colectivo (Castro et al., 2010).
- b. A bibliografía revisada expón que como enfermeiras/os, debemos desenvolver estratexias de saúde que melloren a calidade de vida e o benestar das mulleres vítimas de violencia. En colaboración con outras profesións, as/os enfermeiras/os somos sinalados como unha profesión clave para empoderar unha vida libre de violencia, a través da educación sanitaria e visitas domiciliarias, percibíndose o coidado enfermeiro como positivo e fonte de protección (Carneiro, 2020; Batis-tetti, 2020). Deste modo, Gupta et al. (2017) manifestaron que a intervención enfermeira ofrece melloras, incluso, a curto prazo, ao desenvolver un papel de apoio para as mulleres. Aínda así, o traballo dende a enfermaría recibe pouca importancia, sendo escasos os estudos que relaten intervencións dende a profesión, o que fai preciso realizar estudos sobre o tema.
- c. Por outro lado, os documentos atopados amosan a inseguridade manifestada polas/os enfermeiras/os na abordaxe deste colectivo, sendo necesario unha maior formación para facer fronte a este desafío (Medina-Maldonado, 2015). A falta de formación é identificada como principal obstáculo na resposta sanitaria eficaz. Un exemplo que reflexa a importancia que ten a formación, observase en investigacións levadas a cabo por enfermeiras/os mediante enquisas a estudantes e sesións

educativas sobre o tema, observándose un cambio de conducta grazas á formación prestada, o que releva a necesidade da mesma (Mena-Tudela et al., 2020).

- d. Existen estudos nos que as mulleres observan da nosa profesión un rol ausente. Esta idea pon de manifesto a necesidade de desenvolver un papel central na detección e intervención, dende un enfoque multidisciplinar, deste grave problema de saúde pública (Tognoni, 2015; Cabrera Espinosa, 2011).

CONCLUSIÓNS

A bibliografía expón a necesidade de que as enfermeiras e enfermeiros elaboren protocolos e estratexias de intervención, se manteñan actualizados en recursos locais, coordinen o seu labor con outros servizos, e que participen na implantación e avaliación de programas que respondan as necesidades deste colectivo dende unha perspectiva ética, social, profesional, crítica e de saúde.

Aínda que a literatura amosa artigos dende a experiencia das/os profesionais enfermeiras/os, as vivencias das mulleres vítimas de violencia contra a muller en relación ao proceso asistencial enfermeiro non foron investigadas de forma suficiente. Isto, pon de manifesto a necesidade de elaborar, como investigación futura, un traballo baseado na Investigación Acción Participativa, a cal, permitirá coñecer dende a voz das mulleres as necesidades reais de atención e como abordalas, mellorando os cuidados enfermeiros e polo tanto, a saúde deste colectivo. Desta forma, ao saber as súas necesidades, desenvolveremos unha nosa actividade enfermeira sensible con esta problemática e baseada na evidencia.

BIBLIOGRAFÍA

Arksey, Hilary; O'Malley, Lisa (2005): "Scoping studies: towards a methodological framework", *International Journal of Social Research Methodology*, 8, 1, 19-32.

Batistetti, Luciana; Dias de Lima Maria Cristina; Rossi Kissula Souza Silvia Regina (2020): "The Perception of Sexual Violence's Victims about the Embrace in a Reference Hospital in Parana", *Revista Online de Pesquisa*, 12, 162-167.

Braun, & Clarke. (2005): "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 77-101.

Cabrera Espinosa M. (2011): "Enfermería, maltrato de género y presencia de menores", *Enfermería Global*, 10, 2, 25-10.

Castro, Sara; de la Fuente Aparicio, Diana; Salamanca Castro, Ana Belén; Robledo Martín, Juana (2010): "Valoración de las mujeres maltratadas sobre la asistencia sanitaria recibida". *Nure Investigación*, 48, 1-15.

Cavalcanti, Gisélia de Moura; Borges de Amorim, Ana Vitória; Silva de Queiroz, Gabriela; Mendes Cruz, Natália; Lite Costa, Rissa; Feliz de Oliveira Bezerra, Klenia (2020): "Violence against women in the single health system". *Revista de pesquisa: cuidado é fundamental online*, 12, 146-154.

Carneiro Jordana, Gomes NP, Estrela FM, Paixão GPDN, Romano CMC, Mota RS (2020): "Unveiling the strategies used by women for confronting marital violence", *Texto & Contexto Enfermagem*, 29.

Colombini, Manuela; Mayhew, Susannah; Hawa Ali, Siti; Shuib, Rashidah; Watts, Charlotte (2012): "An integrated health sector response to violence against women in Malaysia: lessons for supporting scale up". *BMC public health*, 12(1), 1-10.

Estévez E. M. (2017): "Intervenciones de enfermería en la atención a las mujeres víctimas de violencia de género en las consultas de atención primaria de salud", *MUSAS*, 2, 2: 75-101.

Gupta J, Falb KL, Ponta O, Xuan Z, Campos PA, Gomez AA, et al. (2017): "A nurse-delivered, clinic-based intervention to address intimate partner violence among low-income women in Mexico City: findings from a cluster randomized controlled trial", *BMC Medicine*, 15, 1, 128.

Hewitt, Lisa (2015): "Intimate partner violence: the role of nurses in protection of patients", *Critical Care Nursing clinics of North America*, 27, 2, 271-275.

Medina-Maldonado, Venus Elizabeth; Landenberger Margarete; Rondón de Gómez, Rosa, Osio Patrizzi, Miguel (2015): "Experiences of nursing in prevention of gender violence and assistance of women affected", *Revista Cubana de Enfermería*, 31,4, 1-12.

Mena-Tudela D, González-Chordá VM, Soriano-Vidal FJ, Bonanad-Carrasco T, Centeno-Rico L, Vila-Candel R, et al. (2020): "Changes in health sciences students' perception of obstetric violence after an educational intervention", *Nurse Education Today*, 88, 104364.

Naciones Unidas (1995): "Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer". Documento electrónico: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf> Consultado 05/04/2020.

Organización de las Naciones Unidas (1993): "Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer". *Resolución, 48(104)*, 20. Documento electrónico: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>. Consultado: 10/03/2020.

Organización Mundial de la Salud (2009): "Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud. Informe final. Subsancar las desigualdades en una generación. Alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre las determinantes sociales de la salud". Documento electrónico: https://www.who.int/social_determinants/thecommission/finalreport/es/. Consultado 01/04/2020.

Organización Mundial de la Salud (2017): "Violencia contra la mujer". Documento electrónico: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>. Consulta 15/02/2020.

Peterson J, Pearce PF, Ferguson LA, Langford CA. (2017): "Understanding scoping reviews: Definition, purpose, and process". *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 29, 1, 12-16

Reeves, Elizabeth; Humphreys, Janice: "Describing the healthcare experiences and strategies of women survivors of violence", *Journal of Clinical Nursing*, 27, 5-6, 170-1182

Tognoni G. (2015): "Unconnected, possibly irrelevant for the nursing profession, but mandatory readings not to lose the focus in 2015, and beyond", *Assist Inferm Ric*, 34, 4, 194-197.

Tricco, AC, Lillie, E, Zarin, W, O'Brien, KK, Colquhoun, H, Levac, D, Moher, D, Peters, MD, Horsley, T, Weeks, L, Hempel, S et al. (2018): "Extensión PRISMA para revisiones de alcance (PRISMA-ScR): lista de verificación y explicación". *Annals of Internal Medicine*, 169, 7, 467-473.

World Health Organization (2005): "WHO multi-country study on women's health and domestic violence against women: Initial results on prevalence, health outcomes and women's responses". Documento electrónico: <https://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/24159358X/en/>. Consultado 10/03/2020.

World Health Organization (2019): "RESPECT strawmen: preventing violence against women begins to prevent violence against women". Documento electrónico: <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/931/WHO-RHR-18.19-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consulta 15/02/2020.

COIDADO DE ENFERMARÍA A MULLERES EN SITUACIÓN DE MALTRATO: UN ENFOQUE META-ETNOGRÁFICO

Fernández Basanta, Sara

Departamento de Ciencias da Saúde

Universidade da Coruña

sara.fbasanta@udc.es

Paz López, Iria

Servizo Galego de Saúde

iria.paz2@udc.es

Movilla Fernández, María Jesús

Departamento de Ciencias da Saúde

Universidade da Coruña

maria.jesus.movilla@udc.es

RESUMO

O persoal sanitario, especialmente enfermeiras e matronas, son cruciais para detectar e coidar as mulleres en situación de maltrato. Isto adoita dificultarse xa que as respostas do sistema de saúde a este problema son inadecuadas. Esta meta-etnografía ten como obxectivo sintetizar o conxunto de estudos cualitativos dispoñibles sobre as experiencias de enfermeiras e matronas no coidado de mulleres que sufriron violencia de xénero. Os resultados cualitativos extraídos de trece estudos incluídos analizáronse empregando un enfoque meta-etnográfico. Enfermeiras e matronas involucráronse no coidado de mulleres en situación de maltrato e ían máis alá das técnicas, cando tiñan experiencias persoais e profesionais anteriores, unha rede de apoio ou un forte sentido do deber profesional. Sen embargo, algunhas profesionais de enfermaría poderían optar por prestar atención centrada nos aspectos físicos das mulleres debido ás dificultades do contexto. Neste escenario a formación das enfermeiras e matronas e as estudantes en materia de xénero, é especialmente en violencia de xénero, é indispensable.

PALABRAS CHAVE: “Atención de Enfermaría”; coidado; “Mulleres Maltratadas”; “investigación cualitativa”; “Violencia de Xénero”

INTRODUCCIÓN

A violencia de xénero é aquela que afecta ás mulleres por ser mulleres. Representa un ataque á súa dignidade, liberdade e integridade e segue a ser unha clara manifestación da desigualdade (Heise, 1996; Heise et al., 2002). Este tipo de violencia constitúe un importante problema de saúde pública debido aos custos sociais e económicos que desencadea (Flury e Nyberg, 2010). En todo o mundo, as estimacións publicadas pola Organización Mundial da Saúde (OMS) (2017) indican que arredor dunha de cada tres mulleres no mundo sufriron violencia física e/ou sexual por parte da súa parella ou doutras persoas nalgún momento da súa vida. En xeral, a violencia inflíxela a parella e o 30% das mulleres de todo o mundo declaran ter sufrido este tipo de violencia. A violencia no contexto da parella é un comportamento dunha parella ou ex-parella íntima que causa danos físicos, sexuais ou emocionais e inclúe violencia física, abuso psicolóxico (incluído acoso e acoso), coacción sexual, comportamentos de control e abuso financeiro (OMS, Londres Escola de Hixiene e Medicina Tropical, 2010).

O persoal sanitario, especialmente enfermeiras e matronas, xogan un papel importante na detección e coidado das mulleres dentro do equipo de traballo (Goldblatt, 2009; Hägglom e Möller, 2006; Visentin et al., 2015). Poucos estudos abordaron a experiencia de enfermeiras e matronas na atención a mulleres en situación de maltrato. A atención ás superviventes adoita dificultarse, xa que as respostas do sistema de saúde a este problema son inadecuadas. A exposición das enfermeiras e matronas a este coidado repercute no plano persoal; obrígalles a separar o dominio persoal do profesional para evitar que as experiencias no traballo influan na vida persoal. Non obstante, isto non sempre é doado (Goldblatt, 2009; Mauri et al., 2015; Van der Wath et al., 2013).

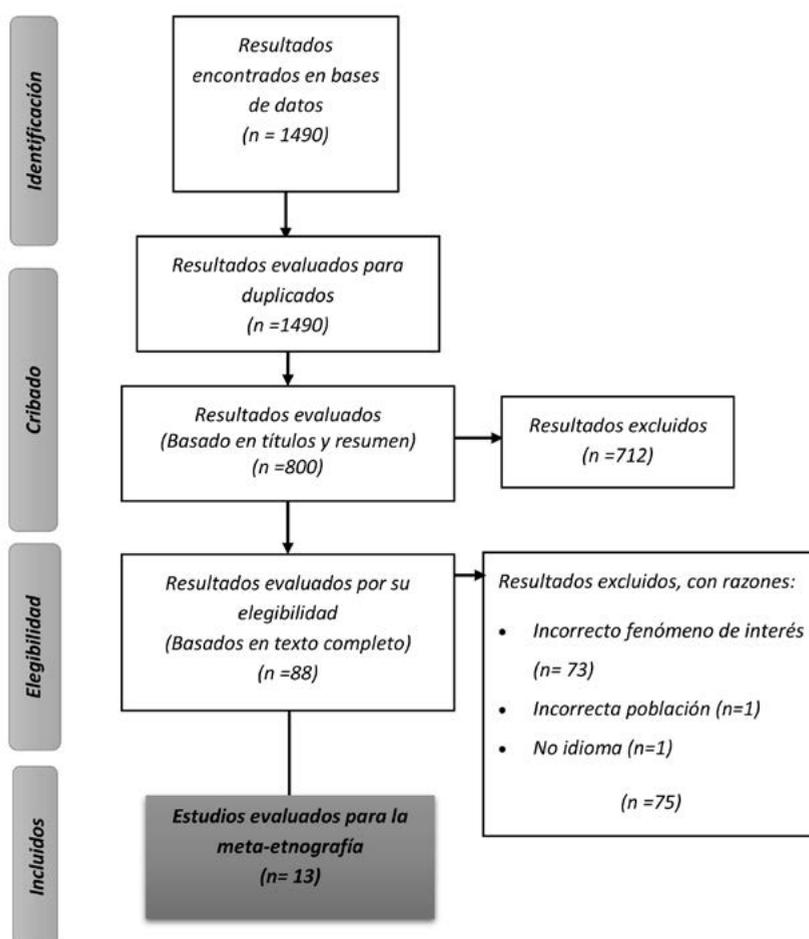
Ante este escenario xurde a seguinte pregunta: Como abordan o coidado de mulleres en situación de maltrato as enfermeiras e matronas? Para a cal establecemos o obxectivo de sintetizar o conxunto de estudos cualitativos dispoñibles sobre as experiencias de enfermeiras e matronas no coidado de mulleres que sufriron violencia de xénero.

METODOLOXÍA

Levouse a cabo unha meta-síntese de estudos cualitativos, usando o enfoque de meta-etnografía proposto por Noblit e Hare (1988). O produto da síntese é a tradución duns estudos noutros, permitindo o investigador comprender e transferir ideas e conceptos dos estudos primarios ao seu estudo.

Da busca sistemática integral nas bases de datos Pubmed, Scopus, Cinahl, Web of Science e Psycinfo, obtiveronse 1490 artigos. Unha vez eliminados os estudos duplicados, revisáronse 800 artigos segundo o título e o resumo dos artigos e segundo os criterios de artigos cualitativos ou mixtos cuxo obxectivo se centrara nas experiencias de enfermeiras e matronas que coidan de mulleres en situación de maltrato. Excluíronse os traballos de literatura gris, discusión ou revisión. Foron lidos 88 artigos na súa totalidade. A mostra final consistiu en 13 artigos (figura 1).

Figura 1. Ilustración 2. Diagrama de fluxo



A análise comezou coa lectura crítica dos estudos. Os conceptos de primeiro e segundo orde extraéronse nas táboas de Microsoft Word (paso 3), o que permitiu a comparación dentro e entre estudos (paso 4). No paso 5, os resultados dos estudos incorporáronse entre si mediante traducións análogas e refutacionais para formar novos conceptos de terceira orde. O proceso de análise foi iterativo e implicou ir e vir a través dos datos, comparar e contrastar os resultados dos estudos individuais e traducilos entre si. Finalmente, no paso 6, desenvolveuse unha historia do fenómeno, sendo a base para a liña de síntese argumental (France et al., 2019).

RESULTADOS E DISCUSIÓN

Os estudos primarios contextualízanse en Italia, Israel, España, Sri Lanka, Canadá, Inglaterra, Estados Unidos, Venezuela, Suecia e Finlandia. Participaron un total de 200 enfermeiras e matronas de diferentes ámbitos e centráronse na atención ás mulleres en situación de violencia de xénero.

A falta de coñecemento e preparación de enfermeiras e matronas compenseuse con experiencias persoais e profesionais, que se complementaron cunha formación autodidacta sobre violencia de xénero (Hägglom e Möller, 2006; Henderson, 2001). Ter estas experiencias podería axudarlles a identificar a unha muller maltratada, xa que desenvolveron habilidades para relacionar posibles signos e síntomas cunha situación de maltrato. Ademais, encontros previos con outras mulleres en situación de maltrato desenvolveron a súa empatía, como afirmou unha matrona: "*Creo que a experiencia clínica é o que máis axuda a comprender algún tipo de situacións ... non sei ... falar con mulleres, explorar as súas historias*" (Mauri et al., 2015).

Non obstante, a experiencia profesional pode xerar aprendizaxe baseada no enfoque de ensaio e erro, o que pon en risco ás mulleres en situación de maltrato (Brykczynski et al., 2009). Por outra banda, as enfermeiras e matronas novatas tiveron máis dificultades porque carecían de bagaxe profesional de anos de experiencia, baseando as súas accións no xuízo e inexperiencia individuais (Guruge, 2012; Henderson, 2001; Valdez-Santiago et al., 2004).

O contacto con compañeiras/os de equipo experimentados nesta situación permitiulles consultar e resolver dúbidas e axudounas a identificar situacións de abuso (Gómez-Fernández et al., 2019; Mauri et al., 2015). Comunicarse con compañeiras/os tamén lles axudou a facer fronte ao custo persoal deste coidado (Dos reis et al., 2010; Henderson, 2001).

A pesar das dificultades e custos persoais que supoñía este coidado para enfermeiras e matronas, participaron nel. Involucrarse no coidado de mulleres en situación de maltrato significaba responder ac-

tivamente, afondar na experiencia, coñecer os recursos dispoñibles e ser un apoio para estas mulleres (Brykczynski et al., 2009; Henderson, 2001).

O que motivou ás enfermeiras e matronas a coidar de mulleres en situación de maltrato foi un sentimento de deber profesional e que o coidado era a súa responsabilidade como persoal sanitario (Gómez-Fernández et al., 2019; Mauri et al., 2015). Dentro do equipo, as enfermeiras e as matronas xogaron un papel fundamental na identificación e prevención da violencia de xénero, debido á súa proximidade ás mulleres. Un forte sentido do compromiso enraizouse nelas para comprender esta situación, identificar o maltrato e acompañar á muller durante todo o proceso de atención. Esta construción do seu papel no coidado deulle seguridade e confianza para afondar no coidado das mulleres en situación de maltrato (Hägglom e Möller, 2006).

Por outra banda, a sensación de traballo ben feito e as expresións de gratitude das mulleres contribúen a un sentimento de realización que motiva ás matronas e enfermeiras a seguir prestando atención, como afirmou esta enfermeira: *“Sempre que a paciente e a familia sosténenme e me agradecen, sinto que puiden facer algo. Vexo que algo positivo sae dela. Entón, faime sentir ben”*. (Dos reis et al., 2010).

Debido á alta sensibilidade e ás implicacións ético-legais que implica o coidado das mulleres en situación de maltrato, algunhas participantes poderían xustificar non profundar no coidado requirindo á muller que expresase a súa experiencia de abuso e pedise axuda (Brykczynski et al., 2009; Guruge, 2012; Henderson, 2001).

“Trátamola polas súas feridas, pero non podemos facer nada máis se non sae con ela. Se revelan o abuso, apoiámos moito” (Guruge, 2012)

Non obstante, a presenza de lesións físicas representou unha situación inquietante e dura para algunhas enfermeiras (Van der Wath et al., 2013). Dado que estas lesións eran máis evidentes que as lesións psicolóxicas, os profesionais tiveron que xestionar dalgún xeito esa atención (Mauri et al., 2015; Valdez-Santiago et al., 2004).

A estigmatización da muller caracteriza o contexto sociocultural deste fenómeno e da prestación de coidados (Overstreet e Quinn, 2013), tanto nas decisións das mulleres de denunciar o problema e buscar axuda, como nas respostas á violencia do persoal de enfermaría. Este contexto tamén afectou á vulnerabilidade das enfermeiras que realizaran visitas a domicilio, no que o xénero é o factor determinante. Isto reforza a percepción de que se trata dunha forma de violencia de xénero, xa que os homes

son os principais agresores e as mulleres, no caso das enfermeiras, as súas principais vítimas (Oliveira e D'Oliveira, 2008).

A experiencia profesional foi un elemento que permitiu as enfermeiras e matronas participar na prestación de cuidados, xa que lles proporcionou seguridade e coñecemento. A formación en xénero, é concretamente en violencia de xénero, de estudantes e enfermeiras e matronas graduadas é esencial para aumentar a súa formación e confianza na detección e tratamento das mulleres en situación de maltrato e para fortalecer o manexo das demandas emocionais.

CONCLUSIÓNS

Esta meta-etnografía mostra un contexto hostil no que enfermeiras e matronas proporcionan cuidado as mulleres en situación de maltrato. En base a isto, enfermeiras e matronas puideron centrarse nos aspectos físicos da atención e proporcionar cuidados superficiais que as protexeran das demandas emocionais inherentes o cuidado. Sen embargo, outras implicáronse no cuidado, especialmente se tiñan experiencias anteriores ou unha rede de apoio, pero sobre todo, se tiñan un forte sentido do deber e responsabilidade profesional. Neste escenario a formación das enfermeiras e matronas e as estudantes en materia de xénero, é especialmente en violencia de xénero, é indispensable.

BIBLIOGRAFÍA

Brykczynski, Karen A., Crane, Patricia., Medina, Cindy. K., & Pedraza, Dora. (2011): "Intimate partner violence: Advanced practice nurses clinical stories of success and challenge". *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 23(3), 143-152.

Dos Reis, María José, Lopes, María Elena, Higa, Rosángela, Turato, Egberto R., Chvatal, Vera L. S., & Bedone, Aloísio J. (2010): "Experiences of nurses in health care for female victims of sexual violence". *Revista de saude publica*, 44, 325-331.

Flury, Marianne, & Nyberg, Elisabeth. (2010): "Domestic violence against women: definitions, epidemiology, risk factors and consequences". *Swiss medical weekly*, 140(3536).

France, Emma. F., Cunningham, Maggie, Ring, Nicola, Uny, Isabelle, Duncan, Edward A., Jepson, Ruth G., Maxwell, Margaret, Roberts, Rachel J., Turley, Ruth L., & Booth, Aandrew. (2019): "Improving reporting of meta-ethnography: the eMERGe reporting guidance". *BMC medical research methodology*, 19(1), 25.

Goldblatt, Hadass. (2009): "Caring for abused women: impact on nurses' professional and personal life experiences". *Journal of advanced nursing*, 65(8), 1645-1654.

Gómez-Fernández, María Analía, Goberna-Tricas, Josefina, & Payà-Sánchez, Montserrat. (2019): "The experiential expertise of primary care midwives in the detection of gender violence during pregnancy". Qualitative study. *Enfermería Clínica (English Edition)*, 29(6), 344-351.

Guruge, Sepali. (2012): "Nurses' role in caring for women experiencing intimate partner violence in the Sri Lankan context". *International Scholarly Research Notices*, 2012.

Häggblom, Anette M., & Möller, Anders R. (2006): "On a life-saving mission: Nurses' willingness to encounter with intimate partner abuse". *Qualitative health research*, 16(8), 1075-1090.

Heise, Lori L. (1996): "Violence against women: Global organizing for change".

Heise, Lori, Ellsberg, M., & Gottmoeller, M. (2002): "A global overview of gender-based violence". *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 78, S5-S14.

Henderson, Angela. (2001): "Factors influencing nurses' responses to abused women: what they say they do and why they say they do it". *Journal of Interpersonal Violence*, 16(12), 1284-1306.

Mauri, Elisa M., Nespoli, Antonella, Persico, Giuseppina, & Zobbi, Virna F. (2015): "Domestic violence during pregnancy: Midwives' experiences". *Midwifery*, 31(5), 498-504.

Noblit, George, & Hare, R. (1988): "*Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*" (Vol. 11). Sage Publications.

Oliveira, Ane R., & D'Oliveira, Ana F. P. (2008): "Gender-violence against the female nursing staff of a Brazilian hospital in São Paulo City". *Revista de saude publica*, 42, 868-876.

Overstreet, Nicole M., & Quinn, Diane M. (2013): "The intimate partner violence stigmatization model and barriers to help seeking". *Basic and applied social psychology*, 35(1), 109-122.

Valdez-Santiago, Rosario, Arenas-Monreal, Luz, & Hernández-Tezoquiipa, Isabel. (2004): "The midwives' experiences in the identification of battered women in pregnancy". *Salud publica de Mexico*, 46(1), 56-63.

Área 2 · VIOLENCIAS CONTRA AS MULLERES

Van der Wath, Annatjie, van Wyk, Neltjie, & Janse van Rensburg, Elsie. (2013): "Emergency nurses' experiences of caring for survivors of intimate partner violence". *Journal of Advanced Nursing*, 69(10), 2242-2252.

Visentin, Fernanda, Becker Vieira, Leticia, Trevisan, Ivana, Lorenzini, Elisiane, & Franco da Silva, Eveline. (2015): "Women's primary care nursing in situations of gender violence". *Investigación y Educación en Enfermería*, 33(3), 556-564.

World Health Organization, London School of Hygiene and Tropical Medicine. (2010): "*Preventing intimate partner and sexual violence against women: Taking action and generating evidence*", World Health Organization, Geneva, Switzerland

World Health Organization (WHO) (2017): "Violence against women". World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women> Consultado en 09/03/2021

VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA TERRITORIAL DEL ESTADO "KLÉBER RAMÍREZ" MÉRIDA – VENEZUELA, FEBRERO - MARZO 2021

Sánchez Uzcátegui, Eduardo

Estudiante de Doctorado

Universidad Autónoma de Madrid

Instituto Universitario de Estudios de la Mujer

eduardojose.sanchez@estudiante.uam.es

Uzcátegui Cabrices, Edith

Universidad Politécnica Territorial de Estado Mérida "Kléber Ramírez"

Programa Nacional de Formación en Enfermería Integral Comunitaria

marisol.uzcategui1958@gmail.com

Uzcátegui Cabrices, Petra

Universidad Politécnica Territorial de Estado Mérida "Kléber Ramírez"

Programa Nacional de Formación en Enfermería Integral Comunitaria

mari.2111@hotmail.com

RESUMEN

El presente estudio se realizó en estudiantes del Programa Nacional de Formación en Enfermería Integral Comunitaria de la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida "Kléber Ramírez" núcleo Ejido. Objetivo: determinar la violencia contra la mujer en las estudiantes del programa. Metodología: estudio bajo un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, con un nivel descriptivo. Población: estudiantes de género femenino, con una participación voluntaria de 139 personas. Técnica: aplica-

ción de una encuesta digital. El instrumento aplicado fue un formulario google, previamente validado. Resultados: el 77,8% tienen un promedio de edad entre 18 y 25 años de edad, un 81,4% son solteras, el 64,6% viven con sus padres. En relación a la violencia contra la mujer, solo el 14,5% manifestó haber sufrido violencia, el tipo de violencia fue mediante insultos y ofensas 60% y, un 23,8% señaló a la expareja como responsable. El 80% no denunció la agresión. Conclusión: un número significativo de las estudiantes ha sufrido violencia psicológica por parte de sus exparejas y en ningún caso se ha denunciado o buscado apoyo institucional, por lo que se hace necesario difundir los resultados de la investigación para la implementación de programas de prevención y apoyo a las víctimas, como también, profundizar en la comprensión del objeto de estudio, mediante investigaciones bajo un enfoque cualitativo.

PALABRAS CLAVE: violencia contra la mujer, estudiantes, enfermería, maltrato.

INTRODUCCIÓN

La violencia contra las mujeres representa un acto de violencia basado en el género que tiene o puede tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o mental, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada. Abarca, con carácter no limitativo, la violencia física, sexual y psicológica que se produce en el seno de la familia o de la comunidad, así como la perpetrada o tolerada por el Estado¹. Algunos autores, como Moreno² la identifican como "la violencia que los hombres ejercen contra las mujeres basándose en la ideología del patriarcado o del machismo"² (p. 49) representada por la dominación legítima masculina sobre la mujer y situándolas en una posición familiar, social y laboral secundaria. Por su parte, Mirat y Armendáriz³, la definen como:

cualquier acto de violencia sufrido por una mujer por su pertenencia al género femenino, que tenga o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico y que abarca el homicidio, las lesiones, las amenazas, las coacciones, la privación arbitraria de la libertad, la libertad sexual y los tratos degradantes, tanto en la vida pública como en la privada (p. 12).

La violencia contra las mujeres puede adoptar diversas formas¹:

- *Violencia psíquica:* incluye actos o conductas que producen desvalorización o sufrimiento en las mujeres, tales como amenazas, humillaciones, exigencia de obediencia, entre otros. Pueden ma-

nifestarse con conductas verbales coercitivas como insultos, aislamiento, control de las salidas, descalificaciones y humillaciones en público, entre otras.

- *Violencia física*: comprende cualquier acto, no accidental, que provoque o pueda producir daño en el cuerpo de las mujeres.
- *Violencia sexual*: se produce cuando se fuerza a la mujer a mantener relaciones sexuales o se le obliga a realizar conductas sexuales en contra de su voluntad. Incluye:
 - Agresiones sexuales: comprenden aquellas conductas sexuales donde se utiliza la fuerza o la intimidación.
 - Violación sexual: comprende toda penetración, por la vagina, el ano o la boca, usando la fuerza o la intimidación. También se considera violación la penetración con objetos.
 - Acoso sexual: comportamiento, verbal o físico, de naturaleza sexual, intimidatorio, degradante u ofensivo.
- *Privacional*: comprende toda violencia producida por omisión, abandono, negligencia que pueda producir privaciones a la mujer en sus necesidades básicas.
- Femicidio: se refiere al asesinato intencionado de una mujer por el hecho de serlo. Por lo general, quienes cometen los feminicidios son parejas o ex parejas de la víctima, y suponen la culminación de un proceso de abusos, amenazas o intimidación constantes en el hogar, violencia sexual o situaciones en las que las mujeres se encuentran en una situación de inferioridad con respecto a su pareja, en términos de poder o disponibilidad de recursos.
- *Violencia social*: supone aquellos refuerzos sociales de estereotipos o roles de género discriminatorios asignados por la sociedad que perpetúan la violencia contra las mujeres, como por ejemplo, las imágenes denigrantes de las mujeres, uso de un lenguaje sexista, despectivo y peyorativo por citar algunos.
- Violencia económica: consiste en lograr o intentar conseguir la dependencia financiera de la otra persona, manteniendo para ello un control total sobre sus recursos financieros.
- Violencia política: implica aquellas acciones, decisiones u omisiones a nivel político o institucional que perpetúan la violencia contra las mujeres, poseen una significación política y tienden a controlar o modificar el comportamiento de la ciudadanía.

- Violencia digital: implica el uso de la tecnología de la información y las comunicaciones (teléfonos móviles, internet, medios sociales, videojuegos, mensajes de texto, correos electrónicos, etc.) contra una mujer por el hecho de serlo. Puede incluir ciberacoso (envío de mensajes intimidantes o amenazantes), sexteo o sexting (envío de mensajes o fotos de contenido explícito sin contar con la autorización de la persona destinataria) y doxing (publicación de información privada o identificativa de la víctima).
- Otros: trata de personas, mutilación genital o femenina, matrimonios infantiles.

En Venezuela, a pesar de las políticas de Estado por crear instituciones que legislen sobre la protección, integridad y dignidad humana, se mantienen los altos índices de violencia contra las mujeres. En este sentido, medios de comunicación y organizaciones no gubernamentales, siguen recogiendo como noticia, los asesinatos a manos de sus novios, parejas o ex parejas. Se suma, el agravante que ha generado la pandemia por el COVID-19 y el confinamiento en Venezuela, decretado de forma intermitente desde el mes de marzo del 2020 hasta la actualidad⁴.

En este contexto, es relevante señalar que desde el 2016 en Venezuela, no se dispone de cifras oficiales que permitan hacer un seguimiento global de la situación, ni precisiones con respecto a la caracterización, aumento o disminución de la misma⁴. Solo se cuenta con algunas organizaciones que recopilan y difunden información a nivel nacional, como cotejo.info, que es un medio de comunicación digital de fact checking (verificación factual de información), Utopix, que es una comunidad que publica informes para el Monitor de Femicidios y el Observatorio Digital de Femicidios⁴. En cuanto a investigaciones y publicaciones relacionadas con la temática, la revista de estudios de la mujer de la Universidad Central de Venezuela⁵, es la única revista especializada en presentar resultados de investigaciones centradas en el campo de los estudios de género. Su última edición 2020, ha sido dedicada al femicidio y sus circunstancias. Otros esfuerzos editoriales recientes, como la revista de estudios culturales de la Universidad Central de Carabobo han centrado su tema central en género y cuidados⁶. Por ello, desarrollar investigación inherente al tema en cuestión, permitirá diagnosticar, planificar y ejecutar intervenciones oportunas desde la prevención, la educación y el apoyo a las mujeres víctimas de la violencia o en circunstancias de serlo.

OBJETIVO

Determinar la violencia contra la mujer en las estudiantes del Programa de Formación en Enfermería Integral Comunitaria de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida "Kléber Ramírez" (UPTM) del núcleo Ejido - Mérida Venezuela, febrero - marzo de 2021.

METODOLOGÍA

Investigación con enfoque cuantitativo de diseño no experimental descriptivo. La población estuvo conformada por las estudiantes de género femenino del Programa de Formación en Enfermería Integral Comunitaria de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida “Kléber Ramírez” (UPTM) del núcleo Ejido, con una participación voluntaria de 139 estudiantes. La técnica utilizada fue la encuesta por medio de un cuestionario previamente validado y compuesto por 26 ítems con respuestas dicotómicas y politómicas, estructurado 6 partes: datos generales, datos familiares, ámbito social, hábitos personales, violencia contra la mujer y expectativas de las participantes. Este se aplicó de manera digital, utilizando la herramienta Formularios de Google.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados más relevantes del estudio en gráficos.

Dimensión: datos generales

Gráfico N° 1. Resultados obtenidos con respecto a la edad promedio. Fuente: elaboración propia.

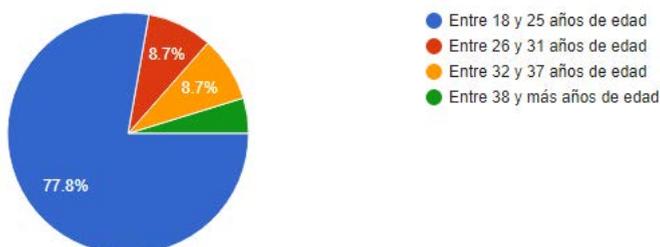
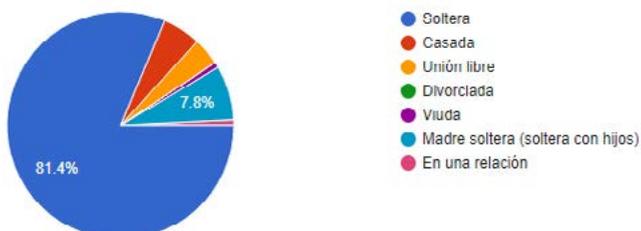


Gráfico N° 2. Resultados obtenidos con respecto al estado civil. Fuente: elaboración propia.



Área 2 · VIOLENCIAS CONTRA AS MULLERES

En relación a la dimensión datos generales, el 77,8% de las participantes tienen un promedio de edad comprendida entre los 18 y 25 años de edad (gráfico 1). La mayoría representada en 81% son solteras (Gráfico 2).

Dimensión: datos familiares

Gráfico N° 3. Resultados obtenidos con respecto a las personas con las que vive. Fuente: elaboración propia.

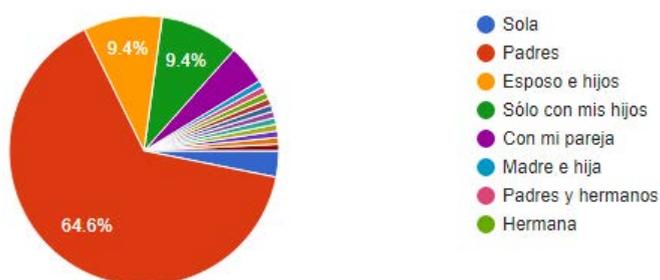
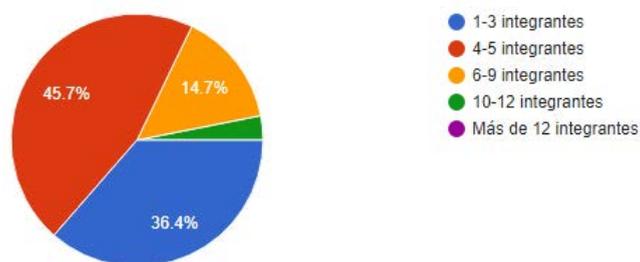


Gráfico N° 4. Resultados obtenidos relacionados con el número de integrantes de la familia. Fuente: elaboración propia.



En relación a los resultados obtenidos de la dimensión datos familiares, el 64% de las estudiantes viven con sus padres (gráfico 3). El número de integrantes de la familia es de 4 a 5 integrantes para el 45,7% y, de 1 a 3 integrantes para el 36,4% (gráfico 4).

Dimensión: ámbito social

Gráfico Nº 5. Resultados obtenidos con respecto al proveedor principal de la familia. Fuente: elaboración propia.

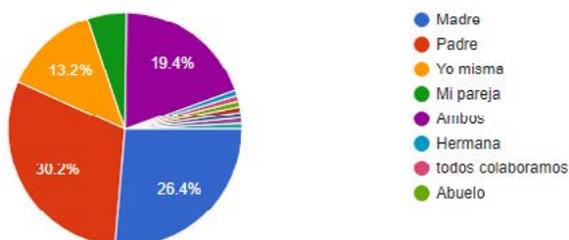
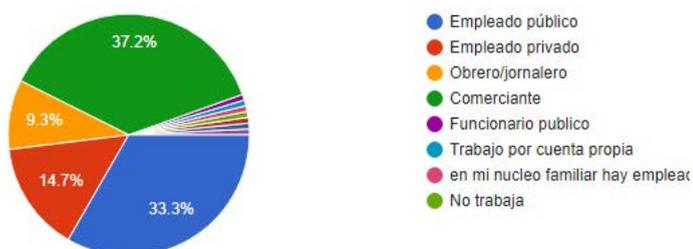


Gráfico Nº 6. Resultados obtenidos con respecto a la ocupación principal del proveedor de la familia. Fuente: elaboración propia.



En el ámbito social, los resultados obtenidos evidencian que los principales proveedores de la familia son el padre con 30,2% seguido de la madre con 26,4% (gráfico 5), siendo la principal ocupación las actividades comerciales con 37,2% seguido de empleos en el sector público con un 33,2% (gráfico 6).

Área 2 · VIOLENCIAS CONTRA AS MULLERES

Dimensión: violencia contra la mujer

Gráfico N° 7. Resultados obtenidos con respecto a haber sufrido violencia en algún momento de la vida.

Fuente: elaboración propia.

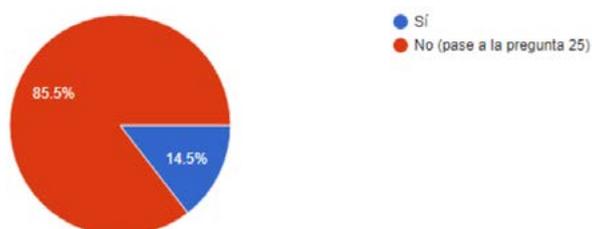


Gráfico N° 8. Resultados obtenidos con respecto al tipo de violencia recibida. Fuente: elaboración propia.

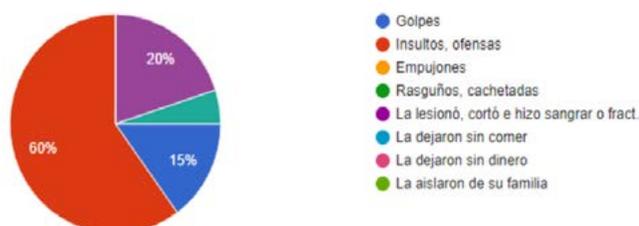


Gráfico N° 9. Resultados obtenidos con respecto al agresor. Fuente: elaboración propia.

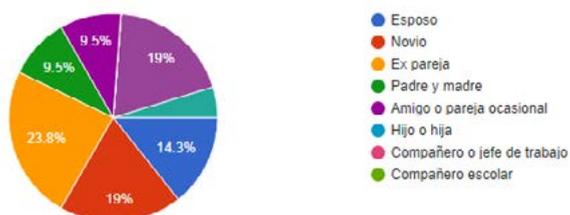


Gráfico Nº 10. Resultados obtenidos con respecto al lugar en donde ocurrió la agresión. Fuente: elaboración propia.

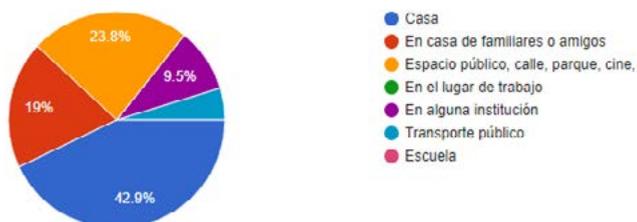
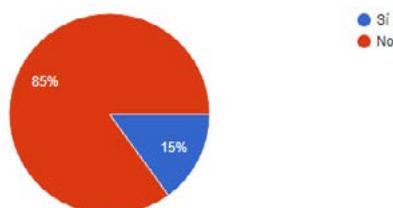


Gráfico Nº 11. Resultados obtenidos con respecto a cómo se sintió después de la agresión. Fuente: elaboración propia.



Gráfico Nº 12. Resultados obtenidos con respecto a si denunció la agresión. Fuente: elaboración propia.



Los resultados obtenidos evidencian que las participantes que contestaron los ítems relacionados con la violencia de género, solo el 14,5% manifestó haber sufrido violencia en algún momento de su vida (gráfico 7), siendo la principal agresión insultos u ofensas, seguido de lesiones físicas 20% (gráfico 8). Por su parte, el agresor es la expareja 23,8%, seguido del novio, amigo o pareja ocasional con un 19% y el esposo con un 14,3% (gráfico 9). La agresión ocurre principalmente en la casa 42,9% (gráfico 10) generando depresión 42,1% (gráfico 11). La agresión no fue denunciada 85% (gráfico 12).

DISCUSIÓN

Con el desarrollo de la pandemia por COVID-19, la violencia contra las mujeres se ha intensificado en todo el mundo. Si bien, las medidas sanitarias han ayudado a limitar en algunos casos, la propagación del virus, las mujeres que sufren violencia, se encuentran cada vez más aisladas de las personas y los recursos que pueden ayudarlas¹. En los resultados obtenidos en el presente estudio, las estudiantes universitarias tienen un promedio de edad comprendido entre 18 y 25 años, son solteras y viven con sus padres, cuya ocupación se corresponde con actividades comerciales, seguido de empleos en el sector público. Este último aspecto, los estudios de la participación económica de la población venezolana, evidencian una disminución de personas que perciben salarios en comparación con un creciente número de personas autónomas⁷.

En relación a la violencia contra las mujeres, más de la mitad de las encuestadas respondió haber sufrido violencia por medio de insultos u ofensas. Los agresores principalmente fueron las exparejas, los novios y/o amigos. Aquí, el maltrato psicológico que habitualmente es perpetrado por personas con las que estas tienen un vínculo y que generalmente se presenta bajo las formas de hostilidad verbal. A diferencia de otros tipos de violencia, la violencia psicológica, consiste en un conjunto de "situaciones que desembocan en insultos, burlas, desprecio, críticas o amenazas de abandono, humillaciones, desvalorizaciones, críticas exageradas, lenguaje con tonos despectivos y humillantes, insultos, amenazas..."⁸ (p.23). En este contexto, un cuarto de las encuestadas manifestó haber recibido lesiones físicas y más de un tercio manifestó sentirse deprimida después de la agresión. Al respecto, algunos autores⁹ refieren que las mujeres maltratadas presentan problemas psicológicos moderados siendo los trastornos más frecuentes, la depresión y el trastorno por estrés postraumático, aunque a menudo pudiesen presentar también ansiedad, estados disociativos, intentos de suicidio, trastornos de la alimentación, alcoholismo, drogodependencias, entre otros.

Las estimaciones mundiales según la Organización Mundial de la Salud (OMS) indican que alrededor de una de cada tres mujeres en el mundo han sufrido violencia física y/o sexual¹⁰. Por último, la mayoría busco apoyo en su familia y no denunció al agresor, tal vez por miedo a la reacción del agresor, o quizás por creer que podría resolver sola la situación como lo señalan algunos estudios¹¹.

CONCLUSIONES

Las estudiantes son principalmente jóvenes, con un promedio de edad comprendido entre 18 a 25 años de edad, viven y dependen económicamente de sus padres cuya ocupación mayoritariamente es la actividad comercial.

Existe un número significativo de estudiantes que ha sufrido violencia física y principalmente psicológica por parte de sus exparejas, novios o amigos y/o pareja ocasional y, en algunos casos violencia física, causándoles depresión. En ningún caso se ha denunciado el tipo de violencia recibida, ni tampoco se ha buscado apoyo institucional, a excepción de la familia y amigos. Por lo que se plantea la necesidad de ampliar la investigación bajo un enfoque cualitativo, que permita ahondar en aspectos inherentes al proceso de la violencia, sus efectos y consecuencias, como también, en la capacidad de afrontamiento y resiliencia de las víctimas.

Se recomienda realizar otras investigaciones inherentes a la violencia contra la mujer y el proceso de confinamiento por COVID-19.

Se hace necesario, difundir ante las autoridades competentes de la universidad, el estudio realizado, a fin de implementar programas de apoyo o ayuda a víctimas de la violencia de género.

BIBLIOGRAFÍA

<https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence>.

Consultado: 10/11/2020

Moreno Fernández, Alicia (2008): "La violencia en la pareja: de las desigualdades al abuso" en García-Mina F Freire, Ana (Coord.) (2008): "Nuevos escenarios de la violencia". Reflexiones Comillas ciencias sociales I, Madrid - España.

Mirat Hernández, María Pilar., Armendáriz (2004): "Violencia de género versus violencia doméstica: consecuencias político penales". Difusión Jurídica, Barcelona España

<https://observatorioddhhmujeres.org/documentos/documentos.htm>

http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem Consultado: 20/04/2021

http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/ Consultado: 22/04/2021

<https://www.proyectoencovi.com/informe-interactivo-2019> Consultado: 19/05/2020

Cristóbal Luengo, Héctor., Sánchez-Bayón, Antonio (2014): "La violencia domestica a juicio: todo lo que necesita saber. Estudio interdisciplinario de contenidos y forense de desempeños". Editorial académica española, Madrid - España.

Área 2 · VIOLENCIAS CONTRA AS MULLERES

Aragonés de la Cruz, Rosa., Farran i Porte, Monserrat., Guillén Villegas, Joan Carles., Rodríguez Santiago, Laura (2018): "Perfil psicológico de víctimas de violencia de género, credibilidad y sentencias". Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Barcelona – España.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women> Consultado: 10/01/2021

<https://www.rtve.es/noticias/20190620/victimas-violencia-genero-tardan-denunciar/1956740.shtml>
Consultado: 17/04/2021

PROXECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE PREVALENCIA DE ACOSO SEXUAL NO ENTORNO UNIVERSITARIO E DOR CRÓNICA MUSCULOESQUELÉTICA EN ESTUDANTES DE CIENCIAS DA SAÚDE DA UDC

López López, Lucía

Máster en Discapacidade e Dependencia

Universidade da Coruña

lucia.lopezl@udc.es

Rodríguez-Romero, Beatriz

Departamento de Fisioterapia, Medicina y Ciencias Biomédicas

Universidade da Coruña

beatriz.romero@udc.es

RESUMO

A violencia sexual é unha problemática social difícil de identificar nalgúns ocasións, que se atopa presente en tódolos ámbitos, incluso o académico, onde as estudantes universitarias de Ciencias da Saúde están especialmente expostas.

Dentro das secuelas desta violencia destaca a dor crónica musculoesquelética, unha das enfermidades máis discapacitantes e con alta prevalencia na poboación nova.

Debido a isto, co presente estudo transversal correlacional, buscamos calcular a prevalencia de dor crónica musculoesquelética e acoso sexual que experimenta actualmente o alumnado de Ciencias da Saúde da UDC, así como identificar se o acoso sexual está asociado coa prevalencia de dor na poboación estudada.

PALABRAS CHAVE: Musculoskeletal Pain, Sexual Harassment, Central Nervous System Sensitization, Quality of Life, Health Occupations Students.

INTRODUCCIÓN

A presenza da violencia sexual en todos os eidos é unha realidade que non pode ser invisibilizada, así como tampouco as súas consecuencias. Este traballo pretende identificar por unha parte, as experiencias de acoso sexual dos estudantes de ciencias da saúde da Universidade da Coruña; e por outra, a posible asociación de tales experiencias co nivel de saúde, medido éste a través da prevalencia de dor crónica e da calidade de vida relacionada coa saúde.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Identificación e denuncia da violencia sexual

Para este traballo, tomaremos como referencia a clasificación de acoso sexual recollida na publicación *Unidades de igualdad: género y universidad* (García Sáinz et al., 2017), no que se diferencia o acoso ambiental, onde se crea un entorno intimidatorio e degradante para a vítima e, o acoso vertical, onde un agresor xerarquicamente superior exerce o seu poder para someter á vítima.

A identificación e denuncia destas prácticas é un proceso complexo, que diverxe entre homes e mulleres. A dificultade á hora de identificalas obsérvase na necesidade de especificar conductas concretas para que os individuos sexan conscientes de que son coñecedores e/ou vítimas da violencia sexual (Valls et al., 2016). Así mesmo, existen diferencias na percepción da violencia sexual entre homes e mulleres, que favorecen á subestimación da prevalencia desta problemática social (Sivertsen et al., 2019).

Dado que semella non existir unha relación de dependencia directa entre a intensidade da violencia vivida e as secuelas das vítimas, este feito reforza a necesidade de non subestimar as consecuencias de violencia considerada "leve" (Eisenberg et al., 2016).

Factores de risco na violencia sexual

Como principais factores de risco destaca o sexo feminino, principalmente entre os 18 e 25 anos (Conley et al., 2017). Así mesmo, as persoas con orientacións non heterosexuais e/ou con identidades de xénero non binarias, presentan maiores niveis de violencia sexual, ao igual que as persoas con discapacidade (Findley et al., 2016; Martin-Storey et al., 2018). Do mesmo xeito, antecedentes de abuso sexual infantil e adulto incrementan de 2 a 3 veces as posibilidades de sufrir revictimización (Conley et al., 2017; Craner et al., 2015).

Violencia sexual na universidade

A violencia sexual é un problema de saúde pública que afecta a tódolos ámbitos, incluído o académico. Concretamente, as estudantes universitarias soen atoparse na franxa de idade máis sensible para experimentar violencia sexual. A literatura concorda que aproximadamente entre un 20-25% das universitarias sufrirán nalgún momento da súa vida académica, violencia sexual, reducíndose a un 6% no caso dos homes (Kirkner et al., 2020; Pugh & Becker, 2018; Rogers & Rogers, 2020). Incluso os dous primeiros cursos chegan a ser denominados como a "zona vermella" de maior perigo para as estudantes (Sivertsen et al., 2019).

Consecuencias da violencia sexual no ámbito social, psicolóxico e no ámbito físico

Sufrir episodios de violencia sexual, pode dar lugar a secuelas físicas e psicosociais, destacando neste último o trastorno de estrés postraumático, a depresión, a ansiedade, os trastornos da conducta alimenticia, o consumo de drogas e alcohol e as tentativas suicidas (Friborg et al., 2015; Halstead et al., 2018).

Existe certo consenso sobre como as experiencias de violencia sexual son un factor de risco para o desenvolvemento de dor crónica musculoesquelética, en especial, cando se produce a combinación de varios traumas (Sprang et al., 2020).

Os cadros de dor musculoesquelética crónica máis relacionados con antecedentes de violencia sexual son a dor pélvica, lumbar, abdominal, de extremidades, cefaleas, o síndrome de intestino irritable, a fibromialxia e as afectacións uroxicológicas (Hassam et al., 2020; Spiegel et al., 2016).

Prevalencia e características da dor crónica musculoesquelética

A dor musculoesquelética crónica constitúe unha das enfermidades máis discapacitantes, tal como se reflicta en estudos que comparan a carga total que supoñen diferentes enfermidades (James et al., 2018; Sebbag et al., 2019). A prevalencia deste tipo de dor nas diferentes rexións corporais é alta entre os estudantes universitarios (Rodríguez-Romero et al., 2019). Diversos estudos analizan a prevalencia de dor musculoesquelética lumbar en estudantes universitarios de Ciencias da Saúde, mostrando un alto reporte de afectación que oscila do 39% ó 76% (Amelot et al., 2019; Chiwaridzo et al., 2018). Esta afectación produce un forte impacto no rendemento académico, calidade do sono e vida persoal (Chiwaridzo et al., 2018).

Os cadros clínicos de dor crónica musculoesquelética caracterízanse por non presentar causa orgánica clara, senón multifactorial, e por unha sintomatoloxía de duración superior a tres meses (Alhalal et al., 2018; Coles et al., 2015; Spiegel et al., 2016). Entre os factores contribuíntes ó seu desenvolvemento, inclúese a presenza continuada dun estresor psicosocial como a depresión e ansiedade, como a derivada por exemplo da violencia sexual. Esta situación estresante mantida no tempo, produce unha sobrecarga no organismo que conduce a alteracións no funcionamento do sistema nervioso, endócrino e inmune, entre outros, producindo á cronificación dun estado proinflamatorio que favorece a perpetuación da dor (Alhalal et al., 2018; Sprang et al., 2020; Vachon-Preseau et al., 2013).

XUSTIFICACIÓN DO TRABALLO

A xustificación deste traballo fundaméntase en dous eixos. Por un lado, a relevancia científica, destacando a escaseza de literatura sobre o acoso sexual e as súas consecuencias físicas como a dor crónica musculoesquelética. Porén, estudos previos indican que a poboación de estudo presenta importantes factores de riscos para sufrir episodios de violencia sexual na Universidade.

Por outro lado, a súa relevancia social. Os aportes científicos que incrementen o coñecemento sobre o acoso sexual e a dor crónica musculoesquelética, teñen un importante interese público, tanto na sensibilización como prevención de ambas problemáticas. Deste xeito, incorpórase a perspectiva de xénero dentro do estudo da dor. Por isto, consideramos de enorme interese a realización deste tipo de traballos observacionais que permitan dilucidar a prevalencia destes procesos, así como analizar as posibles asociacións entre ambos eventos.

HIPÓTESES E PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Determinamos como hipótese nula que a presenza de acoso sexual no estudantado universitario de Ciencias da Saúde da UDC non está asociada coa prevalencia de dor crónica nin con peor calidade de vida e, como hipótese alternativa, que si existe unha asociación entre as variables.

A pregunta de investigación á que se pretende dar resposta é a seguinte: O estudantado das titulacións de Grao de Ciencias da Saúde da UDC presentan dor crónica e peor calidade de vida, relacionada co historial de acoso sexual desenvolvido no marco académico?

OBXECTIVOS XERAIS E ESPECÍFICOS

Estimar a prevalencia de acoso sexual no estudiantado das Ciencias da Saúde da UDC.

- Identificar as características do agresor e vítima máis comúns.
- Determinar a asociación entre orientacións sexuais minoritarias e a prevalencia de acoso sexual .
- Determinar a asociación entre a discapacidade e a prevalencia de acoso sexual .
- Estimar a prevalencia de dor crónica no estudiantado universitario das Ciencias da Saúde da UDC.

Determinar as características da dor crónica según localización e intensidade; e según titulación, curso e xénero.

- Determinar a incapacidade producida pola dor crónica; e según titulación, curso e xénero.
- Determinar a calidade de vida relacionada coa saúde; e según titulación, curso e xénero.
- Identificar se o acoso sexual está asociado coa prevalencia de dor crónica e coa calidade de vida relacionada coa saúde na poboación estudada.

METODOLOXÍA

Tipo de traballo e ámbito de estudo

Estudo observacional, de corte transversal e correlacional realizado por enquisa online de Xaneiro a Xuño de 2021, con mostra no alumnado de Ciencias da Saúde da UDC que cumpra os criterios de selección.

Selección da mostra

A selección realízase mediante metodoloxía non probabilística casual, asumindo hipótese bilateral. Determínase un nivel de confianza do 95%, un 5% de cometer un erro I, cun coeficiente Z_{α} de 1,96. Tómase un 3% de valor de precisión, un 5% de proporción e un 15% de proporción esperada de perdas de participantes, dando un total de 208 participantes necesarios dos 1,370 iniciais.

Os criterios de inclusión establécense nos individuos matriculados en Graos das Ciencias da Saúde da UDC e como criterios de exclusión, os individuos sen consentimento informado firmado.

Procedemento de recollida de datos

A captación de participantes realizarase mediante a divulgación do estudo con carteis informativos nos campus, correos institucionais e redes sociais. Para a recollida de datos, usarase Forms do paquete Microsoft 365 da UDC.

Instrumentos de avaliación

As medicións realizaranse empregando cuestionarios autocumplimentables validados, como o músculoesquelético Nórdico simplificado (Kuorinka et al., 1987) "container-title": "Applied Ergonomics"; "DOI": "10.1016/0003-6870(87, o SF-12 de calidade de vida relacionada coa saúde (Gandek et al., 1998), a Escala Numérica da Dor (Alghadir et al., 2018), o cuestionario Central Sensitization Inventory (CSI) (Cuesta-Vargas et al., 2016) e a escala de acoso sexual e interacción social de contido sexual no ámbito universitario (EASIS-U) (Navarro-Guzmán et al., 2016).

Aspectos ético-legais

Este traballo conta co informe favorable do Comité de Ética da Investigación e Docencia da UDC.

RESULTADOS

Actualmente, tras a finalización do período de recollida de datos, estase desenvolvendo a análise da información obtida trala participación dun total de 171 alumnos e alumnas das titulacións de Ciencias da Saúde da UDC (Figura 1). Unha vez se finalice a análise e discusión dos futuros resultados, estes serán postos a disposición da Oficina para a Igualdade de Xénero da Universidade da Coruña, do Centro de Estudos de Xénero e Feministas da UDC e da Rede de Unidades de Igualdade de Xénero para a Excelencia Universitaria (RUIGEU) para a súa difusión.

Tamén serán enviados ás revistas de temática feminista Atlánticas. Revista Internacional de Estudos Feministas (ARIEF) e Asparkía da Universitat Jaume I, así como ás revistas de ciencias da saúde Fisioterapia e Physical Therapy.

Por último, serán enviados para a súa exposición no Congreso anual da Asociación de Fisioterapeutas de España.

Figura 1. Participantes no estudo según titulación



CONCLUSIÓNS

Os futuros resultados sobre prevalencia de dor crónica musculoesquelética e acoso sexual no estudiantado de Ciencias da Saúde poderían ser claves para a formulación de programas de prevención e sensibilización destas problemáticas.

Os futuros resultados epidemiolóxicos poderían ser relevantes para o deseño de intervencións terapéuticas dirixidas a esta poboación universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Alghadir, A. H., Anwer, S., Iqbal, A., & Iqbal, Z. A. (2018): "Test-retest reliability, validity, and minimum detectable change of visual analog, numerical rating, and verbal rating scales for measurement of osteoarthritic knee pain." *Journal of Pain Research*, 11, 851-856.

Alhalal, E., Ford-Gilboe, M., Wong, C., & AlBuhairan, F. (2018): "Factors mediating the impacts of child abuse and intimate partner violence on chronic pain: A cross-sectional study." *BMC Women's Health*, 18(1), 160-175.

Amelot, A., Mathon, B., Haddad, R., Renault, M.-C., Duguet, A., & Steichen, O. (2019): "Low Back Pain Among Medical Students: A Burden and an Impact to Consider." *SPINE*, 44(19), 1390-1395.

Chiwaridzo, M., Chamarime, K. J., & Dambi, J. M. (2018): "The burden of low back pain among undergraduate physiotherapy students at the University of Zimbabwe: A cross-sectional study." *BMC Research Notes*, 11(1), 697-702.

Coles, J., Lee, A., Taft, A., Mazza, D., & Loxton, D. (2015): "Childhood Sexual Abuse and Its Association With Adult Physical and Mental Health: Results From a National Cohort of Young Australian Women." *Journal of Interpersonal Violence*, 30(11), 1929-1944.

Conley, A. H., Overstreet, C. M., Hawn, S. E., Kendler, K. S., Dick, D. M., & Amstadter, A. B. (2017): "Prevalence and predictors of sexual assault among a college sample." *Journal of American College Health*, 65(1), 41-49.

Craner, J. R., Martinson, A. A., Sigmon, S. T., & Mcgillicuddy, M. L. (2015): "Prevalence of sexual trauma history using behaviorally specific methods of assessment in first year college students." *Journal of Child Sexual Abuse*, 24(5), 484-505.

Cuesta-Vargas, A. I., Roldan-Jimenez, C., Neblett, R., & Gatchel, R. J. (2016): "Cross-cultural adaptation and validity of the Spanish central sensitization inventory." *SpringerPlus*, 5(1), 1837-1845.

Eisenberg, M. E., Lust, K. A., Hannan, P. J., & Porta, C. (2016): "Campus Sexual Violence Resources and Emotional Health of College Women Who Have Experienced Sexual Assault." *Violence and Victims*, 31(2), 274-284.

Findley, P. A., Plummer, S. B., & McMahon, S. (2016): "Exploring the Experiences of Abuse of College Students With Disabilities." *Journal of Interpersonal Violence*, 31(17), 2801-2823.

Friborg, O., Emaus, N., Rosenvinge, J. H., Bilden, U., Olsen, J. A., & Pettersen, G. (2015): "Violence affects physical and mental health differently: The general population based Tromsø study." *PLoS ONE*, 10(8), 1-15.

Gandek, B., Ware, J. E., Aaronson, N. K., Apolone, G., Bjorner, J. B., Brazier, J. E., Bullinger, M., Kaasa, S., Lepelge, A., Prieto, L., & Sullivan, M. (1998): "Cross-validation of item selection and scoring for the SF-12 Health Survey in nine countries: Results from the IQOLA Project. International Quality of Life Assessment." *Journal of Clinical Epidemiology*, 51(11), 1171-1178.

García Sáinz, C., Durán, M. A., & Universidad Autónoma de Madrid (Eds.). (2017): "Unidades de igualdad: Género y universidad". UAM Ediciones, Madrid.

Halstead, V., Williams, J. R., & Gonzalez-Guarda, R. (2018): "College Students' Perspectives on Campus Health Centers as a Sexual Assault Resource: A Qualitative Analysis." *Violence and Victims*, 33(1), 109-125.

Hassam, T., Kelso, E., Chowdary, P., Yisma, E., Mol, B. W., & Han, A. (2020): "Sexual assault as a risk factor for gynaecological morbidity: An exploratory systematic review and meta-analysis." *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 255, 222-230.

James, S. L., Abate, D., Abate, K. H., Abay, S. M., Abbafati, C., Abbasi, N., Abastabar, H., Abd-Allah, F., Abdela, J., Abdelalim, A., Abdollahpour, I., Abdulkader, R. S., Abebe, Z., Abera, S. F., Abil, O. Z., Abraha, H. N., Abu-Raddad, L. J., Abu-Rmeileh, N. M. E., Accrombessi, M. M. K., ... Murray, C. J. L. (2018): "Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 354 diseases and injuries for 195 countries and territories, 1990-2017: A systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2017." *The Lancet*, 392(10159), 1789-1858.

Kirkner, A., Plummer, S.-B., Findley, P. A., & McMahon, S. (2020): "Campus Sexual Violence Victims with Disabilities: Disclosure and Help Seeking." *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/10.1177/0886260520967149>. Consultado: 12/12/2020

Kuorinka, I., Jonsson, B., Kilbom, A., Vinterberg, H., Biering-Sørensen, F., Andersson, G., & Jørgensen, K. (1987): "Standardised Nordic questionnaires for the analysis of musculoskeletal symptoms." *Applied Ergonomics*, 18(3), 233-237.

Martin-Storey, A., Paquette, G., Bergeron, M., Dion, J., Daigneault, I., Hébert, M., & Ricci, S. (2018): "Sexual Violence on Campus: Differences Across Gender and Sexual Minority Status." *Journal of Adolescent Health*, 62(6), 701-707.

Navarro-Guzmán, C., Ferrer-Pérez, V. A., & Bosch-Fiol, E. (2016): "El acoso sexual en el ámbito universitario: Análisis de una escala de medida." *Universitas Psychologica*, 15(2), 371-381.

Pugh, B., & Becker, P. (2018): "Exploring definitions and prevalence of verbal sexual coercion and its relationship to consent to unwanted sex: Implications for affirmative consent standards on college campuses." *Behavioral Sciences*, 8(8), 1-28.

Rodríguez-Romero, B., Bello, O., Vivas Costa, J., & Carballo-Costa, L. (2019): "A Therapeutic Exercise Program Improves Pain and Physical Dimension of Health-Related Quality of Life in Young Adults: A Randomized Controlled Trial." *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 98(5), 392-398.

Rogers, S. A., & Rogers, B. A. (2020): "Expanding Our View: Demographic, Behavioral, and Contextual Factors in College Sexual Victimization." *Journal of Interpersonal Violence*. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260520905076>. Consultado: 5/12/2020

Sebbag, E., Felten, R., Sagez, F., Sibilia, J., Devilliers, H., & Arnaud, L. (2019): "The world-wide burden of musculoskeletal diseases: A systematic analysis of the World Health Organization Burden of Diseases Database." *Annals of the Rheumatic Diseases*, 78(6), 844-848.

Sivertsen, B., Nielsen, M. B., Madsen, I. E. H., Knapstad, M., Lønning, K. J., & Hysing, M. (2019): "Sexual harassment and assault among university students in Norway: A cross-sectional prevalence study." *BMJ Open*, 9(6), 1-10.

Spiegel, D. R., Shaukat, A. M., Mccroskey, A. L., Chatterjee, A., Ahmadi, T., Simmelink, D., Oldfield, E. C., Pryor, C. R., Faschan, M., & Raulli, O. (2016): "Conceptualizing a subtype of patients with chronic pain: The necessity of obtaining a history of sexual abuse." *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 51(1), 84-103.

Sprang, G., Bush, H. M., Coker, A. L., & Brancato, C. J. (2020): "Types of Trauma and Self-Reported Pain That Limits Functioning in Different-Aged Cohorts." *Journal of Interpersonal Violence*, 35(23-24), 5953-5975.

Vachon-Presseau, E., Roy, M., Martel, M.-O., Caron, E., Marin, M.-F., Chen, J., Albouy, G., Plante, I., Sullivan, M. J., Lupien, S. J., & Rainville, P. (2013): "The stress model of chronic pain: Evidence from basal cortisol and hippocampal structure and function in humans." *Brain: A Journal of Neurology*, 136(3), 815-827.

Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P., & Garcia-Yeste, C. (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.

ROMPENDO REGRAS: ALFABETIZACIÓN MENSTRUAL CRÍTICA NA UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Rodríguez Romero, Mar
Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade da Coruña
mar.rromero@udc.es

Arza Arza, Neves
Didácticas Específicas e Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación
Universidade da Coruña
neves.arza@udc.es

Couce García, Araceli
Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade da Coruña
araceli.couce.garcia@udc.es

Quintillán Quintillán, Sabela
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade da Coruña
sabela.quintillan@udc.es

Romero Bouzas, Uxía Hadaly
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade da Coruña
uxia.hadaly.romero.bouzas@udc.es

Doval Porto, Inmaculada
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade da Coruña
inmaculada.doval@udc.gal

Frias Goytia, Gabriela Laura
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade da Coruña
gabriela.frias@udc.es

RESUMO

O proxecto *Rompendo Regras* toma a menstruación como obxecto de investigación e como tema xerador para promover experiencias formativas na Universidade. Partindo dos estudos críticos sobre a menstruación, pretende, desde a xustiza social, visibilizar e cuestionar os significados, as prácticas e as políticas implicadas na vivencia e na construción social da menstruación. *Rompendo Regras*, dinamizado polo Grupo de Igualdade de Xénero da Facultade de Ciencias da Educación¹, ten carácter curricular, colaborativo e interdisciplinar e nel participa profesorado e alumnado das Facultades de Ciencias da Educación, Fisioterapia e Ciencias do Deporte e a Educación Física. Na comunicación defínese a alfabetización menstrual crítica e analízanse as accións emprendidas e as súas implicacións. Especificamente, descríbense as accións realizadas no ámbito curricular coa aplicación da metodoloxía do *Fotovoz* en seis materias de diferentes graos e mestrados e, tamén, a estratexia de comunicación dixital desenvolta nas redes sociais. Conclúe con relación do feito coa matriz de dominación e a delimitación de futuras liñas de actuación e reflexión para aumentar a incidencia dos cambios acadados na esfera persoal cara á esfera social.

PALABRAS CHAVE: alfabetización menstrual crítica; educación menstrual; xustiza social violencia contra as mulleres; dereitos humanos;

INTRODUCCIÓN: MENSTRUACIÓN, VIOLENCIA MISÓXINA E ALFABETIZACIÓN MENSTRUAL CRÍTICA

A menstruación é unha lente moi potente para examinar as complicadas e interconectadas violencias e desigualdades que sufrimos as mulleres a nivel biolóxico, social, económico, cultural e histórico (Bobel,

¹ O Grupo de Igualdade da Facultade de Ciencias da Educación créase en xuño de 2019 para aglutinar as accións que de xeito individual ou colectivo se viñan desenvolvendo na Facultade e co obxectivo de contribuír a igualdade de xénero na facultade tanto como equivalencia, no senso de acceso a todos os dereitos en igualdade de condicións e como diferenza, é dicir, atendendo as especificidades dos suxeitos e grupos susceptibles de vulnerabilidade.

2020). A través do seu estudo podemos exemplificar o cúmulo de opresións, de todo tipo, que experimentamos de forma estrutural e que asumimos no persoal, ignorando os danos que nos causamos a nós mesmas. En definitiva omitimos que todo o que rodea a menstruación ten que ver coa violencia misóxina e de que estamos a sufrir penalizacións, exclusivamente, por esta condición. Polo tanto, dada a súa complexidade, o enfoque da menstruación non se pode limitar aos produtos menstruais. A substitución duns produtos menstruais por outros, así como as medidas económicas para sufragar os gastos asociados a menstruación e que determinan a pobreza menstrual de millóns de nenas e mulleres no mundo, aínda sendo decisivas, non abundan para paliar o estigma e poñer fin ao tabús asociados á mesma. Igualmente, aínda recoñecendo a importancia da hixiene menstrual e dos proxectos para a súa xestión, e sen esquecer as súas derivas mercantilistas, entendemos que a menstruación ten que se tratar desde unha perspectiva educativa transformadora (Bobel, 2019). Insistimos na evidencia de que polo simple feito de menstruar, as mulleres estamos a ser penalizadas e sufrimos padecementos impostos. Desde nenas, ensinannos a esconder a menstruación, a medicalizala, a asumir todos os seus custos económicos, sociais, profesionais, e a usar produtos menstruais perigosos para a nosa saúde e para o planeta. Aprendemos a vivir separadas da nosa menstruación para non minorar a produtividade, para non parar as relacións sociais nin as tarefas de cuidados e para non nos manchar. Por mor da violencia misóxina, exclusivamente por sermos mulleres, o sistema impide que vivamos a menstruación coa dignidade que require a nosa condición de seres humanas. Ao ignorar e minimizar a menstruación, limitase o gozo dunha vida plena e saudable e, así mesmo, dunha boa existencia.

O acto de menstruar non é só unha acción íntima, é un acto político no senso de nos restar poder, porque se nos impide nomealo, representalo e exercelo con garantías de igualdade e dignidade en toda a súa complexidade e a súa diversidade (Reimóndez, 2021). Como acto político ten que formar parte da axenda reivindicativa das mulleres. E, sen dúbida, a educación menstrual ten que se incorporar na axenda de todas as institucións educativas, incluída a Universidade. Ademais, no ensino universitario cobra unha especial importancia na formación do persoal no ámbito educativo e doutros sectores vinculados aos cuidados. Entendemos a educación menstrual alén do manexo da hixiene menstrual, vencellada a unha alfabetización menstrual crítica (Bobel, 2019). Desde esta visión, ten que achegar coñecementos, destrezas e actitudes no cruce entre o persoal, o estrutural e o planetario, na liña de:

- Comprender os feitos biolóxicos e/ou fisiolóxicos relativos á menstruación e analizar as conexións coas circunstancias sociopolíticas, económicas e culturais que condicionan a súa vivencia e que causan a superposición de múltiples violencias (física, simbólica, económica, etc.).

- Tomar consciencias dos significados e prácticas discriminatorias e tomar control persoal sobre o feito da menstruación e as súas múltiples repercusións.

En coherencia coa alfabetización menstrual crítica, o noso proxecto Rompendo Regras pretende visibilizar a menstruación, romper coa ocultación e co estigma que pesan sobre ela e cuestionar a súa vivencia, a súa construción cultural, sociopolítica, económica e o seu impacto ambiental. E quere facelo investigando a menstruación como un tema xerador co propósito de relacionarmos xénero, corpo e medio ambiente, caracterizando a menstruación desde o prisma da violencia misóxina. A derradeira aspiración é incluír a menstruación na formación e na investigación. O traballo que presentamos é unha indagación preliminar acerca dos procesos de visibilización e cuestionamento desencadeados no ámbito do aprendizaxe formal, nas aulas, e no ámbito do aprendizaxe informal, nas redes sociais.

METODOLOXÍA: INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

O *modus operandi* do proxecto é a investigación acción participativa (IAP). Esta metodoloxía supera as divisións entre persoas investigadas e aquelas que investigan, igualmente, entre teoría e práctica. Seguindo este enfoque, decidimos traballar a partir dun tema xerador. Esta estratexia implica promover proxectos e propostas colectivas de indagación para a transformación social, desde cuestións que interpelan e sitúan as persoas en relación co seu mundo. Na procura de temas, e co foco nas relacións entre as mulleres e mundo nun escenario de crise ecosocial, determinamos que, dadas as razóns expostas anteriormente, a menstruación podería cumprir este criterio. Esta dimensión feminista tamén se evidencia no artellamento metodolóxico a través do tecido de rede, no desenvolvemento dos coidados, no traballo colaborativo e na posta en valor dos saberes das mulleres.

A IAP engarza ciclos de investigación e acción de xeito participativo, ao tempo que artella prácticas de recollida e análise de información e propostas de cambio sobre a base dunha estrutura organizativa peculiar, onde prima a interacción e a reciprocidade. O traballo é dinamizado por un grupo motor (GM), o Grupo de Igualdade de Xénero, onde participan profesoras, persoal da biblioteca, alumnado de grao, mestrado e doutoramento (unha delas do Mestrado de Políticas Sociais e Intervención Comunitaria) e bolseiras de formación complementaria. Do diálogo e da interacción entre saberes e intereses de todas as persoas xorden dúas liñas principais de actuación: unha curricular e outra comunicativa, que se materializan na creación, dentro do GM, de dous grupos temáticos: o de integración curricular e o de comunicación. O primeiro é interdisciplinar e está constituído por cinco profesoras de tres Facultades (Ciencias da Educación, Fisioterapia e Ciencias do Deporte e a Educación Física), quen, en conxunto, incorporan o tema da menstruación en seis materias de tres grados e dous mestrados. O segundo gru-

po focaliza a súa atención e traballo na comunicación a través das redes sociais dixitais e confórmano estudantes e persoal da biblioteca. Ámbalas dúas agrupacións interconectan as súas accións, toman decisións conxuntas, co-deseñan e co-crean.

Unha das estratexias aplicadas polo grupo temático curricular foi o denominado *Fotovoz*, baseado na investigación-acción participativa. Trátase dunha metodoloxía cualitativa que utiliza a produción de fotografías ou imaxes representativas para desvelar temas sociais e, asemade, individuais dun modo creativo. Aplica o diálogo crítico para construír coñecemento colectivo e promove humildes e prácticas transformacións, persoais e colectivas, con perspectiva de xénero (Robinson-Keilig et al., 2014). Con estes supostos, levouse a cabo un traballo de *Fotovoz* adaptado para cada materia e título. A recollida de datos realizouse mediante a análise de documentos e fotografías, o rexistro das postas en común, as entrevistas grupais e, máis recentemente, a aplicación dun cuestionario.

A estratexia que utiliza o grupo temático de comunicación dixital está baseada na aprendizaxe aberta, na procura dunha integración entre as aprendizaxes formal, non formal e informal. O uso das redes sociais permite superar os límites institucionais e ofrece un entorno máis proclive á educación flexible, aos contidos e ao coñecemento abertos. Como canle principal de comunicación utilizouse o perfil de *Instagram* do noso Grupo de Igualdade *@ollarmosvioleta*, que se complementa co noso *blog* onde se recollen, de xeito máis pormenorizado, os contidos do proxecto *Rompendo Regras*. A elección de *Instagram* xustifícase por ser un dos medios máis utilizados, actualmente, pola mocidade². A información que recolleu o grupo de comunicación procede da análise das producións dixitais propias e das interaccións que se produciron nestes dous espazos dixitais.

RESULTADOS

En relación co aprendizaxe formal, na primeira faceta a analizar, a visibilización e construción de coñecemento colectivo, atopamos que a elección da menstruación como eixo temático ofreceu, por se mesmo, un primeiro nivel de exposición. Ampliado por traballarse de xeito colectivo e utilizar a narración biográfica de incidentes críticos relacionados co acto de menstruar. A produción de imaxes converteuse, igualmente, nunha estratexia de exhibición moi potente que posibilitou a representación, sen disfrace, do sangue menstrual, cunha exposición da cor vermella, por exemplo, en contraposición á maquillaxe mediática do uso do azul na publicidade de produtos menstruais. No plano das accións de cambio,

² O estudo anual de IAB España (2020) indica que *Instagram* é a rede social dixital máis utilizada pola denominada Xeneración Z (de 16 a 24 anos) e tamén que cada vez gaña maior número de persoas seguidoras, especialmente mulleres.

maniféstase o compromiso de falar, de xeito máis aberto e con maior naturalidade, da menstruación en distintos ámbitos (coas amizades, no eido familiar e nas redes sociais).

Para nos referir aos resultados relacionados con aspectos que teñen que ver coa exclusión, ocultación ou o estigma que recae sobre as persoas que menstrúan, seguimos a matriz de dominación (Collins, 1990 en Martínez-Palacios, 2017). Esta ferramenta conceptual permite comprender e acceder ao modo de produción da realidade das persoas e, até certo punto, pode delimitarse o nivel das opresións estudadas.

No dominio interpersonal das relacións intersubxectivas que caracterizan as traxectorias vitais, as manifestacións gráficas e narrativas do alumnado amosan claramente como se está a interpelar a influencia do *habitus* da menstruación na experiencia vivida e na conciencia individual resultante. Isto pode verse na busca de produtos menstruais alternativos e na identificación de tabús e actitudes negativas. O dominio hexemónico, responsable da validación da opresión mediante a cultura, as crenzas e a linguaxe, tamén foi un ámbito de análise. No plano simbólico, a conciencia da opresión pode observarse na denuncia da sobreexposición do sangue violento, especialmente dos corpos ensanguentados das mulleres asasinadas, torturadas ou maltratadas, fronte ao enmascaramento ou ocultación do sangue vivo da menstruación. Ao compartir coñecemento e incidentes críticos e ao buscar información, as persoas que participaron no *Fotovoz*, atoparon a raíz cultural dos mitos, tabús e prohibicións. Isto faise evidente, por exemplo, na xeneralización de eventos persoais onde a mancha da regra foi motivo de asco, de vergoña ou de reprobación, respostas que empeoraban en espazos institucionais como a aula ou o patio de recreo. Tamén se pode observar cando unha persoa moi próxima actuaba cunha actitude de reprobación cara á visión do sangue, que identificaba como falta de coidado, iso si, sen lle dar publicidade á menstruación. É dicir, que o dominio disciplinario, que xestiona a aplicación das opresións a través das organizacións sociais foi tamén exposto. Así mesmo, o dominio hexemónico observouse na ausencia de accións educativas axeitadas, ou de coidado específico nos adestramentos deportivos. Na análise das opresións referidas ao dominio estrutural, que son aquelas relativas as normas, as leis, as políticas que limitan as relacións e o acceso o poder, identifican a pobreza menstrual e a medicalización da regra, así como a normalización da dor, de tal xeito que enfermidades graves, como a endometriose, nin se coñece nin se diagnostica axeitadamente.

En relación coa comunicación nas redes, os aprendizaxes informais, os resultados amosan que procurouse facilitar un entorno propicio para o cambio de mentalidades e prácticas que impulsen a acción colectiva a través da conformación dunha identidade pública e colectiva. As características do propio

formato de *Instagram* (breve, inmediato, próximo e con facilidade para crear contido audiovisual e obter *feedback* por parte das usuarias) fixeron desta canle unha opción axeitada tanto para as estudantes que o xestionaban como para participantes e público. Creouse un espazo de comunicación multidireccional, permitindo incluso que as e os espectadores puidesen converterse en xeradores de contido participando durante os directos, facendo colaboracións ou creando debate nos diferentes *post*. Como resultado creouse unha rede virtual onde a liña entre profesoras e alumnas, as persoas que presentan e o público, se diluíu e todas as persoas pasaron a ser interlocutoras que podían co-crear e aprender.

O traballo en *Instagram* acadou varios obxectivos:

- Chegar a máis público: as tarefas de difusión da canle estiveron moi centradas en aumentar o número de seguidores e en buscar que o público fose parte activa da canle. Para isto, creáronse actividades, propuxéronse espazos de debate e eventos colaborativos.
- Tecer redes: a rede foi alén do virtual, de xeito que se conectou con colectivos, asociacións e profesionais feministas que traballan no eido da menstruación. Un exemplo é o evento online *8Menstrua*³ onde participaron, de forma gratuíta e voluntaria, máis de 30 personalidades das diferentes esferas (académica, literaria, artística, médica ou deportiva). Este evento foi seguido por centos de persoas. Os vídeos do mesmo están gardados na conta de *Instagram* de *@ollarmosviolenta* e, debemos salientar que algúns tiveron máis dun milleiro de visitas.
- Recoller distintas visións: mediante as achegas dos participantes nos eventos e nos posts, podemos escoitar voces moi diversas dispostas a compartir experiencias que van do ámbito profesional até o máis íntimo. Deste xeito enxergamos unha parte das problemáticas relacionadas coa menstruación, pero tamén realizamos accións para celebrala, para resignificala, para comprendela mellor e para tirar todos tabús que a circundan.
- Difundir: a rede creada en *Instagram*, permitiu a difusión de contidos alén do eido académico e aproximouse a máis colectivos con interese na iniciativa *Rompendo Regras*, ben para ser sumar ou ben para establecer un debate ou replicar a mesma.

Como resultado conseguimos crear unha comunidade virtual con máis de 700 persoas que, actualmente, participan activamente no noso contido: realizan preguntas durante os directos, comparten o noso contido ou crean liñas de discusión nos nosos *post* sobre temas como a endometriose, os perigos dos

³ Evento creado desde o Grupo de Igualdade da Facultade de Ciencias da Educación durante o día 8 de marzo de 2021.

produtos menstruais de un só uso ou a pobreza menstrual, entre outros. Igualmente, é de salientar o tecido dunha pequena rede feminista, formada por profesionais de moi diversos dominios, e onde o propio grupo motor tivo a oportunidade de aprender e medrar con este proxecto.

CONCLUSIÓNS E FUTURAS LIÑAS DE ACTUACIÓN

A principal conclusión é a constatación da capacidade heurística da menstruación cando se aplica a lente da aprendizaxe e da investigación. Tanto a nivel de atopar evidencias como de aumentar conciencia, descubrimos o cruce de violencias e inxustizas que conflúen na menstruación e que aparecen agachadas tras un veo de silencio e a normalización acrítica das condicións de vida, claramente negativas, das mulleres e persoas que menstrúan. Un feito trivial como é menstruar, cando é estudado, convértese nun expoñente do cúmulo de discriminacións que atravesan as vidas das mulleres e do papel que a violencia misóxina cumpre. Deste xeito, descubrimos o *habitus* da menstruación e de que xeito contribuímos nós mesmas a súa constitución. Por mor da racionalidade instrumental, que embebe todo, vivimos existencias descorporeizadas e minimizamos, de tal modo o que nos caracteriza como seres vivas, mulleres, que non somos quen de nos decatar da urda de inxustizas que rabenan os nosos corpos e violentan as nosas vidas.

A dimensión curricular é transcendental para asegurarmos a influencia a través da docencia en materias específicas. Do mesmo xeito, o carácter interdisciplinario asegura unha visión poliédrica do tratamento formativo sobre a menstruación. Por último, facemos énfase no enfoque do tema xerador e no uso de metodoloxías participativas que aumentan a coherencia coa pedagogía feminista (Martínez Martín, 2016), á vez que favorecen a participación do alumnado. Neste senso, observamos como as e os estudantes aprenderon coa creación e produción do seu propio coñecemento; compartir saberes, prácticas e puntos de vista forneceu o seu compromiso e contribuíu a unha actuación máis activista. Contamos ademais cun repositorio de producións visuais, froito do seu traballo e reflexión, que estimulará a empatía en futuras accións que se poidan desenvolver na aula e dentro da comunidade educativa. A comunicación nas redes sociais revelouse como unha canle privilexiada para difundir, producir e compartir saberes e coñecemento, para crear rede e establecer relacións, así como para crear identidade colectiva con capacidade proactiva, xa que os eventos dixitais teñen una forte dimensión performativa: os xeitos de vivir que se queren experimentar no mundo físico anticipanse no mundo dixital (Toret, 2013).

Nunha primeira valoración xeral e, á espera, de análises mais precisas, debemos salientar algúns dos retos. En relación cos e cas estudantes, temos que consolidar a transición da visibilización e o cuestionamento ás prácticas de cambio para acadar mais control sobre actitudes e accións. Outra cuestión é

o cruce e sistematización da información, para unificarmos a forma de análise, pero sen perdermos a riqueza das diferenzas, entre materias. Na comunicación e nas redes sociais temos varios desafíos: conectar máis co alumnado e profesorado da UDC, así como manter a produción de contido e de accións no espazo virtual e a comunidade dixital.

BIBLIOGRAFÍA

Bobel, Chris. (2020): "Menstruation as Lens—Menstruation as Opportunity", en Chris Bobel, Inga T. Winkler, Breanne Fahs, Katie Ann Hasson, Elizabeth Arveda Kissling e Tomi-Ann Roberts, *The Palgrave Handbook of Critical Menstruation Studies*. Palgrave Macmillan.

Bobel, Chris. (2019): *"The Managed Body: Developing Girls & Menstrual Health in the Global South"*. Palgrave Macmillan.

IAB Spain. (2020): "Estudio anual redes sociales 2019". <https://iabspain.es/estudio/estudio-redes-sociales-2020/>

Martínez Martín, Irene. (2016): "Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica". *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/415>

Martínez-Palacios, Jone. (2017): "Exclusión, profundización democrática e interseccionalidad". *Revista de Investigaciones Feministas* 8 (1), 53-71. doi.org/10.5209/INFE.54827

Reimóndez, María. (2021): "Bárbaras". Xerais.

Robinson-Keilig, Rachael A., Hamill, Cynthia, Gwin-Vinsant, Annalisa e Dashner, Matthew. (2014): "Feminist Pedagogy in Action: Photovoice as an Experiential Class Project". *Psychology of Women Quarterly*, 38, 292 - 297.

Toret, Javier. (2013): "Tecnopolítica: la potencia de las multitudes conectadas. El sistema red 15M, un nuevo paradigma de la política distribuida". *IN3 Working Paper Series*. <https://tecnopolitica.net/es/content/tecnopol%C3%ADtica-la-potencia-de-las-multitudes-conectadas-el-sistema-red-15m-un-nuevo-paradigma>

O TESTEMUÑO DA VÍTIMA COMO PROBA ÚNICA NO PROCESO PENAL POR 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

A Sala Segunda do Tribunal Supremo sostén unha pacífica e reiterada doutrina conforme á cal a declaración inculpativa dunha vítima de violencia de xénero pode constituírse en proba de cargo de entidade suficiente para desvirtuar a presunción de inocencia e fundamentar unha resolución condenatoria. Dada a sensibilidade das cuestións ás que fai fronte nos casos de violencia de xénero, o Alto Tribunal diseña unhas pautas orientativas que se concretan en tres esixencias: ausencia de incredibilidade subxectiva, verosimilitude e persistencia na inculpativa. Cando estes tres requisitos concorren no testemuño da vítima, este, aínda que sexa a única proba fronte á inocencia do acusado, opera con entidade de cargo suficiente para desvirtuar a presunción de inocencia do agresor.

Neste traballo se aborda o xeito en que a presunción de inocencia opera dende o punto de vista constitucional para, con posterioridade, plantexar como dita presunción se erosiona ante o testemuño persistente, verosímil e fundado da vítima nos casos de violencia de xénero.

PALABRAS CHAVE: vítima- testemuño- proba- violencia de xénero- proceso penal.

A PRESUNCIÓN DE INOCENCIA COMO GARANTÍA PROCESUAL

No que atinxe á vulneración da presunción de inocencia, o Tribunal Supremo advertiu que, afirmar dita vulneración equivalía a dicir que o recurrente fora condenado en vacío probatorio, é dicir, sin probas de cargo. Porén, o xuízo sobre a valoración da proba pertence, como se indica no artigo 741 da Lei de

Axuízamento Criminal¹, ao tribunal que sentenxa. A este respecto, recordou o Alto Tribunal que, tal e como se declarara xa en sentenxa de 24 de novembro de 1987, existe unha doutrina consolidada que recoñece aptitude probatoria ao testemuño da vítima para xerar o decaimento da presunción de inocencia². Para acadar ese obxectivo, se empregan os criterios de racionalidade (corroboracións periféricas). No control realizado polo Tribunal Supremo non se observa nada que leve a pensar que a decisión de aceptar a declaración da menor como proba de cargo fora inmotivada, arbitraria e gratuita³.

Para que o testemuño se erixa como proba directa, a muller ten que comparecer no xuízo oral, a fin de prestar declaración, que será valorada en atención ao principio de inmediación (Vázquez- Portomeñe Seijas, 2018). Cunha declaración da vítima que reúna os requisitos expostos, a presunción de inocencia do acusado queda enervada, por cumprirse as esixencias da xurisprudenza do Tribunal Constitucional:

- a. A carga da proba sobre os feitos constitutivos da pretensión pena corresponde en exclusiva á acusación, sin que sexa esixible á defensa unha *probatio diabólica*⁴ dos feitos negativos.
- b. Só se pode entender como proba a practicada no xuízo oral baixo a inmediación do órgano xudicial decisor e con observancia dos principios de contradición e publicidade.
- c. Se exceptúan os supostos de proba preconstituída e anticipada, cuxa reprodución no xuízo oral sexa ou se prevea imposible e sempre que se garantice o exercicio do dereito de defensa ou a posibilidade de contradición.
- d. A valoración conxunta da proba practica é unha potestad exclusiva do xulgador, e polo tanto este a exerce con liberdade, coa única esixencia de razoar o resultado de dita valoración⁵.

A presunción constitucional de inocencia esixe que a actividade probatoria que se practique sexa suficiente para desvirtuala. É doutrina reiterada do Tribunal Supremo que o dereito á presunción de ino-

¹ Véxase art. 741 LECrim: " O Tribunal, apreciando, segundo a súa conciencia, as probas practicadas no xuízo, as razóns expostas pola acusación e a defensa e o manifestado polos mesmos procesuados, dictara sentenxa dentro do termo fixado nesta Lei. Sempre que o Tribunal faga uso do libre arbitrio que para a calificación do delito ou para a imposición da pena lle outorga o Código Penal, deberá consignar si tomou en consideración os elementos do xuízo que o precepto aplicable de aquel obriga a ter en conta".

² Confróntense as seguintes resolución xudiciais: SSTS 434/1999, de 17 de marzo, da Sala Segunda do Tribunal Supremo (Id Cendoj 28079120011999103448); 486/1999, de 26 de marzo, da Sala Segunda do Tribunal Supremo (Id Cendoj 28079120011999103516).

³ Salvo no referente ás costas procesuais.

⁴ É dicir, a acusación ten que probar que un feito aconteceu, non a defensa demostrar que algo non sucedeu.

⁵ Véxanse SSTC 76/1990 de 26 de abril; 138/1992, de 13 de outubro e 102/1994, de 11 de abril.

cencia só poder ser destruído en virtude de proba de cargo de entidade suficiente e practicada de xeito debido no acto do xuízo. Neste senso, o Alto Tribunal, en sentenza de 3 de marzo de 2006, declarou que: “O respecto á presunción constitucional de inocencia implica que ninguén pode ser condenado sin que se acredite a súa culpabilidade con arranxo á lei. Isto supón que cómpre que existan probas de cargo, cuxa aportación corresponde á acusación, que permitan considerar acreditada a realidade duns determinados feitos imputados pola acusación, así como a participación do acusado neles. Tales probas deben ser válidas; ter sido aportadas ao proceso con respecto ás esixencias constitucionais e legais; ter contido inculpatório suficiente para demostrar feitos; e, neste sentido, ter sido valoradas polo Tribunal de xeito racional, respectando as regras da lóxica, as ensinanzas da experiencia común e os coñecementos científicos cando se teña acudido a eles”⁶.

Por este motivo, en ocasións as sentenzas son absolutórias: nuns casos, polas versións contradictorias das partes sobre os feitos, cando non existen outras probas de cargo, directas ou indiciarias, que permitan inculpar ao procesado; noutros casos, a absolución por falta de probas pode producirse tamén cando o xuíz considere que non se practicou proba suficiente para destruír a presunción de inocencia que ampara a todo acusado, aínda cando a vítima acuda a xuízo e ratifique a denuncia (Mora Crovetto, 2004).

A DOCTRINA XURISPRUDENCIAL SOBRE AS ESIXENCIAS DO TESTE-MUÑO DA VÍTIMA COMO PROBA DE CARGO DE ENTIDADE SUFICIENTE PARA DESVIRTUAR A PRESUNCIÓN DE INOCENCIA

Nos procesos penais por delitos de violencia de xénero, resulta fundamental a postura da vítima, cuxa declaración constituirá, con frecuencia, a única proba directa do delito. A credibilidade da vítima non se cuestiona cando esta mantén e defende con firmeza a mesma explicación en todas e cada unha das declaracións que preste durante a causa (Castro Corredoira, 2018).

A Sala Segunda do Tribunal Supremo mantén unha doutrina reiterada e pacífica conforme á cal a declaración inculpatória da vítima sobre o feito ilícito pode constituírse en proba de cargo de entidade suficiente para desvirtuar a presunción de inocencia e fundamentar unha sentenza condenatoria (Guinarte Cabada, 2018). Non obstante, o Tribunal advirte que, nos casos en que dita declaración constituía a única e exclusiva proba de cargo acerca do ilícito e a participación do acusado nos feitos, o xuíz ou tribunal que azúice o caso concreto deberá ser moi cauteloso e prudente na súa valoración do teste-

⁶ Seguindo este criterio do Tribunal Supremo, véxase, entre outras, a sentenza da Audiencia Provincial de Murcia nº 83/2017.

muño, co obxectivo de evitar condenar a un inocente. Por este motivo, e aínda que non se esixe que a declaración cumpra cunhos requisitos ríxidos para poder ser valorada como proba de cargo, o Tribunal Supremo diseñou “unha serie de pautas orientativas que tenden a garantir, no posible, a exclusión de dito risco, e que serven ao xulgador de instancia como parámetros de referencia á hora de avaliar a veracidade do testemuño de cargo a fin de extremar a garantía dunha decisión acertada”⁷.

En esencia, os criterios son tres: ausencia de incredibilidade subxectiva, verosimilitude e persistencia na incriminación (Guinarte Cabada, 2013).

- Ausencia de incredibilidade subxectiva: para acreditar dita circunstancia se presta especial atención á relación que existe entre o acusado e a vítima, a fin de determinar si existe algún móvil, é dicir, algunha motivación de vinganza, enfrontamento, inimidade, interese, resentimento ou doutra índole que puidese privar a declaración da aptitude probatoria que se require para xerar o estado de certeza no que estriba a convicción xudicial.
- Verosimilitude: para que o testemuño sexa verosímil e dotado de aptitude probatoria, require do que se coñece como “corroboracións periféricas de carácter obxectivo”. Son elementos que contribúen a realizar un xuízo de razoabilidade sobre o método ou, o que é o mesmo, aspectos que resulten razoables de maneira suficiente⁸.

⁷ Estas pautas orientativas aparecen recollidas e descritas, entre outras, na sentenza 1961/2000, de 21 de novembro, da Sala Segunda do Tribunal Supremo (Id Cendoj 28079120012002103323), e na sentenza 1285/2006, de 21 de decembro, do mesmo órgano xudicial (Id Cendoj 28079120012006101261), así como nas máis recentes resolución xudiciais SSTS de 13 xuño 2018 (Rec. 10776/2017) e de de 6 de marzo de 2019 (Rec. 2611/2018).

⁸ Sobre a esixencia de corroboracións periféricas, SSTS 39/2009, de 29 de xaneiro (Id Cendoj 28079120012009100084); e 172/2009, de 24 de febreiro (Id Cendoj 28079120012009100132).

Con estas corroboracións se acredita o que constitúe unha declaración de parte, dado que a vítima se pode persoar como parte acusadora particular ou como perxudicada civil no procedemento. Así se deduce do contido dos seguintes artigos da Lei de Axuízamento Criminal.

Art. 109 LECrim: “No acto de recibirse declaración polo Xuíz ao ofendido que tivese a capacidade legal necesaria, o Secretario xudicial lle instruirá do dereito que lle asiste para amosarse parte no proceso e renunciar ou non á restitución da cosa, reparación do dano e indemnización do prexuízo causado polo feito punible. Así mesmo lle informará da posibilidade e procedemento para solicitar as axudas que conforme á lexislación vixente poidan corresponderlle.

Si non tivese capacidade legal, se practicará igual dilixencia co seu representante.

Fóra dos casos previstos nos dous parágrafos anteriores, non se fará aos interesados nas accións civís ou penais notificación algunha que prolongue ou que deteña o curso da causa, o cal non obsta para que o Secretario xudicial procure instruír daquel dereito ao ofendido ausente.

En calquera caso, nos procesos que se sigan por delitos comprendidos no artigo 57 do Código Penal, o Xuíz asegurará a comunicación á vítima dos actos procesuais que poidan afectar á súa seguridade.”

Art. 110 LECrim: “Os prexudicados por un delito ou falta que non tiveran renunciado ao seu dereito poderán amosarse parte na causa si o fixeran antes do trámite de calificación do delito, e exercitar as accións civís e penais que procedan ou só unhas ou outras, segundo lles convén, sin que iso se retroceda no curso das actuacións.

- Persistencia na incriminación e firmeza do testemuño: as manifestacións incriminatorias teñen que ser persistentes, plurais, sin cambios substanciales dunhas e doutras, e sin ambigüidades nin contradicións, xa que, ao constituir a única proba fronte á inocencia do acusado, é importante brindarlle a este a posibilidade de cuestionar eficazmente a declaración (centrando a súa atención nas contradicións na declaración que poden levar a manter a falta de veracidade da mesma), e evitar así a indefensión.

Un exemplo claro desta doutrina se aprecia na sentenza da Sala Segunda do Tribunal Supremo de 5 de decembro do ano 2000. Nela resolveuse un recurso de casación interposto contra unha sentenza de 7 de outubro de 1998 da Sección 5ª da Audiencia Provincial de Valencia⁹, onde se condenaba ao acusado como criminalmente responsable en concepto de autor do delito de agresión sexual consumado, e dez delitos de igual clase en grao de tentativa, sin concurrencia de circunstancias modificativas da responsabilidade criminal, á pena de sete anos de prisión por delito consumado, e dez penas de tres anos por cada un dos delitos tentados, con pena accesoria de inhabilitación para o dereito de sufraxio pasivo polo tempo que duren as condenas, así como a prohibición de residir na poboación de residencia da vítima (Gandía) durante catro anos (Valeije Álvarez, 2007), fixando o tempo máximo de prisión en vinte anos¹⁰, declarando extinguido o resto¹¹.

.....
Aínda cando os prexudicados non se amosen parte na causa, non por isto se entende que renuncian ao dereito de restitución, reparación ou indemnización que ao seu favor se pode acordar en sentenza firme, sendo menester que a renuncia deste dereito se faga no seu caso dun xeito expreso e terminante.

Cando o delito ou falta cometida teña por finalidade impedir ou obstaculizar aos membros das corporacións locais o exercicio das súas funcións públicas, poderá tamén personarse na causa a Administración local en cuxo territorio se tivera cometido o feito punible¹².

⁹ Vid. STS 1845/2000, de 5 de decembro, da Sala Segunda do Tribunal Supremo (Id Cendoj 28079120012000102526).

¹⁰ Para cuxo cómputo se abonou o tempo que pasara en prisión provisional.

¹¹ Ex art. 76 CP: "1. Non obstante o disposto no artigo anterior, o máximo de cumprimento efectivo da condena do culpable non poderá exceder do triplo do tempo polo que se lle impoña a máis grave das penas nas que incurrira, declarando extinguidas as que procedan dende que as xa impostas cubran dito máximo, que non poderá exceder de 20 anos. Como excepción, este límite máximo será:

- a. De 25 anos, cando o suxeito fora condenado por dous ou máis delitos e algún deles estea castigado pola lei con pena de prisión de até 20 anos.
- b. De 30 anos, cando o suxeito xa fora condenado por dous ou máis delitos e algún deles estea castigado pola lei con pena de prisión superior a 20 anos.
- c. De 40 anos, cando o suxeito fora condena por dous ou máis delitos e, polo menos, dous deles estean castigados pola lei con pena de prisión superior a 20 anos.
- d. De 40 anos, cando o suxeito fora condenado por dous ou máis delitos de terrorismo da sección segunda do capítulo V do título XXII do Libro II deste Código e algún deles estea castigado pola lei con pena de prisión superior a 20 anos.

A limitación se aplicará aínda que as penas se impuxeran en distintos procesos si os feitos, pola súa conexión ou momento da súa comisión, puideran ter sido axuizados nun só¹³.

Neste proceso, o acusado foi absolto de tres delitos de agresión sexual a que se refería o apartado primeiro dos escritos de acusacións, por ter prescrito os delitos que ditos feitos se referían. Con independencia diso, tamén se lle condenou ao pago de 11/14 partes das costas causadas, así como a indemnizar á vítima con dez millóns de pesetas.

O recurso de casación interposto pola representación do acusado se fundamentaba nunha suposta vulneración do dereito á presunción de inocencia, a vulneración do principio acusatorio e, en consecuencia, do dereito fundamental á tutela xudicial efectiva e a un proceso con tódalas garantías con prohibición de indefensión, por vulneración dos principios de inmediación e contradicción, á par que se plantexaba quebrantamento de forma pola resolución recurrida, ao non recoller que feitos se entendían probados de xeito expreso, e infracción de lei, por aplicación errónea ou indebida dos artigos 116¹², 123, 124¹³, e 178 en relación co 179 do Código Penal¹⁴. Neste caso, o tribunal non apreciou ningún aspecto que puidera denostar o testemuño da vítima (máis aínda tendo en conta que se trataba dunha rapaza menor de idade). Serve por tanto, como exemplo da notoriedade que a doutrina do Supremo ten acadado no que atinxe ao valor probatorio do testemuño da vítima.

CONCLUSIÓNS

Dende unha perspectiva constitucional, como vimos, a presunción de inocencia atópase moi blindada. As esixencias impostas polo Tribunal Constitucional para desvirtuala operan a modo de garantías, procurando que unha declaración de culpabilidade estea fundamentada de xeito suficiente, adecuado, pertinente e xustificado. Porén, o tratamento desta presunción de inocencia, nos supostos de violencia de xénero, goza de certas especialidades. Especialidades que, como non podería ser doutro xeito, van asociadas á propia singularidade que reviste a propia natureza desta lacra social.

¹² Véxase o artigo 116 do Código Penal: "1. Toda persoa criminalmente responsable dun delito ou falta o é tamén civilmente si do feito se derivaren danos ou prexuízos. Si son dous ou máis os responsables dun delito ou falta os Xuíces e Tribunais sinalarán a cota de que deba responder cada un.

2. Os autores e os cómplices, cada un dentro da súa respectiva clase, serán responsables solidariamente entre si polas súas cotas, e subsidiariamente polas correspondentes aos demais responsables.

A responsabilidade subsidiaria farase efectiva: primeiro, nos bens dos autores e, despois, nos dos cómplices.

Tanto nos casos en que se faga efectiva a responsabilidade solidaria como a subsidiaria, quedará a salvo a repetición do que pagara contra os demais polas cotas correspondentes a cada un.

3. A responsabilidade penal dunha persoa xurídica levará consigo a súa responsabilidade civil nos termos establecidos no artigo 110 deste Código de forma solidaria coas persoas físicas que foran condenadas polos mesmos feitos".

¹³ Véxase os artigos 123 e 124 do Código Penal.

Art. 123 CP: "As costas procesuais se entenden impostas pola Lei aos criminalmente responsables de todo delito ou falta".

Art. 124 CP: "As costas comprenderán os dereitos e indemnizacións ocasionados nas actuacións xudiciais e incluírán os honorarios da acusación particular nos delitos só perseguibles a instancia de parte".

¹⁴ Véxanse os artigos 178 e 179 do Código Penal.

Art. 178 CP: "O que atentare contra a liberdade sexual doutra persoa, empregando violencia ou intimidación, será castigado como responsable de agresión sexual coa pena de prisión dun a cinco anos".

Art. 179 CP: "Cando a agresión sexual consista en acceso carnal por vía vaginal, anal ou bucal, ou introdución de membros corporais ou obxectos por algunha das dúas primeiras vías, o responsable será castigado como reo de violación coa pena de prisión de seis a 12 anos".

Como se puxo de manifesto, o Tribunal Supremo ten feitos incesantes esforzos por articular un sistema que, sen vulnerar a presunción de inocencia, garanta tamén o valor probatorio do testemuño da vítima, sobre todo, cabe dicir, naqueles casos en que este testemuño é a única canle probatoria de que dispón a vítima. Non podemos perder de vista que non é infrecuente que a violencia de xénero sexa un problema privado, no sentido de que non trascenda fronte a terceiros e que non teña evidencia pública. Por tanto, as probas, en moitos casos, redúcense á declaración da vítima, isto é, “a palabra dun contra a doutro”. Para evitar a impunidade dos agresores por falta de probas, as esixencias do Tribunal Supremo procuran garantir que, naqueles casos en que o testemuño da vítima cumpra certos requisitos, gozará de entidade suficiente para desvirtuar a presunción de inocencia do agresor e concluir a súa culpabilidade. Non obstante, si cabe preguntarse a idoneidade da formulación desas pautas. O certo é que a praxe xudicial revela amplo consenso na materia xa que, máis que valorar cada un dos presupostos de xeito illado, realízase unha ponderación global coa que poder emitir un xuízo de razoabilidade ben fundado. Pensemos, por exmplo, no caso de que o testemuño dunha muller de idade avanzada constitúe a única proba de cargo e esta muller padece un deterioro cognitivo tal que lle dificulta cumprir cos tres presupostos plantexados pola xurisprudenza. Ou o suposto de que a muller padeza unha disfuncionalidade que lle faga especialmente vulnerable. Habería que pensar en casos como os plantexados, de cara a poder artellar solucións máis concretas e individualizadas segundo as especialidades do suposto fáctico.

BIBLIOGRAFÍA

Castro Corredoira, María: “Apuntes al contenido locativo de la pena de alejamiento: la causa de justificación del artículo 27.3 LOREG”, *Diario La Ley*, nº 9218, Sección Tribuna, 14 de xuño de 2018, (pp. 1-6).

García Ortiz, Lourdes (dir.): “*La violencia de género: Ley de protección integral, implantación y estudio de la problemática de su desarrollo*”, Lerko Print S. A., Madrid, 2006.

Guinarte Cabada, Gumersindo: “Algunas cuestiones polémicas en la interpretación de los delitos de violencia de género”, en Rodríguez Calvo, María Sol, e Vázquez-Portomeñe Seijas, Fernando (dirs.), *La violencia de género. Aspectos médico-legales y jurídico-penales*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, (pp. 215-259).

Guinarte Cabada, Gumersindo, e Castro Corredoira, María, “Eximentes y circunstancias modificativas de la responsabilidad criminal”, en Rodríguez Calvo, María Sol, e Vázquez-Portomeñe Seijas, Fernando (dirs.): *Estudio Empírico Sobre la Violencia de Género*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2018, (pp. 95-119).

Montalbán Huertas, Inmaculada: "La ley integral contra la violencia de género 1/2004 como instrumento normativo. Balance de un año en el ámbito judicial", en García Ortiz, Lourdes (dir.), *La violencia de género: Ley de protección integral, implantación y estudio de la problemática de su desarrollo*, Lerko Print S. A., Madrid, 2006.

Montiel, Juan Pablo: "Analogía favorable al reo. Fundamentos y límites de la analogía "in bonam partem" en el Derecho Penal", La Ley, Madrid, 2009.

Mora Crovetto, María Victoria: "Visibilización de la violencia de género a través del procedimiento judicial seguido por malos tratos", Temas de las Cortes Valencianas, Valencia, 2004.

Rodríguez Calvo, María Sol, e Vázquez-Portomeñe Seijas, Fernando (dirs.): "La violencia de género. Aspectos médico-legales y jurídico-penales", Tirant lo Blanch, Valencia, 2013.

Valeije Álvarez, Inmaculada (2007): "La regulación de las penas accesorias en el Código Penal de 1995", *ADPCP*, vol. LX, 2007, (pp. 1-34).

Vázquez-Portomeñe Seijas, Fernando: "La Mediación entre la víctima y el agresor como forma de resolución de conflictos en el derecho penal de adultos", *Boletim da Faculdade de Direito: Universidade de Coimbra*, vol. 86, 2010.

A DECLARACIÓN DA VÍTIMA DE VIOLENCIA DE XÉNERO COMO ÚNICA PROBA DE CARGO NO PROCESO PENAL

Alonso Salgado, Cristina

Departamento de Dereito Público Especial e da Empresa

Universidade de Santiago de Compostela

cristina.alonso@usc.es

RESUMO

Coñecidas son as tradicionais dificultades derivadas da interacción do binomio violencia de xénero-materia probatoria. As especificidades, en xeral, desta clase de feitos delituosos e, en particular, as circunstancias relativas á súa comisión condicionan, cando non determinan, as posibilidades reais de axuizamento.

En non poucos casos, a declaración da vítima de violencia de xénero constitúe o único elemento de consideración en materia probatoria e isto, xunto con outros factores, ocasiona que se xeren espazos de impunidade que repugnan a mesma idea de Xustiza.

Así pois, cabe preguntarse se a declaración da vítima de violencia de xénero pode erixirse como única proba de cargo susceptible de enervar a presunción de inocencia do suxeito pasivo do proceso; e, no seu caso, preguntarse sobre as condicións que debe reunir ese testemuño para acadar tal consideración.

Sobre todo isto versarán as liñas que seguen.

PALABRAS CHAVE: Vítima; Declaración; Violencia de Xénero; Presunción de inocencia.

DIAGNOSE DUNHA SITUACIÓN PREOCUPANTE

Coñecidas son as tradicionais dificultades derivadas da interacción do binomio violencia de xénero-materia probatoria. As especificidades, en xeral, desta clase de feitos delituosos, e en particular, as circunstancias relativas á súa comisión condicionan, cando non determinan, as posibilidades reais de

axuizamento. A ninguén escapa que isto é tanto como afirmar que este marco contextual favorece, en non poucas ocasións, a creación de espazos de impunidade que non só repugnan á idea mesma de Xustiza, senón que xeran externalidades negativas máis que relevantes para o sistema de Xustiza penal. Convén notar ao respecto unha evidencia: non se fai aquí referencia a un específico tipo penal de bagatela, sobre o que non existe un interese público relevante na súa persecución dada a súa escasa transcendencia social. Infelizmente, como é sabido, non estamos perante ese escenario. Máis ao contrario, estamos perante unha amalgama delituosa cuxo crecente impacto sistémico, cuxa relevancia social, etc., esixe que tanto o foro, como a academia afinen as súas respostas técnico-xurídicas.

Comezaremos por insistir en algo xa coñecido. As ferramentas cuantitativas de medición devólvennos unha imaxe realmente preocupante: en violencia de xénero existen marxes contrastados de impunidade absolutamente intolerábeis. E é que, existe unha violencia verificada que resulta sumamente difícil canalizar a través das nosas vetustas canles procesuais. As razóns son de sobra coñecidas: as especiais particularidades que se concitan na vítima-testemuña; o escaso acervo probatorio por mor da relevancia do factor da "intimidade" na comisión; así como a dispensa do deber de declarar prevista no artigo 416 da Lei de Axuizamento Criminal, entre outros motivos, xeran unha tormenta perfecta.

As consecuencias de todo isto, na materia que agora interesa, son tamén coñecidas: as apuntadas dificultades probatorias confiren á declaración da vítima unha importancia absolutamente capital para poder axuizar esa violencia opaca, para facer saír a flote unha violencia que, en tanto que oficiosa, non forma parte do oficial e, en liña lóxica deforma a avaliación da política criminal en materia de violencia de xénero. Operamos así, sobre unha realidade que non é tal.

E é que, en ausencia dun maior acervo probatorio, e sen a referida declaración —pola decisión da vítima de acollerse á dispensa—, a consecuencia irremediable é o Auto de sobresemento ou, no caso de que o proceso tivera avanzado ata a fase de xuízo oral, a sentenza absolutoria ao non obrar nos autos proba de cargo suficientemente sólida que sirva para enervar o principio de presunción de inocencia.

Outra volta de torca máis na sinalada tormenta perfecta: aínda cando estiveramos ante o máis manifesto e groseiro suposto de violencia de xénero, o esperpento chega a que se tivera sometido ao varón-agresor a un proceso penal, á pena de banca, que se tiveran adoptado contra el medidas cautelares, en definitiva, se tivera afectado irremediamente a súa esfera persoal coa espada de Damocles pendendo sobre el, para finalmente sentar a verdade-mentira oficial, isto é, a súa declaración de inocencia. E con tal declaración, ao chegar ao segundo andar do absurdo, sérvenselle en bandexa de prata ao

reaccionarismo, argumentos falaces para avalar a súa resposta ultramontana: presunta proliferación de denuncias falsas en violencia de xénero, a utilización espuria do proceso penal, etc.

A RESPOSTA DO FORO: UNHA XURISPRUDENCIA CON ARISTAS

Á vista de canto se ven de apuntar, nin que dicir ten a relevancia da declaración da vítima, xustamente, co horizonte de desterrar os escenarios de impunidade que se veñen de salientar. Máis aínda: é a propia natureza deste tipo de feitos delituosos a que require que, en ausencia doutros elementos, analicemos a posibilidade de que a súa declaración poida servir, por si mesma, para enervar a presunción de inocencia. Obviamente, esa posibilidade esixe, en opinión do noso Tribunal Supremo, que se adopten en tal sentido, unha serie de prevencións en atención a uns criterios de avaliación consolidados xurisprudencialmente que procedemos a debullar a continuación. En primeiro lugar, non por evidente debe deixar de destacarse que a declaración da vítima non goza da consideración de proba indiciaria senón de proba directa e ten sido admitida coma proba de cargo pola xurisprudencia tanto do Constitucional, coma do noso Alto Tribunal. Así pois, sempre que se respecten as coñecidas esixencias, a declaración da vítima pode ser habilitante para desvirtuar a presunción constitucional de inocencia, en atención ao marco de clandestinidade en que se producen determinados feitos delituosos¹.

En segundo lugar, evidentemente, a súa declaración non se converte sempre e en todo caso, *per se*, e de maneira automática en proba de cargo suficiente, pois, como calquera, está sometida á valoración do órgano xurisdiccional sentenciador. Cómpre insistir nesta idea afinando o razoamento: que a declaración da vítima sexa susceptible de desvirtuar a presunción de inocencia -valoración do tribunal sentenciador mediante-, non comporta a desvirtuación automática da presunción de inocencia, toda vez que, conforme a xurisprudencia do Tribunal Supremo, as declaracións da vítima non son totalmente equiparables ás dun terceiro. E é que, sempre que se practiquen coas debidas garantías, estas declaracións teñen, en efecto, valor de proba testemuñal, e poden por si soas enervar a presunción de inocencia, moi en particular, nos feitos delituosos nos que, polas circunstancias de comisión, non adoita concorrer a presenza doutras testemuñas². Sentado isto, resulta evidente que, no caso de se tratar da única proba de cargo esíxese unha cautelosa ponderación por parte do órgano xurisdiccional na que se valore a súa

¹ Entre outras, *vid.*: sentenza da Sala do Penal do Tribunal Supremo número 313/2002, de 22 febreiro; sentenza da Sala Primeira do Tribunal Constitucional número 229/1991, de 28 novembro; etc.

² Neste senso pronúnciase o Fundamento de Dereito segundo da sentenza da Sala do Penal do Tribunal Supremo número 112/1999, de 30 de xaneiro, cando sinala que: "*Ha dicho reiteradamente el Tribunal Constitucional y esta misma Sala (...) que las declaraciones de la víctima o perjudicado tienen valor de prueba testifical siempre que se practiquen con las debidas garantías, y son hábiles por sí solas para desvirtuar la presunción constitucional de inocencia (...), y de manera específica en los delitos en que por las circunstancias en que se cometen no suele concurrir la presencia de otros testigos*".

credibilidade con respecto aos diversos factores, quer obxectivos, quer subxectivos, que converxen no suposto. Non é suficiente a soa afirmación de confianza en relación á declaración testemuñal cando aparece coma proba única. A aseveración debe facerse acompañar dunha argumentación razoable, fundamentada en datos ou circunstancias³. Porque, o risco para o dereito á presunción de inocencia ven da man, xustamente, desa circunstancia: a única proba de cargo provén da declaración da vítima, risco maior aínda se é ela quen, para alén de dar inicio ao proceso, exerce a acusación, pois neste suposto a propia parte acusadora acaba por erixirse en axente da única proba⁴.

UNHA RESPOSTA MÁIS QUE DISCUTÍBEL: U-LA PERSPECTIVA DE XÉNERO?

Habida conta do que se ven de subliñar, cabe preguntarse cales son eses criterios chamados a formar o convencemento do órgano xurisdiccional. Son tres os salientados polo noso Alto Tribunal⁵: en primeiro lugar, a ausencia de incredibilidade subxectiva. Cómpre ter presente que a ausencia deste específico tipo de credibilidade pode ser consecuencia non só das circunstancias físicas ou psíquicas da testemuña, senón tamén da converxencia de intencionalidades espurias. En concreto, en relación a esta concorrencia, a constatación da credibilidade subxectiva fai preciso o exame de eventuais motivacións abxectas, a través dunha análise da contorna contextual na que tiveron lugar as relacións previas entre as partes, pois o testemuño da vítima constitúe o pilar esencial da acusación⁶.

³ Fundamento de Dereito Segundo da sentenza da Sala do Penal do Tribunal Supremo número 584/1997, de 29 abril: "*Ciertamente que la declaración de la víctima, cuando es la única prueba de cargo, exige una cuidada y prudente valoración por el Tribunal sentenciador, ponderando su credibilidad en relación con todos los factores, subjetivos y objetivos que concurren en la causa, ponderación que se ha realizado en el caso actual no limitándose la Sala sentenciadora a trasladar, sin más, al hecho probado las declaraciones de la víctima, sino que la contrasta con los elementos probatorios concurrentes, para confirmar su verosimilitud y credibilidad, obteniendo una conclusión razonada y razonable, por lo que no cabe apreciar en absoluto, que haya sido vulnerado el derecho constitucional invocado. El análisis minucioso y detallado de la prueba practicada (testifical y pericial) que se efectúa en el fundamento jurídico segundo de la sentencia impugnada es modélico y su lectura releva de mayores consideraciones*". Tamén de interese, *vid.*, Fundamento de Dereito Segundo da sentenza da Sala de lo Penal do Tribunal Supremo número 645/1999, de 29 abril: "*Ciertamente, conforme a reiterada doctrina del TC y de esta Sala, el testimonio de la víctima puede ser suficiente para una condena penal, incluso aunque, como en el caso presente, haya actuado en el proceso como parte acusadora, siempre que existan datos, que debe exponer la propia sentencia condenatoria, que pudieran justificar el que el órgano judicial le confiera credibilidad. No basta una mera afirmación de confianza en la declaración testimonial cuando aparece como prueba única. Tal afirmación ha de ir acompañada de una argumentación y ésta ha de ser razonable por encontrarse apoyada en determinados datos o circunstancias*".

⁴ Fundamento de Dereito Terceiro da sentenza da Sección 1ª da Sala do Penal do Tribunal Supremo número 119/2019, de 6 de marzo.

⁵ Fundamentos de Dereito Terceiro e seguintes da Sección 1ª da Sala do Penal do Tribunal Supremo número 717/2018, de 17 xaneiro. En relación á evolución da xurisprudencia, *vid.*, Magro Servet, Vicente (2018): "Análisis de la Doctrina Jurisprudencial reciente en violencia de género", *Diario La Ley*, nº 9278.

⁶ De acordo co fundamento de Dereito Cuarto da sentenza da Sección 1ª da Sala do Penal do Tribunal Supremo número 609/2013, de 10 de xullo: "*La comprobación de la credibilidad subjetiva exige un examen del entorno personal y social que*

En segundo lugar, cabe subliñar o criterio da credibilidade obxectiva, na consideración de que o testemuño debe estar fundamentado non só na imprescindible coherencia interna derivada dunha exposición lóxica, senón na corroboración periférica mediante elementos obxectivos que lle outorguen coherencia externa ao relato. É mester diferenciar a este respecto a falta de contradicións na declaración, ou a ausencia de aspectos fácticos pouco verosímiles —parámetros estes, configuradores da coherencia interna—, da falta de contradicións entre os diferentes relatos achegados durante o proceso, cuestión esta que debe ser examinada no ámbito da persistencia do testemuño⁷.

Por último, debe traerse a colación, xustamente, algo acabado de apuntar: a persistencia na incriminación que se concreta, ao tempo, en tres aspectos basicamente: a invariabilidade no esencial das diversas declaracións prestadas⁸, entendida como un relato perseverante no fundamental⁹; a concreción

.....
constituye el contexto en el que se han desarrollado las relaciones entre el acusado y la víctima, cuyo testimonio es el principal fundamento de la acusación, para constatar si la declaración inculpatoria se ha podido prestar por móviles de resentimiento, venganza o enemistad u otra intención espuria que pueda enturbiar su credibilidad".

En idéntico sentido, *vid.* o Fundamento de Dereito Segundo da sentenza da Sección 1ª da Sala do Penal do Tribunal Supremo número 772/2012, de 22 de outubro: "La falta de credibilidad de la víctima o perjudicada puede derivar de la existencia de móviles espurios o abyectos, en función de las relaciones anteriores con el sujeto activo, pues pueden concurrir razones vinculadas a las previas relaciones acusado- víctima, indicadoras de móviles de odio, resentimiento, venganza o enemistad".

⁷ Con todo, debe terse presente que: "No se puede exigir en casos graves una copia permanente del contenido de sus declaraciones, al modo de que fuera una especie de declaración aprendida que, incluso, podría llegar a dudarse de su veracidad, ya que la espontaneidad de esas declaraciones emergen en tanto en cuanto va recordando determinados aspectos concretos, y teniendo en cuenta que la víctima del delito en su mente tiende psicológicamente a intentar olvidar lo sucedido y a borrarlo, pese a lo cual acaba declarando cómo ocurrieron los hechos y puede que de forma algo distinta, y sin que los matices de las diferencias que puedan existir en las sucesivas ocasiones tengan la consideración necesaria para dudar de la verosimilitud y credibilidad de la víctima", en Magro Servet, Vicente (2020): "La 'progresividad' de la declaración de la víctima en el proceso penal en el análisis de la alegación de contradicciones", *Diario La Ley*, nº 9760.

⁸ "Desde el punto de vista de la declaración de la víctima, se ha producido una manifiesta persistencia en la incriminación, no en un aspecto meramente formal de repetición de un disco o lección aprendida, sino en su constancia sustancial en las diversas declaraciones. Asimismo, concurre una verosimilitud corroborada por datos objetivos, constatables y acreditados por prueba directa, tales como los informes médico forenses en la exploración ginecológica de la menor referentes a su desflorado himen, de quince a veinte días de cicatrización de sus lesiones", no Fundamento de Dereito Primeiro da sentenza da Sala do Penal do Tribunal Supremo número 849/1998, de 18 xuño.

⁹ De interese, *vid.* Fundamento de Dereito Terceiro da sentenza da Sala do Penal do Tribunal Supremo número 585/2020, de 5 de novembro: "La jurisprudencia de esta Sala nunca ha identificado las explicables contradicciones de la víctima con la falta de persistencia. Antes al contrario, hemos advertido acerca de la importancia de que su testimonio no implique la repetición mimética de una versión que, por su artificial rigidez, puede desprender el aroma del relato prefabricado. No podemos hacer nuestra la línea argumental de la defensa, según la cual, todo lo que se silenció en un primer momento y se hizo explícito en una declaración ulterior, ha de etiquetarse como falso. La experiencia indica que algunos extremos del hecho imputado sólo afloran cuando la víctima es interrogada acerca de ello (...) Y hemos precisado en numerosas ocasiones que la persistencia no exige una repetición mimética, idéntica o literal de lo mismo sino la ausencia de contradicciones en lo sustancial y en lo relevante. No son faltas de persistencia el cambio del orden en las afirmaciones, ni la sucesiva ampliaciones de estas cuando no se afecta la coherencia y la significación sustancial de lo narrado; ni la modificación del vocabulario o de la sintaxis, es decir de las formas

no testemuño, de xeito tal que se preste de xeito preciso —isto é, sen xeneralidades—, describindo as especificidades que, habida conta das circunstancias, sexa quen de trasladar; e, finalmente, a falta de contradicións das declaracións manifestadas ao longo do proceso.

Aclarados estes extremos, nos últimos anos, a súa interacción coa violencia de xénero ven sendo obxecto de reflexións xurisprudencias de significativo calado. En relación á construción xurisprudencial tradicional con respecto á declaración da vítima como única proba de cargo, salienta GONZÁLEZ MONJE que o Tribunal Supremo ten matizado nos últimos tempos a súa liña consolidada na materia en alusión específica, inicialmente, á vítima de violencia de xénero (GONZÁLEZ MONJE, 2020)¹⁰. Boa mostra disto que se sinala é a propia sentenza 119/2019, de 6 de marzo, á que *supra* faciamos alusión. No seu Fundamento de Dereito Terceiro apunta unha relación de factores a considerar na valoración por parte do órgano xurisdiccional: "1.-Seguridad en la declaración ante el Tribunal por el interrogatorio del Ministerio Fiscal, letrado/a de la acusación particular y de la defensa. 2.-Concreción en el relato de los hechos ocurridos objeto de la causa. 3.-Claridad expositiva ante el Tribunal. 4.-'Lenguaje gestual' de convicción. Este elemento es de gran importancia y se caracteriza por la forma en que la víctima se expresa desde el punto de vista de los "gestos" con los que se acompaña en su declaración ante el Tribunal. 5.-Seriedad expositiva que aleja la creencia del Tribunal de un relato figurado, con fabulaciones, o poco creíble. 6.-Expresividad descriptiva en el relato de los hechos ocurridos. 7.-Ausencia de contradicciones y concordancia del iter relatado de los hechos. 8.-Ausencia de lagunas en el relato de exposición que pueda llevar a dudas de su credibilidad. 9.-La declaración no debe ser fragmentada. 10.-Debe desprenderse un relato íntegro de los hechos y no fraccionado acerca de lo que le interese declarar y ocultar lo que le beneficie acerca de lo ocurrido. 11.-Debe contar tanto lo que a ella y su posición beneficia como lo que le perjudica".

CONCLUSIÓNS

Ao abeiro do acabado de sinalar, ni que dicir ten que a precisión do Alto Tribunal resulta certamente discutíbel na súa aplicación a supostos de violencia de xénero. Certo é que no mesmo pronunciamiento matiza que, en atención á situación de temor ou revitimización da vítima, "poden" ser considerados

.....
expresivas cuando con unas u otras se dice lo mismo; ni los cambios en lo anecdótico o en lo secundario cuando solo implican falta de certeza en lo accesorio pero no en lo principal que es lo que por su impacto psicológico permanece en la mente de la víctima, salvo en los casos en que los cambios narrativos de lo secundario evidencien tendencia a la fabulación imaginativa, valorable en el ámbito de la credibilidad subjetiva".

¹⁰ Insiste a autora de maneira moi crítica en González Monje, Alicia (2020): "La declaración de la víctima de violencia de género como única prueba de cargo: últimas tendencias jurisprudenciales en España", Revista Brasileira de Direito Processual Penal, Vol. 6, nº 3, (1645 e ss.).

—ademais dos xa referidos—, factores como: o desexo de rematar canto antes o proceso ou, mesmo, de esquecer; o temor ao acusado e/ou á súa familia; as eventuais presións da súa contorna ou externas; así como, as "*Dificultades que puede expresar la víctima ante el Tribunal por estar en un escenario que le recuerda los hechos de que ha sido víctima y que puede llevarle a signos o expresiones de temor ante lo sucedido que trasluce en su declaración*".

Con todo, nin a matización logra amañar algunhas das eivas do eixo principal do pronunciamiento. Comezando por esta última precisión que se ven de analizar, por ben intencionada que resulte, non cabe dúbida de que, en tanto non comporta unha emenda, sequera parcial, senón máis ben unha chave interpretativa, non é quen de desactivar o nó gordiano do apuntado eixo. Se, en efecto, se recoñecen as dificultades, por que non se deseñan as liñas principais en atención a eses riscos susceptíbeis de se produciren? Na matización latexa, infelizmente un recoñecemento que nos conduce inexorablemente ao *adagium*: *Excusatio non petita, accusatio manifesta*.

Non se trata dun exercicio hiperbólico: acaso están os nosos órganos xurisdiccionais especializados en vitimoloxía?; en comunicación non verbal?; ou o que é peor: contan coa formación axeitada en perspectiva de xénero na interpretación e aplicación do Dereito?¹¹. Sendo doadas as preguntas e intuitivas as respostas, a evidencia empírica permite vaticinar dificultades interpretativas que en nada coaduxarán á causa que, pretendidamente, se asegura defender.

BIBLIOGRAFÍA

Castillejo Manzanares, Raquel (2013): "*Violencia de género y justicia*", Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Del Pozo Pérez, Marta (2019): "*Formación judicial en violencia de género: análisis crítico*", Aranzadi, Cizur Menor (Navarra).

¹¹ Ao respecto, cabe salientar a perspectiva crítica de Del Pozo Pérez, Marta (2019): *Formación judicial en violencia de género: análisis crítico*, Aranzadi, Cizur Menor (Navarra). Non se trata dunha perspectiva derivada dunha reflexión recente. Para o debate, *vid.*: Moreno Cuerva, Luisa Pilar (2016): *La distancia entre la legislación vigente en materia de violencia de género y su aplicación*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona; Laurenzo Copello, Patricia, Maqueda Abreu, María Luisa y Rubio Castro, Ana María (2008): *Género, violencia y derecho*, Tirant lo Blanch, Valencia; Maqueda Abreu, María Luisa (2014): *Razones y sinrazones para una criminología feminista*, Dykinson, Madrid; Lorenzo Rodríguez-Armas, Magdalena (2007): "La igualdad real y efectiva desde la perspectiva del género en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional Federal Alemán y el Tribunal Constitucional Español", *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XL; Mantilla Falcón, Julissa (2016): "Derecho y perspectiva de género: un encuentro necesario", *Vox Juris* (32) 2, (117-125); Castillejo Manzanares, Raquel (2013): *Violencia de género y justicia*, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela; Faraldo Cabana, Patricia (2010), *Género y sistema penal. Una perspectiva internacional*, Comares, Granada.

Área 2 · VIOLENCIAS CONTRA AS MULLERES

Faraldo Cabana, Patricia (2010): "*Género y sistema penal. Una perspectiva internacional*", Comares, Granada.

González Monje, Alicia (2020): "La declaración de la víctima de violencia de género como única prueba de cargo: últimas tendencias jurisprudenciales en España", *Revista Brasileira de Direito Processual Penal*, Vol. 6, nº 3, (1627-1660).

Laurenzo Copello, Patricia, Maqueda Abreu, María Luisa y Rubio Castro, Ana María (2008): "*Género, violencia y derecho*", Tirant lo Blanch, Valencia.

Lorenzo Rodríguez-Armas, Magdalena (2007): "La igualdad real y efectiva desde la perspectiva del género en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional Federal Alemán y el Tribunal Constitucional Español", *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XL.

Magro Servet, Vicente (2018): "Análisis de la Doctrina Jurisprudencial reciente en violencia de género", *Diario La Ley*, nº 9278.

Magro Servet, Vicente (2020): "La 'progresividad' de la declaración de la víctima en el proceso penal en el análisis de la alegación de contradicciones", *Diario La Ley*, nº 9760.

Mantilla Falcón, Julissa (2016): "Derecho y perspectiva de género: un encuentro necesario", *Vox Juris* (32) 2, (117-125).

Maqueda Abreu, María Luísa (2014): "*Razones y sinrazones para una criminología feminista*", Dykinson, Madrid.

Moreno Cuerva, Luisa Pilar (2016): "*La distancia entre la legislación vigente en materia de violencia de género y su aplicación*", Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

LA "INDIGNANTE" RELACIÓN ENTRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y LA INDIGNIDAD SUCESORIA

García Goldar, Mónica

Departamento de Dereito Común

Universidade de Santiago de Compostela

monica.garcia@usc.es

RESUMEN

En este trabajo se analiza la repercusión que tiene la violencia de género en la sucesión *mortis causa* de la mujer maltratada desde una perspectiva comparada, cotejando la regulación prevista en todos los derechos civiles coexistentes en territorio español (Código civil y derechos autonómicos). Dicho análisis se centra en la institución de la indignidad sucesoria, que es la que permite impedir que ciertas personas, por haber cometido algún tipo de agravio, queden excluidas de la herencia de la persona agraviada. La conclusión del estudio no es ciertamente positiva por cuanto se observa una clara ausencia de perspectiva de género a la hora de abordar esta materia y que se agrava, indudablemente, en tiempos de pandemia.

PALABRAS CLAVE: violencia de género; indignidad; sucesión *mortis causa*.

INTRODUCCIÓN

La violencia de género representa una de las mayores lacras de nuestra sociedad y la lucha contra la misma exige cierta coordinación y coherencia entre las diversas ramas del Derecho. Por ello, el objetivo de este trabajo es comprobar si el legislador civil la tiene en cuenta a la hora de regular la sucesión *mortis causa* de la mujer maltratada; cuestión que no es baladí pues tanto en el Código Civil como en los derechos autonómicos se prevé alguna posición en favor del cónyuge supérstite o la pareja de hecho (en los derechos autonómicos que así lo contemplen) respecto del orden establecido para la sucesión intestada, aunque como cabe imaginar, la magnitud de esos derechos legales varía significativamente entre unos y otros ordenamientos. El instrumento sucesorio que permite evitar la sucesión por parte de

la persona que comete algún agravio al causante es, precisamente, el de la indignidad sucesoria; institución que pretendemos analizar en las páginas que siguen para comprobar si su regulación presenta la perspectiva de género necesaria, al menos en relación con los malos tratos.

LAS CAUSAS DE INDIGNIDAD EN EL CÓDIGO CIVIL Y EN LOS DERECHOS AUTONÓMICOS

Siguiendo un criterio temporal, cabría comenzar por mencionar la normativa contenida en el Código Civil de Cataluña por ser el primer ordenamiento que hizo referencia, en 2008, a los malos tratos como causa de indignidad (aunque no de forma explícita): según el art. 412-3 CCCat, es indigno para suceder “el que ha sido condenado por sentencia firme dictada en juicio penal por haber cometido dolosamente delitos de lesiones graves, contra la libertad, de torturas, contra la integridad moral o contra la libertad e indemnidad sexuales, si la persona agravada es el causante, su cónyuge, la persona con quien convivía en pareja estable o algún descendiente o ascendiente del causante”. Aunque no se especifique en el precepto, en él debe entenderse incluida la violencia de género, tal y como reza el preámbulo de la Ley: “En materia de capacidad sucesoria, es preciso destacar la norma que redefine y amplía las causas de indignidad, en particular extendiéndola a quienes cometen delitos de lesiones graves, contra la libertad, de torturas, contra la integridad moral –incluidos los delitos de violencia familiar y de género– o contra la libertad y la indemnidad sexuales, siempre y cuando sean víctimas de los mismos el causante u otras personas de su núcleo familiar¹”. Pero su carácter innovador contrasta con el excesivo rigor con el que se planteó este precepto, en el que se exige no sólo la condena penal sino también sentencia firme. Este requisito ha sido considerado por la doctrina como contrario al propósito de presentar el Código Civil catalán “en posición político-legislativa de progreso y avance frente a hechos de violencia en el ámbito de género y familiar”, ya que no permite que el juez civil valore la entidad del acto a los efectos de establecer la incapacidad sucesoria².

En cuanto a las Islas Baleares, los arts. 7 bis (para Mallorca y Menorca) y 69 bis (para Ibiza y Formentera) de su Compilación del Derecho Civil establecen que son indignos para suceder, entre otros: “los condenados en juicio penal por sentencia firme por haber atentado contra la vida o por lesiones graves contra el causante, su cónyuge, su pareja estable o de hecho o alguno de sus descendientes o ascendientes” y “los condenados en juicio penal por sentencia firme por delitos contra la libertad, la integridad moral

¹ María Paz GARCÍA RUBIO (2009, 178), hace notar que en el CCCat la referencia a la violencia de género no está en el texto, sino en el preámbulo; “de ello deriva que un cambio de ubicación de este tipo de delitos por parte del legislador penal, implicaría que la remisión ya no se produciría”.

² José CALVO GONZÁLEZ (2007, 4).

y la libertad sexual, si el ofendido es el causante, su cónyuge, su pareja estable o de hecho o alguno de sus descendientes o ascendientes". Ambos preceptos fueron añadidos en virtud de la Ley 3/2009, de 27 de abril, de modificación de la compilación de Derecho Civil de las Illes Balears, sobre causas de indignidad sucesoria y desheredamiento.

En Aragón, el art. 328 del Código del Derecho Foral de 2011 permaneció de alguna manera ajeno a esta reciente tendencia iniciada por el legislador catalán al establecer, basándose en la redacción primigenia del art. 756 CC, que es incapaz de suceder por causa de indignidad "el que fuere condenado por haber atentado contra la vida del causante, de su cónyuge, descendientes o ascendientes, contra la vida del fiduciario o contra la vida de otro llamado a la herencia cuya muerte favorezca en la sucesión al indigno".

En cuanto al Código Civil (que rige en todos los territorios en los que no haya derecho autonómico propio o que, aun teniéndolo, no regulan expresamente esta cuestión, como puede ser el País Vasco y Galicia), el art. 756.1º establece, tras la reforma operada en 2015, que será indigno para suceder "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".

En esta disposición se pueden distinguir tres sub-causas distintas. La primera es haber sido condenado, en sentencia firme, por haber atentado contra la vida del causante, del cónyuge o persona unida por análoga relación de afectividad, o alguno de sus descendientes o ascendientes³. Este supuesto no es nuevo⁴ pues ya se preveía, ligeramente diferente, en la redacción anterior del art. 756.2.º, al establecer que sería indigno: "el que fuere condenado en juicio por haber atentado contra la vida del testador, de su cónyuge, descendientes o ascendientes"; redacción que, dicho sea de paso, estuvo en vigor desde la promulgación del Código Civil en 1889 hasta la reforma de 2015. La segunda sub-causa es haber sido condenado, en sentencia firme, a pena grave por haber causado lesiones al causante, su cónyuge, persona a la que esté unida por análoga relación de afectividad o alguno de sus descendientes o ascendientes. Como se requiere que la conducta sea constitutiva de pena grave, habrá de entenderse que son aquellas que implican

³ María Paz GARCÍA RUBIO y Marta OTERO CRESPO (2016, 265), afirman que esta primera causa aparece "de forma constante en el derecho histórico y comparado, pues es lógico pensar que el hecho de matar o haber intentado matar al causante merezca la respuesta más grave e impida que quien ha realizado tal reprochable acto pueda beneficiarse de la sucesión de la víctima".

⁴ María Paz GARCÍA RUBIO y Marta OTERO CRESPO (2016, 264), consideran que las causas de indignidad suponen en su mayor parte una versión actualizada de otras aparecidas en distintos momentos históricos más o menos lejanos. Para Lydia NORIEGA RODRÍGUEZ (2019, 2), no se crea en puridad una nueva causa de indignidad, ya que la esencia de su contenido ya se recogía en el segundo apartado del artículo 756 CC.

una condena de prisión superior a cinco años⁵. Por último, la tercera sub-causa es haber sido condenado, en sentencia firme, a pena grave 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. La inclusión de esta última causa se produjo por la enmienda parlamentaria nº 407 del Partido Popular⁶, recogiendo así las propuestas de un sector doctrinal que defendía la necesaria introducción específica de la violencia de género como causa de indignidad para suceder y/o desheredar, por cuanto la referencia al atentado contra la vida podría incluir los casos más graves de violencia de género, pero no todos⁷. No obstante lo positivo que resulta su inclusión expresa, el hecho de que se exija la habitualidad de la violencia física o psíquica en el ámbito familiar resulta ciertamente “criticable en un contexto de lucha contra la violencia doméstica”⁸.

Por último, y en cuanto a Navarra, la ley 154 de la Compilación del Derecho Civil Foral de Navarra establece que son indignos para adquirir (tanto inter vivos como *mortis causa*): (1) “el condenado en sentencia firme por haber atentado contra la vida o por haber causado lesiones graves al disponente o causante, su cónyuge o persona con la que conviva en pareja estable o a alguno de sus descendientes, ascendientes o hermanos”; (2) “el condenado en sentencia firme por haber ejercido habitualmente violencia física o psíquica en el ámbito familiar al disponente o causante o a alguna de las personas a que se refiere el número anterior”; y (3) “el condenado en sentencia firme por delitos contra la libertad, la integridad moral y la libertad e indemnidad sexual, si el ofendido es el disponente o causante o alguna de las personas referidas anteriormente”. La redacción de estas causas es bastante reciente, pues se introdujo por la Ley Foral 21/2019, de 4 de abril; antes de esta reforma, únicamente la ley 65 se refería a la institución de la indignidad, sin regularla de forma específica.

LA EXIGENCIA DE SENTENCIA FIRME: ¿ACORDE CON LA REALIDAD?

Convendría analizar si es apropiada la exigencia que se observa en el art. 756.1º CC y otros ordenamientos autonómicos (a excepción de Aragón) de que la condena se establezca en sentencia firme; de

⁵ Lydia NORIEGA RODRÍGUEZ (2019, 6).

⁶ María Paz GARCÍA RUBIO y Marta Otero Crespo (2016, 264); Lydia NORIEGA RODRÍGUEZ (2019, 6).

⁷ Véase María Paz GARCÍA RUBIO (2009, 175) y Margarita HERRERO OVIEDO (2011, 553-554). Esta última autora se planteaba incluso la posibilidad de extender la aplicación del artículo 756.1º CC en su redacción original al caso de los malos tratos a través de la interpretación de las normas conforme a la realidad social del tiempo (artículo 3.1.º CC). No obstante, la autora consideraba que “únicamente una reforma del precepto haría claramente posible que un sujeto condenado por un delito de malos tratos fuese considerado indigno para suceder, por testamento o *ab intestato*, a su cónyuge o pareja”.

⁸ Marta ORDÁS ALONSO (2021, 230).

bate que no es del todo nuevo, pues ya tuvo lugar con anterioridad respecto de la referida primigenia redacción del art. 756.2.º CC (al exigir condena por haber atentado contra la vida del causante u otros familiares): la mayor parte de la doctrina abogaba por la necesidad de que la condena fuese penal y la sentencia firme⁹; no obstante, para algunos de los autores más ilustres, dicha exigencia no podría llevarse hasta el extremo de que resultase imposible declarar la indignidad en los casos en que no cupiese o no hubiese podido llevarse a cabo el juicio criminal¹⁰.

Parece que esta discusión doctrinal se ha visto finalmente superada, como decimos, por la nueva regulación establecida en el CC y otros derechos autonómicos que, siguiendo la estela iniciada por el legislador catalán, exigen condena en sentencia firme. En opinión de García Rubio y Otero Crespo, “puede que la opción tomada por nuestro reciente legislador sea la más fácil y segura, pero es también la menos flexible y la menos respetuosa con el sistema de Derecho sucesorio; de alguna manera, y tal y como se confirma en la formulación del resto de las nuevas causas de indignidad, todo ello viene a implicar una sumisión de Derecho sucesorio al Derecho penal que no respeta la diferente naturaleza y distinta función de ambos y puede llevar a resultados inicuos”¹¹. Y para muestra de esos posibles resultados inicuos, un botón: la SAP de Murcia de 19 de noviembre de 2012¹². Los hechos que dieron lugar a esta sentencia fueron los siguientes: el 11 de julio del 2008, un varón manifestó en una llamada telefónica a la Policía, que había matado a su mujer en una casa de campo; una vez personadas varias dotaciones policiales, el individuo se dispara en la cabeza, resultando muerto. Tras ello los agentes acuden a la vivienda y encuentran los cadáveres de la esposa e hijos, así como una nota de auto inculpación. Pues bien, por difícil de creer e indignante que resulte, en la primera instancia no se estimó que el varón fuese indigno para suceder a sus víctimas ya que no había condena en sentencia penal. Si esta decisión hubiera prevalecido, “hubiera provocado un resultado funesto. Por el orden de los fallecimientos, la herencia de la mujer habría sido deferida a sus hijos y, a la muerte de estos, al padre parricida confeso, pero no condenado penalmente y, por tanto, según la sentencia, no indigno. Al morir el padre, serían llamados a heredar sus padres, a los que así se atribuiría la totalidad de la herencia de su nuera y de sus nietos, en tanto que los abuelos maternos quedarían excluidos de la de sus nietos y mediatamente de la de su hija. La interpretación estricta, que propugna la sentencia de primera instancia, hubiera provocado un beneficio a quienes –los suegros de la víctima– no tenían ninguna expectativa de heredarla en otra situación”¹³. Por fortuna, los abuelos

⁹ Felipe SÁNCHEZ ROMÁN (1910, 276); José María MANRESA NAVARRO (1973, 89); Luis Díez-PICAZO y Antonio GULLÓN (2006, 306).

¹⁰ José Luis LACRUZ BERDEJO (1961, 247); Manuel ALBALADEJO (1993, 225).

¹¹ María Paz GARCÍA RUBIO y Marta OTERO CRESPO (2016, 266).

¹² AC, 2012, 1631.

¹³ José María MÍQUEL GONZÁLEZ DE AUDICANA (2019, 1678).

maternos recurrieron la sentencia y la Audiencia Provincial, con mejor criterio, sí lo declara incapaz de suceder por indignidad a su esposa y a sus hijos: “dados los hechos, parece totalmente justificada esta decisión. Sería aberrante que un parricida confeso pudiera heredar a sus víctimas”¹⁴.

Cabe tener en cuenta que esta interpretación más razonable de la AP fue posible por la menos precisa redacción del art. 756 CC, que en 2012 sólo exigía “condena”. Si el mismo caso tuviese lugar hoy mismo, tal vez el resultado tuviese que ser diferente¹⁵, ya que la norma actual no sólo exige condena, sino que esta conste en sentencia firme. Pero, ¿tiene esto algún sentido?, ¿de verdad la aplicación del principio penal *in dubio pro reo* debe extenderse a una cuestión meramente civil?, ¿no deberían admitirse, para su valoración por el juez civil, otro tipo de pruebas sobre la violencia de género como, por ejemplo, las declaraciones testificales, documentos gráficos, partes médicos, etc.? Téngase en cuenta que, según la base de datos de la Agencia Europa Press¹⁶, en el pasado año 2020 fallecieron un total de 45 mujeres víctimas de violencia de género, de las cuales 38 no habían presentado denuncia, o lo que es lo mismo, el 84,44% de las mujeres asesinadas. Además, de las 37.189 denuncias interpuestas en el último trimestre del 2020, sólo 536 fueron presentadas directamente por la víctima en el juzgado (1,44%) y 27 por familiares (0,07%)¹⁷. Esto hace pensar que existen todavía muchos casos de malos tratos no denunciados (ni por la víctima, ni por familiares, ni por terceros), supuestos en los que si no hay denuncia, difícilmente existirá condena penal en sentencia firme. Además, debe tenerse en cuenta que las denuncias por violencia de género disminuyeron considerablemente tras decretarse el estado de alarma a la vez que aumentaron las consultas al 016, probablemente debido a la dificultad de presentar una denuncia cuando la mujer convive con su agresor¹⁸. ¿Dónde se encuentra, entonces, la perspectiva de género en esta norma?

¹⁴ José María MÍQUEL GONZÁLEZ DE AUDICANA (2019, 1678-1679).

¹⁵ Cabe tener en cuenta, sin embargo, que tal vez la respuesta judicial en estos casos deba modularse según lo establecido en la sentencia del TEDH, de 1 de diciembre de 2009, referente al caso *Velcea y Mazăre c. Rumania*. El supuesto que dio lugar a la sentencia es uno muy similar, en el que los tribunales rumanos habían aplicado estrictamente su Código Civil y no estimaron la indignidad del marido que había matado a su mujer y a su suegra, para sucederle a aquella, ya que no había sido condenado por sentencia penal, a pesar de que antes de suicidarse dejase dos cartas confesando ser su autor. Como el criminal no fue declarado indigno, heredó a su mujer, y un hermano suyo al heredarle se hizo con la herencia de las víctimas. Por fortuna, el TEDH apreció por unanimidad la violación del art. 8 del Convenio para la protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales y concedió una indemnización por daño moral al padre y a la hermana de la mujer asesinada por su marido.

¹⁶ Disponible en: <https://www.epdata.es/datos/violencia-genero-estadisticas-ultima-victima/109/espana/106>. Consultado: 15/03/2021.

¹⁷ Según se afirma en la base de datos, las restantes denuncias se presentaron por terceros (1.456), por atestados policiales (31.855) o mediante parte de lesiones (3.315).

¹⁸ Véase la noticia “Más consultas al 016 durante el confinamiento por el coronavirus pero menos denuncias por violencia de género”, disponible en: <https://www.elmundo.es/espana/2020/04/18/5e81d40cfc6c833d738b45f0.html>. Consultado: 16/03/2021.

LA FALTA DE PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INDIGNIDAD SUCESORIA

Resulta manifiesta, en mi opinión, la ausencia de perspectiva de género a la hora de regular la institución de la indignidad sucesoria. Y ello no sólo por la incomprensible exigencia (al menos, en los supuestos de violencia de género) de condena en sentencia firme; requisito que, dicho sea de paso, excluye que conductas tan graves o más que algunas de las previstas puedan dar lugar a la declaración de indignidad¹⁹. Esta ausencia de perspectiva de género se hace evidente también en la neutralidad con la que se establece la indignidad por atentado contra la vida del causante, y que desatiende por completo el posible supuesto de “una mujer víctima de violencia de género quien, tras sufrir repetidos episodios de agresiones por parte de su marido o de su pareja, incluso prolongados a lo largo de muchos años, termina matando a éste de manera dolosa y resulta condenada por ello, aun cuando se aprecien circunstancias atenuantes, [que] pierde igualmente los derechos sucesorios que pudieran corresponderle en su caso en la herencia del fallecido. Cabría meditar si esto debe ser necesariamente y siempre así”²⁰. Según García Rubio, la experiencia comparada pone de relieve que en algunos sistemas jurídicos se ha tomado en consideración la situación de la violencia de género a estos efectos: este es el caso por ejemplo de la jurisdicción australiana, donde determinadas sentencias no aplicaron la llamada *forfeiture rule*, una regla clásica del *common law* de la que en principio derivaría la privación de la herencia; véanse, entre otros, el caso de una mujer que mató a su marido después de que este hubiera violado a su hija de seis años, le hubiera pegado y disparado (*Public Trustee v. Evans*, 1985) o el de una mujer que mató a su marido cuando, después de que le hubiera dicho que le iba a dejar, este hubiera tratado de matarla, dirigiéndose hacia un cuchillo con el que le había amenazado previamente (*Re Keitley*, 1992). En opinión de la autora referida, “con mayor razón debería conservar todos sus derechos hereditarios una mujer víctima de violencia que causa la muerte de su marido o pareja en supuestos similares a los descritos en la práctica australiana”.

Finalmente, conviene destacar que en la mayoría de los ordenamientos autonómicos (a excepción de Navarra), la causa de indignidad sólo opera para los casos en los que existan “lesiones graves”, no haciéndose mención alguna a la igualmente nociva violencia psíquica o psicológica. Cabría considerar que esto merece un poco de reflexión (y alguna futura reforma).

¹⁹ María Paz GARCÍA RUBIO y Marta OTERO CRESPO (2016, 262).

²⁰ Las palabras corresponden a María Paz GARCÍA RUBIO (2009, 179), pero véase, en igual sentido, Margarita HERRERO OVIEDO (2011, 557-566). En relación con el CCCat, en el que también se observa la misma neutralidad, José CALVO GONZÁLEZ (2007, 6), considera que, al no hacer una referencia expresa a los malos tratos, se está afectando al principio de discriminación positiva que inspiró calificar como de distinta naturaleza penal un mismo hecho si de su autoría resultaba responsable un hombre o una mujer.

CONCLUSIONES

La manera en que el legislador civil aborda la repercusión de la violencia de género en la sucesión *mortis causa* de la mujer maltratada es poco acorde con la realidad social, ya que según muestras las estadísticas referidas, son todavía escasas las denuncias que se presentan en caso de malos tratos (sobre todo en tiempos de pandemia). Sólo este dato demuestra la escasa perspectiva de género de una institución civil –la indignidad sucesoria– demasiado garantista con el maltratador al exigir su condena penal en sentencia firme. Perspectiva de género que también brilla por su ausencia respecto de la neutralidad con la que se ha regulado esta institución sucesoria y que, a la postre, sí puede convertir en indigna a la mujer que, intentando defenderse, haya dado muerte a su agresor. Urge, en último lugar, que los legisladores civiles autonómicos reconsideren sus normativas, por cuanto no hacen mención (a excepción de Navarra) al supuesto de la violencia psíquica.

BIBLIOGRAFÍA

Albaladejo García, Manuel (1987): "Comentario al art. 756", en *Comentarios al Código Civil y Compilaciones Forales*, Tomo X, Vol. 1, Edersa, Madrid, (196-238).

Calvo González, José (2007): "El principio 'ley de la ventaja' y la regla de indignidad sucesoria", *Actualidad jurídica Aranzadi*, núm. 734, (11-14).

Díez-Picazo, Luis, y Gullón, Antonio (2006): "*Sistema de Derecho Civil. Vol. IV. Derecho de familia*". *Derecho de sucesiones*, 10ª ed., Tecnos, Madrid.

García Rubio, María Paz y Otero Crespo, Marta (2016): "Capacidad, incapacidad e indignidad para suceder", en *Tratado de Derecho de Sucesiones*, Tomo I, 2ª ed., Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor Navarra, (235-288).

García Rubio, María Paz (2009): "El marco civil en la violencia de género", en *Tutela jurisdiccional frente a la violencia de género: aspectos procesales, civiles, penales y laborales*, Lex Nova, Valladolid, (153-182).

Herrero Oviedo, Margarita (2011): "Derechos sucesorios del cónyuge maltratador y de la mujer maltratada", en *El levantamiento del velo: las mujeres en el derecho privado*, Tirant lo Blanch, Valencia, (547-570).

Lacruz Berdejo, José Luis y Albaladejo, Manuel (1961): "*Derecho de sucesiones. Parte General*", Bosch, Barcelona.

Manresa Navarro, José María (1973): "Comentario al art. 756", en *Comentarios al Código Civil*, Tomo VI, Vol. I, Reus, Madrid, (78-99).

Míquel González de Audicana, José María (2019): "La indignidad para suceder por atentar contra la vida del causante: Comentario de la sentencia de la Audiencia de Murcia de 19 de noviembre 2012", en *Libro homenaje al Profesor Dr. Agustín Jorge Barreiro*, vol. 2, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, (1671-1691).

Noriega Rodríguez, Lydia (2019): "Estudio de las nuevas causas de indignidad sucesoria introducidas por la Ley de Jurisdicción Voluntaria", *Actualidad Civil*, (1-23).

Ordás Alonso, Marta (2021): "*La desheredación y sus causas*". *Derecho civil común y derechos civiles forales y especiales*, Wolters Kluwer, Madrid.

Sánchez Román, Felipe (1910): "*Estudios de Derecho Civil*", Tomo VI, Vol. 1º, 2ª ed., Sucesores de Rivadeneyra, Madrid.

DA VITIMIZACIÓN SECUNDARIA Á VIOLENCIA MACHISTA INSTITUCIONAL. UNHA ANÁLISE DA REALIDADE GALEGA

Fernández Míguez, Sheila

Arnold Bergstrasser Institut

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Sheila.fernandez@udc.es

RESUMO

A presente investigación explora os límites entre a «victimización secundaria» e a «violencia machista institucional», poñendo o foco na responsabilidade estatal por omisión, isto é por non aplicar os compromisos adquiridos na Lei Orgánica 1/2004, de 28 de decembro, de Medidas de Protección Integral contra a Violencia de Xénero, despois de dezasete anos da súa entrada en vigor, así como outros textos xurídicos.

Concretamente esta investigación desenvólvese na Comunidade Autónoma Galega. E realízase dende unha metodoloxía feminista interdisciplinaria e interseccional que inclúe o criterio de ruralidade. O resultado é un mapeo das violencias machistas institucionais e as súas consecuencias entre as que cabe destacar: que na actualidade a administración de xustiza non ten incorporada a intervención con perspectiva de xénero, a arquitectura dos xulgados non está acondicionada nin para as mulleres nin para as crianzas e a aínda falta de credibilidade das mulleres perante os corpos e forzas policías que nalgúns casos ten rematado inclusive co asasinato das súas crianzas.

PALABRAS CHAVE: violencia institucional, violencia machista institucional, violencia de xénero, violencia machista, patriarcado.

INTRODUCCIÓN

É numerosa a literatura no eido internacional que ten abordado a «vitimización secundaria» das mulleres cando se atopan en situación de violencia, poren, a día de hoxe, na Comunidade Autónoma Galega contamos aínda cun número escaso de investigacións que poñan o foco sobre a nosa realidade e o funcionamento da institucionalidade que traballa coas persoas en situación de violencia de xénero no país. Por iso, se ben a intención desta investigación, aínda en curso é nutrirse de fontes locais, as veces faise preciso acudir a investigacións ou feitos acontecidos noutras comunidades autónomas que poden axudar a visibilizar o pasado e o presente.

Coa intención de buscar esa responsabilidade pública que deriva da actual situación de «violencia machista institucional», tratarase de facer unha foto de como estábamos no ano dous mil catro e como estamos agora e ver canto avanzamos na Comunidade Autónoma Galega. Para iso, é preciso que delimitemos o marco conceptual, e explicar que entendemos por «vitimización secundaria» e «violencia machista institucional».

A vitimización, ou vitimización primaria é a consecuencia de sufrir un crime. Pero pode que o trauma do crime non remate aí, senón que o contacto co sistema de xustiza e institucional sexa unha experiencia negativa ao non sentirse a persoa resarcida do crime, escoitada, dentro dun procedemento xudicial moi burocrático e outro factores que fan que esta experiencia sexa revictimizante derivando nunha «vitimización secundaria». A psicóloga clínica Soledad Calle Fernández, en relación as mulleres que se atopan en situación de violencias machistas, sinalaba no ano 2004 desde Hospitalet de Llobregat, que a «vitimización secundaria» son as situacións de violencias simbólicas que se producen dende as institucións, e por este feito teñen unha agravante, xa que se dan en espazos de atención que teñen como obxectivo contribuír a saír da situación de violencia na que estas mulleres xunto coas súas crianzas poden estar. Esta profesional describe como causas da vitimización secundaria as seguintes: considerar ás mulleres axentes do benestar familiar e social obviando a súa situación particular; minimizar os feitos que narran; derivacións precipitadas a outros servizos nos que deben contar de novo a súa historia, identificación persoal da profesional coa persoa atendida; descalificación, descrédito, falta de empatía, imposición de ritmos e/ou actuacións que favorecen a revitimización.

En relación a categoría de «violencia institucional» isto é, actos dos que pode ser responsábel o Estado por acción ou por omisión, por non poñer eficazmente en funcionamento políticas de prevención, sanción e erradicación das violencias contra as mulleres, ten sido amplamente tratada pola literatura (Bodelón (2014). O primeiro país en legislar sobre este particular no caso da violencia sobre as mulle-

res foi México. Concretamente este país situado no centro de Abya Yala, nome indíxena do continente coñecido como América, aprobou no ano 2007 a Lei Xeral para o Acceso das Mulleres á Vida Libre de Violencias. Dita lei define a violencia institucional no artigo 18 nos seguinte termos:

“Violencia institucional sos actos ou omisións das e dos servidores públicos de calquera orde de goberno que discriminen ou teñen como propósito dilatar, obstaculizar ou impedir o gozo e exercicio dos dereitos humanos das mulleres, ou o seu acceso ao gozo de políticas públicas destinadas a previr, atender, investigar, sancionar e erradicar os diferentes tipos de violencia”.

A diferenza entre falar de «vitimización secundaria» e comezar a falar de «violencia institucional» é onde colocamos o foco para alumear o camiño ao futuro. Mediante a categoría de «vitimización secundaria» podemos trazar toda a experiencia revitimizante e detectar onde están os problemas. Agora ben, o ingrediente a maiores que nos aporta categoría de «violencias institucionais» é unha visión ampla e de conxunto que nos permite situar a responsabilidade directamente na institucionalidade por un funcionamento deficiente da propia administración que pode derivar en responsabilidade patrimonial da administración.

En criminoloxía con frecuencia se teñen abordado as trampas do poder punitivo, e criticado o recurso ao dereito penal como único medio ou medio mais idóneo para facerse cargo da violencia machista (Zaffaroni 2000; Antony 2001). Se hai vítimas que merecen ser tratadas cun unha delicadeza que non contempla o sistema penal son as vítimas de delitos violentos e en especial as persoas superviventes de violencias machistas. Coa categoría «violencia machista institucional» que desde Galiza vimos traballando nos últimos tempos diferentes autoras coordinadas por Iria Vázquez Silva (Vázquez Silva, 2020), recolleemos a bagaxe do concepto de violencia institucional pero queremos ir mais alá e facer claramente visible que existe un desleixo cunhas características específicas por parte da administración en xeral, que responde a un patrón de comportamento cruzado polo machismo, que está plenamente presente na ruta crítica das mulleres en situación de violencia. E que desde o ano 2004 nin o Estado nin a Comunidade Autónoma Galega teñen cumprido os seus compromisos establecidos en diferentes corpos normativos tanto internacionais, europeos, estatais e autonómicos¹. Interésame sinalar incum-

¹ É numerosa a normativa tanto internacional como nacional, a continuación recollo os principais textos. Como pode derivarse desta listaxe normativa que está a continuación, o problema non é a falta de normas, senón a vontade política, persoal e económica de poñelas en funcionamento.

Dentro de complexo normativo de Nacións Unidas cabe ter en conta principalmente: *Declaración Universal dos Dereitos Humanos* de 1948; *Declaración sobre a Eliminación da Discriminación contra a muller* de 1967; Comité para a Eliminación da discriminación contra a muller; *A Declaración sobre a Eliminación da Violencia contra a muller, Resolución da Asemblea Xeral 48/104 do 20 de decembro de 1993.*

primemento da LO 1/2004 que establecía no seu artigo 47 a formación en igualdade e non discriminación por razón de sexo e sobre violencia de xénero a: xuíces, maxistrados, fiscais, secretarios xudiciais, forzas e corpos de seguridade e médicos forenses. Esta formación non se realizou. Este incumprimento trata de corrixirse en parte na LO 5/2018, de 28 de decembro, de reforma da Lei Orgánica 6/1985, de 1 de xullo, do Poder Xudicial, sobre medidas urxentes en aplicación do Pacto de Estado en materia de violencia de xénero, que volve a establecer a importancia da formación en esta materia.

Para tomar consciencia da dimensión do incumprimento na posta en funcionamento da perspectiva de xénero, necesaria para salvar vidas, quero sinalar o seguinte. O poder xudicial anunciou o primeiro curso obrigatorio sobre “perspectiva de xénero” en marzo de 2019, quince anos despois de que a LO 1/2004 entrase en vigor (Kohan, 14-III-2019). Na actualidade a maioría dos xulgados que resolven as causas de violencia se xénero non teñen formación específica. Tampouco teñen esta formación as persoas que traballan no IMELGA (Instituto de Medicina Legal de Galicia) encargadas de peritar as lesións. A formación que reciben as letras e letrados da quenda de oficio está mais enfocada en cuestións procesuais que na perspectiva de xénero. Tampouco se esixe formación con perspectiva de xénero a interpretes, nin as persoas que traballan nos Servizos de atención á Cidadanía nin na Oficina de Asistencia a Vítimas. Por último, cabe mencionar que as carreiras que forman as futuras profesionais do país que van a traballar con persoas en situación de violencias machistas non teñen incorporado como parte fundamental do seu plan de estudos a perspectiva de xénero nin o estudo deste tipo de violencia (Fernández e Vázquez, 2020).

.....
As principais normas europeas son as seguintes: Convenio Europeo para a Protección dos Dereitos Humanos e as Liberdades Fundamentais de 1950; Convenio do Consello de Europa sobre protección e loita contra a violencia contra as mulleres e a violencia doméstica, Istanbul, 11V, 2011; Directiva 2011/99/UE do Parlamento Europeo e do Consello de 13 de decembro de 2011 sobre a orde europea de protección.; Directiva 2012/29/UE do Parlamento Europeo e do Consello de 25 de outubro de 2012 pola que se establecen normas mínimas sobre os dereitos, o apoio e a protección das vítimas de delitos, e pola que se substitúe a Decisión marco 2001/220/Jai do Consello; Artigos 130 e seguintes da Lei 23/2014, de 20 de novembro, de recoñecemento mutuo de resolucións penais da Unión Europea (Título VI: Orde europea de protección).

As principais normas a nivel estatal en materia de violencia de xénero son as seguintes, debe sinalarse que algunhas son a transposición de directivas europeas: Lei 35/1995, de axuda e asistencia ás vítimas de delitos violentos e contra a liberdade sexual; Lei 16/2003, de 8 de abril, de prevención e protección integral das mulleres contra a violencia de xénero; Lei 27/2003, de 31 de xullo, que regula a Orden de protección das vítimas da violencia doméstica; Lei Orgánica 1/2004, de 28 de decembro, de Medidas de Protección Integral contra a violencia de xénero; Lei Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para a igualdade efectiva de mulleres e homes; Lei Orgánica 7/2014, de 12 de novembro, sobre intercambio de información de antecedentes penais e consideración de resolucións xudiciais penais na Unión Europea; Lei 23/2014, de 20 de novembro, de recoñecemento mutuo de resolucións penais na Unión Europea; Lei Orgánica 8/2015, de 22 de xullo, de modificación do sistema de protección da infancia e a adolescencia; Lei 4/2015, de 27 de abril, do Estatuto da vítima do delito e a Lei Orgánica 5/2018, de 28 de decembro, de reforma da Lei Orgánica 6/1985, de 1 de xullo, do Poder Xudicial, sobre medidas urxentes de aplicación do Pacto de Estado en materia de violencia de xénero.

E a nivel da Comunidade Autónoma Galega, as normas ou servizos que garanten os nosos dereitos como vítimas de violencia son as seguintes: a *Lei 11/2007, do 27 de xullo, galega para a prevención e o tratamento integral da violencia de xénero*; e os Servizos comúns de Atención á Cidadanía e Asistencia á Vítima.

O dereito de acceso a xustiza e a igualdade de armas vese tamén seriamente socavado porque non existe ningunha norma que permita afastar á avogados ou policía condenados en sentenza firme por maltrato a mulleres do exército profesional con mulleres vítimas desta violencia.

METODOLOXÍA

A presente investigación xunta a experiencia práctica co desenvolvemento teórico para analizar diferentes situacións que viven as mulleres que deciden denunciar violencia machista. En concreto o marco teórico que se toma como referencia son os estudos de xénero, introducindo para a análise galega unha variábel como é a ruralidade, a cal é imprescindible para analizar que é o que pasa neste territorio.

REALIDADES CONCRETAS

As mulleres que deciden denunciar violencia inician o que Monsterrat Sagot (2000) denomina «ruta crítica das mulleres» que consta de 'factores impulsores internos' como poden ser os sentimentos das mulleres, e os 'factores propulsores externos' que son as influencias que as mulleres reciben de fora. Aquí é onde se sitúan os servizos sociais e a administración de xustiza. Destes propulsores externos na investigacións presente avalíanse os seguintes:

- Nivel de formación con perspectiva de xénero dentro da administración de xustiza, incluíndo a que se recibe na quenda de oficio para atender ás vítimas. A formación en perspectiva de xénero e en violencias machistas non é obrigatoria para a maioría das persoas que traballan con mulleres en situación de violencia. Cando así o é, como é o caso das persoas que forman parte da quenda de oficio en xustiza, esta é curta e enfocada nos aspectos procesuais do procedemento.
- Arquitectura dos xulgados de violencia contra a muller. Na actualidade en Galicia so temos tres xulgados de violencia sobre a muller, Vigo, A Coruña e Ourense, ningún contan con todas as medidas necesarias para evitar que se produza algún tipo de contacto nos momentos previos a vista xudicial.
- A ruralidade como factor discriminador no acceso aos servizos. Actualmente so as tres cidades galegas anteriormente mencionadas contan cun xulgado especializado en violencia sobre a muller, o resto son xulgados mixtos con competencias en materia de violencia sobre a muller. Estes tribunais carecen de espazos ou protocolos adecuados para que os homes esteen afastados das mulleres antes de entrar en sala. Tamén presentan serias dificultades para conseguir biombos que

permitan as mulleres declarar sen ter contacto visual cos agresores. Sobre este punto avanzamos que na actualidade cando hai espazos diferentes son as mulleres as que están fechadas neles e non os agresores, o mesmo se hai biombo, son elas as que son ocultadas tras os biombos e non os agresores .

- Oficinas de asistencia a vítimas. Puxéronse en funcionamento recentemente en 2017 e as mulleres son as principais usuarias deste servizo. Desde outubro de 2017 a 31 de xaneiro de 2018 fixeran un total de 162 atencións, 138 a mulleres, 25 a homes e 6 a crianzas. Estas oficinas, segundo denuncia o seu propio persoal, presentan graves carencias de infraestrutura e coordinación co propio procedemento xudicial de violencia de xénero.
- Non existe un servizo de coidados e acompañamento ás mulleres que é especialmente necesario cando teñen crianzas os días de vistas, sendo que moitas veces cando estas son pequenas teñen que levalas aos xulgados, que carecen de espazos infantís; ou se fican na escola as mulleres non poden estar tranquilas declarando se hai dilacións.
- O imaxinario sobre patria potestade é unha vertebra mais do esqueleto patriarcal. É preciso reflexionar sobre como a pesar de estar prohibido e demostrado cientificamente o denominado Síndrome de Alienación Parental continua a formar parte da fundamentación de sentenzas xudiciais (Barea, 2009; Garrido 2018). Ou risco que supón para integridade física e psicolóxica das crianzas o réxime de visitas cos maltratadores.
- E, por último, usando a metodoloxía do caso, analízanse as consecuencias da falta de credibilidade das mulleres en dous crimes acontecidos en Galiza. O asasinato do fillo de Margarita Dopico o 10 de outubro de 2010 que tiña en común coa súa exparella, durante o réxime de visitas, o pai chama a Margarita Dopico en diferentes ocasións e ameza con facerlle dano a crianza. Margarita acode ate en tres ocasións á Garda Civil, que finalmente cando lle fai caso o neno xa fora asasinado. Margarita denunciou ao oficial de Policía, mais na sentenza o xuíz José Antonio Vázquez Taín considerou que non debía condenarse ao Garda Civil por denegación de auxilio e responsabilizou a Margarida por non saber transmitir ben a gravidade. Uns feitos de similares circunstancias aconteceron en Madrid, Angela González Carreño vítima de violencia de xénero perde a súa filla asasinada no 2003 polo seu pai durante o réxime de visitas, que fora denunciado por ela en múltiples ocasións. Despois dunha longa carreira de obstáculos xudiciais, có patrocínio de *Women's Link Worldwide*, remata por presentar o seu caso ante a CEDAW (2014) cuxo informe sostén que o Estado Español desprotexeu a vida da súa filla asasinada. Finalmente a responsabilidade do

Estado que foi recoñecida no 2018 polo Tribunal Supremo. O seguinte crime obxecto de análise e o asasinato de Isabel Fuentes en 2015 por parte da súa exparella dentro dun hospital público en Ourense cando ela aínda se estaba recuperando do intento de feminicidio. En este caso, non se realizou unha investigación rigorosa que establecera que Isabel fora vítima dun asasinato ao que sobrevivíu, permanecendo na UCI do hospital, cando mellora e a levan a planta o seu marido sobre o que non existía ningunha orde de afastamento a asasina. Vemos como nestes tres casos o sistema fallou ao non protexer as crianzas e dar prioridade o dereito de visitas do pai maltratador, non creu as mulleres, e non realizou investigacións con perspectiva de xénero. Tres crimes evitábeis, así como a posterior violencia machista institucional que padecen as familias, se tanto nas policía como nos tribunais existise perspectiva de xénero

CONCLUSIÓN

Despois da análise preliminar dos factores sinalados cabe concluír que é adecuado falar de «violencia machista institucional». A investigación demostra que non existe un compromiso institucional por poñer en funcionamento as medidas fixadas en textos normativos que teñen xa case dúas décadas. Este desleixo por parte da administración na protección e coidado da vida das mulleres, fai a o estado cómplice ao exercer e contribuír a perpetuar as violencias machistas, que cando veñen por parte da administración toman este nome propio de violencias machistas institucionais.

BIBLIOGRAFÍA

Antony, Carmen (2001): "Perspectivas de la criminología feminista en el siglo XXI", *Revista de Derecho, Criminología y Ciencias Penales* 3, pp. 249-257.

Barea, Consuelo (2009): "*El síndrome de alienación parental*". Bilbao: Descleé de Broumer.

Bodelón, Encarna (2014): "Violencia institucional y violencia de género", *Anales de la Cátedra de Francisco Suárez*, 48, pp. 131-155.

Calle Fernández, Soledad. (2004): "Consideraciones sobre la victimización secundaria en atención social a las víctimas de la violencia de género". *Portularia*, 61-66

Garrido, Celia (2019): "Ideología patriarcal y revictimización institucional de las víctimas de violencia de género", *Servicios Sociales y Política Social*, 116, vol. XXXV, pp. 63-78.

Área 2 · VIOLENCIAS CONTRA AS MULLERES

Kohan, Marisa (14-III-2019): "La formación de jueces en violencia de género sigue encallada", Público, dispoñíbel en: <<https://www.publico.es/sociedad/violencia-genero-formacion-jueces-violencia-genero-sigue-encallada.html>> (consulta: 14-II-2019).

Ley General de Acceso de las Mujeres a Una vida libre de violencias, del 1 de febrero de 2007. (s.f.). México. Recuperado el 7 de maio de 2021, de https://oig.cepal.org/sites/default/files/2018_mex_ref_leygralvidalibredeviolencia.pdf

Fernández Míguez, Sheila e Vázquez Silva, Iría (2020): "Se é machista, non é xustiza". En *Cómplices: A violencia machista institucional* (pp. 63-101). Editorial Galaxia.

Sagot, Montserrat (2000): "*La ruta crítica de las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar en América Latina. Estudio de caso en diez países*". Organización Panamericana de la Salud, Programa Mujer, Salud y Desarrollo.

Vázquez Silva, Iria. (2020): "Cómplices do patriarcado. En I. Vázquez Silva (Ed.), *Cómplices. A violencia machista institucional*" (págs. 15-40). Vigo: Galaxia.

Zaffaroni, Eugenio Raúl (2000): "El discurso feminista y el poder punitivo", en Haydée Birgin (comp.), *Las trampas del poder punitivo*. Buenos Aires: Biblos, pp. 19-30.

A VIOLENCIA INSTITUCIONAL DE XÉNERO NA DEMOCRATIZACIÓN DE ESPAÑA: O CASO DA REGULACIÓN DO ABORTO

Antelo Alvite, Enya

Departamento de Historia Contemporánea e de América

Universidade de Santiago de Compostela

enya.ant@gmail.com

RESUMO

Nos anos da transición española, a vontade das elites de poder de configurar unha identidade aperturista e democrática do país levou á instrumentalización das loitas populares explosionadas tras a morte do ditador. Nesta tentativa dunha construción identitaria, tanto cara dentro como cara o exterior, o Movemento Feminista e os seus reclamos non escapan ás tensións dun xogo político enfrontado entre as posicións continuístas e rupturistas. Prodúcese así unha institucionalización selectiva das súas demandas, ó tempo que o Estado permite e reproduce actitudes de violencia cara as mulleres – entre moitos outros colectivos en situación de opresión ou marxinação -. A evidencia disto queda plasmada no código xurídico-lexislativo elaborado entorno a cuestións como a violación, a violencia física ou sexual, o divorcio ou o aborto. Este último será, nesta ocasión, o que funcione como fío condutor e elemento demostrativo da hipótese presentada.

PALABRAS CHAVE: Feminismo; Aborto; Violencia Institucional; Democracia; Transición

PROPOSTA: A VIOLENCIA INSTITUCIONAL DE XÉNERO NA DEMOCRATIZACIÓN DE ESPAÑA: O CASO DA REGULACIÓN DO ABORTO

PRESENTACIÓN E HIPÓTESE DE PARTIDA

A Lei do Aborto de 1985 presentouse no seu momento, xunto coa do divorcio, como cume simbólico da consecución da igualdade e da liberación da muller. A primeira lexislatura do goberno de González amósase así como ferramenta incuestionable na democratización da España da transición, nunha sorte de socialismo aparentemente comprometido cos dereitos da muller e adaptado ó novo contexto europeo.

O relato tradicional da transición (e ata fai pouco, tamén o oficial), conferiulle a esta lexislación o carácter de logro sen precedentes na sociedade española. Escurécese así parte da historia republicana, que durante a Guerra Civil chega a despenalizalo nun decreto promulgado por Martínez Ibáñez, formalizado no mes de xaneiro de 1937¹. Neste silenciamento tácito tan común respecto dos gobernos inmediatamente anteriores ó período franquista, xogan un papel esencial as características de devandita lei, de maior amplitude que a aprobada no 85. Así pois, esta última reducíao a tres únicos supostos; por violación, por perigo da vida da nai e por malformacións do feto, mentres que a republicana contemplaba tamén motivos terapéuticos, euxenésticos, neomalthusianos e éticos.

O carácter timorato da mesma tivo como consecuencia un gran rebumbio entre os grupos, asociacións e formacións feministas do Estado. Estes non tardaron en manifestar o seu desacordo e emprender accións colectivas e directas nun intento de forzar a unha modificación da lei. Así mesmo, diversas organizacións políticas das esquerdas autonómicas e municipais apoiaron os intentos de modificación e ampliación da mesma. En Galicia, mesmo antes de ser aprobada, a Coordinadora Feminista Galega presentaba unha moción² á lei anunciada polo PSOE, que foi amparada por varias formacións políticas. Posteriormente, o BNG suxería unha modificación ante o Parlamento. De xeito paralelo a estas demandas canalizadas pola vía institucional, o "feminismo independente"³ organizábase para dar visibilidade ás

¹ Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, N.º 9, 9 xaneiro 1937.

² Tal e como se recolle no documento salvagardado e consultado no Consello da Cultura Galega, con signatura CFG/Carp. 037, emprégase a terminoloxía "moción" para referirse ás esixencias presentada ante os axuntamentos galegos pola Coordinadora de Organizacións Feministas de Galicia, con apoio de EG, MCR, PST, UPG, MCG, MGR, ERGA, BNG, PCG, ANG e UMG, con data do 23 de febreiro de 1983.

³ É preciso aclarar, neste eido, que o feminismo dos anos da transición atópase dividido en dúas grandes correntes ou ramas, que eclosionan de xeito definitivo durante as Xornadas Feministas de Granada de 1979; dun lado, o institucional, partidario de levar as demandas ó xogo político, tomando parte dos mecanismos do sistema establecido. Doutra banda, o independente, contrario ós postulados anteriores e cun forte compoñente activista. Respecto dos mesmos, resulta de interese a análise das súas correspondentes capacidades para a mobilización e atención das demandas populares, tema sobre o que se incide ó longo da presente proposta.

consecuencias que sobre as mulleres tiñan as restricións impostas sobre o aborto, traducidas en custos económicos, penas de privación de liberdade, problemas sanitarios, e mesmo defuncións de mulleres durante os intentos de interromper clandestinamente o embarazo.

Así pois, nesta comunicación, cuxo tema de estudo forma parte dunha tese doutoral aínda en proceso de desenvolvemento – mais con algunhas publicacións previas sobre a violencia institucional de xénero perpetrada polos gobernos da transición (ANTELO, 2019 e ANTELO, 2019) – tratase de poñer luz sobre as consecuencias dunha lei instrumentalizada para a configuración dunha imaxe democrática e aperturista do país.

Entendendo a transición como un proceso inconcluso, e ollando con escepticismo o concepto de democracia implantado, alóngase o tempo de estudo na devandita tese ata a década dos 90, coa chegada ó goberno dun partido abertamente enmarcado na dereita. Así pois, considérase que nos anos vindeiros á morte do ditador, o que se inicia é un xogo político baseado nunha proxección identitaria determinada. O obxectivo é tanto interno como externo; aplacar a efervescencia popular que explota nunha sorte de manifestacións de todo o que antes estivera prohibido, mentres que se produce unha adaptación formal ó contexto de Europa. Nesta estratexia de márketing político, as demandas populares son empregadas de xeito vantaxista, e os pactos e acordos postos en marcha por esta comunidade política son constantemente incumpridos por España baixo a permisividade europea.

No que ó Movemento Feminista respecta, prodúcese unha institucionalización parcial do mesmo, que relega moitas das súas demandas a un feminismo independente convertido en subalterno. Malia os avances en materia de xénero acontecidos respecto da etapa inmediatamente anterior, o feminismo non viviu unha materialización efectiva das súas demandas. Pola contra, foi perseguido, penalizado e represaliado no seu intento de responder ás necesidades dun amplo sector da poboación. Como consecuencia, reproducense toda unha serie de violencias de xénero perpetradas polos axentes do Estado por acción ou omisión das mesmas.

.....

No que respecta á división do movemento nestas dúas correntes, esta queda de manifesto en gran diversidade de fontes primarias: artigos de corte divulgativo, de opinión e información recompilados na prensa feminista coetánea (destacar aquí revistas como Andaina, A Saia, Poder y Libertad, La Mujer Feminista, etc), así como nos encontros e xornadas celebradas neste tempo, como as xa mencionadas Xornadas de Granada nas que se evidencia a ruptura, ou outras posteriores, tales como as "Jornades 10 anys de lluita del Moviment Feminista" celebradas en Barcelona no 1985, e nas que participan grupos abertamente inscrites no feminismo institucional ou independente. Así mesmo, a partir do ano 1980, no que se produce o primeiro encontro de feministas independentes en Madrid, sucédense outros deste mesmo corte en Vigo, Donosti, Valencia... (consultable en Biblioteca de Mujeres, Museo del Traje. Sig. BM – LI 010501).

FONTES E METODOLOXÍA

Para a posta en marcha da investigación bótase man de fontes documentais previamente identificadas e de orixe diversa, todas elas de carácter primario; dende estudos e análises de tipo académico e institucional coetáneos ó tempo analizado, ata documentación das asociacións feministas, pasando pola hemeroteca en prol de coñecer o tratamento da cuestión nos medios de comunicación, información e prensa feminista. No que ós documentos das asociacións feministas respecta, naqueles casos referentes a organismos non institucionais, recórrase maioritariamente a formacións e organizacións galegas por unha cuestión de maior accesibilidade ás fontes, mais querendo presentar estas como exemplo dunha realidade correspondente ó conxunto do Estado.

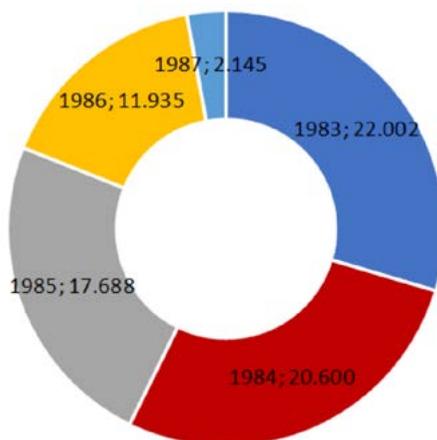
A materialización do estudo pasa pola aplicación de varias vías de análise que pretenden resolver tres cuestións principais, a saber: as carencias e consecuencias a nivel cualitativo e cuantitativo da lei aprobada polo PSOE, as solucións aportadas dende o Movemento Feminista e as estratexias de loita empregadas como reclamo dunha mellora legislativa, e o marco teórico de debate no que se move a cuestión do aborto nos anos de estudo, reducidos, principalmente, á década dos 80, malia que con alusións á década previa e posterior en función do interese dos datos existentes.

VÍAS DE ANÁLISE DEMOSTRATIVA

En primeiro termo, a análise das carencias da lei realizase mediante o contraste e posta en común dos datos que as organizacións feministas aportan, así como dos estudos de carácter institucional, que recollen información entorno ó número de abortos practicados fronte ó de mulleres que acoden a informarse para a realización dos mesmos. Como exemplo, apuntamos que, segundo a Asociación Galega da Muller, do mes de outubro de 1984 a marzo do ano seguinte, esta entidade tería recibido a un total de 1344 mulleres, das cales só un 3% entrarían no posteriormente establecido pola lei. Dende agosto de 1985 a marzo do 86, as demandantes reducíanse a 697, aínda supoñendo unhas case tres mulleres por día, e sendo de novo a maioría dos casos derivados a clínicas estranxeiras (GRÁFICO 1). Isto último abre paso á seguinte cuestión a tratar: as solucións ofertadas dende os grupos feministas ante aqueles casos que quedaban fóra da lei. No que a isto respecta, existe información oficial recompilada entorno ó número de abortos derivados a clínicas estranxeiras (INSTITUTO DE LA MUJER, 1985; INSTITUTO DE LA MUJER, 1988), á que se suman os datos do feminismo independente, que salientan as implicacións económicas desta vía, imposibles de afrontar para moitas mulleres. Así pois, se temos en conta o perfil daquelas que recolle a Coordinadora Feminista Galega entre outubro do ano 84 e marzo do 85, e agosto desde último ano e marzo do seguinte (GRÁFICO 2), cabe considerar que a maioría (especialmente

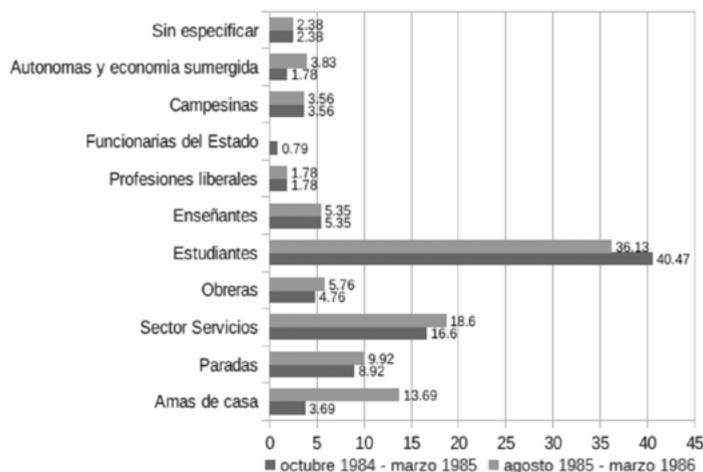
as estudantes) non poderían solventar a viaxe. Disto dedúcese, pois, que moitas das mesmas se verían obrigadas a recorrer ós métodos clandestinos ou privadas da posibilidade de interromper o embarazo.

Gráfico 1: Exemplo de abortos de españolas no estranxeiro. Caso de Inglaterra e Gales. Número de abortos entre o ano 1984 e o primeiro trimestre de 1987.



Fonte: Elaboración propia a partir dos datos de INSTITUTO DE LA MUJER, 1988.

Gráfico 2: Porcentaxe de mulleres que acudiron a organizacións feministas para abortar, segundo a súa profesión.



Fonte: Elaboración propia para ANTELO, 2019.

Cara finais da década dos 80, as cifras do aborto clandestino continuaban a ser preocupantes (Revista LA MUJER FEMINISTA, 1988 e INSTITUTO DE LA MUJER, 1988). Neste senso, a clandestinidade conforma outro dos puntos desta investigación, poñendo sobre a mesa outra evidencia da violencia institucional, non só por abocar a unha interrupción do embarazo sen garantías sanitarias, senón polas repercusións legais. Os xuízos por mor de abortos clandestinos deixan constancia do recurso á vía xudicial como elemento de represión antes e despois de aprobada a lei. Como exemplo desta realidade cómpre mencionar que dende agosto do 85 a maio do 86, producíronse un total de 10 xuízos, e 26 persoas foron detidas, xulgadas e encadeadas⁴. De todas elas, moitas son mulleres pertencentes a colectivos feministas, que chegan a empregar a práctica do aborto clandestino controlado (por persoal médico afín) como acto performático de presión para a ampliación da lei. Aquí destacan actos como o perpetrado polas seis activistas de Vigo, a imaxe e semellanza do acontecido en Bilbao sete anos antes, cando á altura de 1986 se autoinculpan de realizar abortos clandestinos, documentando audiovisualmente esta práctica como acto reivindicativo da necesaria mudanza lexislativa⁵. Estas accións non estiveron exentas de debate, sendo especialmente destacable a polémica xurdida tras as declaracións de Lidia Falcón nas Xornadas Feministas de Barcelona de 1985, o que abre a vía de estudo das diverxencias sobre o aborto no seo do movemento.

Ó longo do anterior escrutinio de datos, introdúcese tamén o tema referente á confianza popular ou accesibilidade das mulleres ás vías institucionais e gobernamentais fronte a aquelas outras de carácter independente, nunha análise comparativa do número de mulleres que acode a pedir información para interromper o embarazo a unhas e outras estruturas⁶. Establécense, así mesmo, correlacións con outros campos tamén relacionados coa violencia, como poden ser os casos de violación ou de violencia física e psíquica. A todo isto súmanse as conclusións extraídas das enquisas realizadas por parte do Instituto de la Mujer e o Instituto Nacional de Estadísticas entorno á confianza das mulleres para a resolución das súas problemáticas pola vía política (INSTITUTO DE LA MUJER, 1987).

CONCLUSIÓNS

A violencia que as institucións exercen sobre a cidadanía, tanto na acción directa como na permisión da mesma por parte dos axentes estatais, é unha realidade palpable e perfectamente exemplificada nas

⁴ Visto en Consello da Cultura Galega, Sig. CFG, Carp. 2/041.

⁵ Visto en "Dosier de Prensa Aborto", Consello da Cultura Galega, Comisión de Igualdade, e testemuño de Nanina Santos na entrevista propia realizada o 31/06/2918.

⁶ Mencionar, como exemplo desta vía de estudo, que entre o 1985 e o 1986, unhas 454 mulleres acudiran a Centros de Planificación Familiar (só no ámbito galego) para informarse sobre a interrupción do embarazo. No mesmo período, á AGM (organización independente), fixéranos case 700 (ANTELO, 2019).

cuestións de xénero ou sobre outros colectivos historicamente marxinalizados ou oprimidos. Analizala é vital para a construción dun soporte de cara ó recoñecemento da mesma, especialmente se temos en conta que, a día de hoxe, no estado español non existe ningún documento que recolla formalmente a violencia institucional (salvando casos concretos a nivel autonómico), nunha actitude que fai gala da miopía aplicada cara tales cuestións. A esta necesidade súmase a da construción de novos relatos históricos que, á súa vez, axuden a comprender a nosa axenda política actual, lembrando as loitas inconclusas pola consecución dos dereitos, e o perigo da perda dos mesmos ante un contexto político e social que ameaza coa regresión a discusións e debates que semellaban pechados.

Na conxunción de ambas problemáticas reside a relevancia da presente proposta, que opta por unha vía de análise do noso pasado recente en clave de xénero, tomando como exemplo o caso da regulación do aborto por ser unha das evidencias máis agresivas desa violencia institucionalizada contra as mulleres. Así mesmo, parte da potencialidade deste estudo reside na analítica das confrontacións internas do Movemento Feminista e o xeito no que estas se resolveron – de telo feito –, podendo, dende aquí, aportar reflexións nun contexto de fortes confrontacións marcadas pola ausencia de diálogo.

BIBLIOGRAFÍA

Antelo Alvite, Enya (2019): "A institucionalización da violencia sexual na transición á democracia" en *Sémata. Revista de Ciencias Sociais e Humanidades*. Nº 31, pp. 89 – 107

Antelo Alvite, Enya (2019): "Aproximación a un pasado presente: violencia de xénero na transición", en *Andaina. Revista galega de pensamento feminista*. Nº 70, pp. 23 – 27

Bodegón González, Encarna (2014): "Violencia institucional y violencia de género". *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, n. 45, pp. 131 – 155

Rodríguez Ramos, Luís; Álvarez García, Francisco Javier; Gómez Pavón, Pilar (1988): "*La justicia ante la libertad sexual de las mujeres*". Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, Madrid

WAA (1985): "*El aborto en España: datos para la planificación de una política social*". Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, Madrid

WAA (1987): "*Estadísticas Judiciales de España (1981 – 1986)*". Instituto Nacional de Estadísticas, Madrid

Área 2 · VIOLENCIAS CONTRA AS MULLERES

WAA (1987): "*Estudio sociológico sobre las actitudes de las mujeres ante la política y el feminismo*".
Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, Madrid

WAA (1988): "*La mujer en cifras*". Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, Madrid

WAA (1988): "*Memoria de actividades del Insituto de la Mujer. Año 1988*". Instituto de la Mujer, Madrid

WAA (1989): "*Memoria de actividades del Insituto de la Mujer. Año 1989*". Instituto de la Mujer, Madrid

WAA (1990): "*Boletín Estadístico de Datos Básicos (1989 - 1990)*". Instituto Nacional de Estadísticas, Madrid

WAA (1990): "*Memoria de actividades del Insituto de la Mujer. Año 1990*". Instituto de la Mujer, Madrid

A VIOLENCIA MACHISTA INSTITUCIONAL. TAREFAS PENDENTES NAS UNIVERSIDADES GALEGAS

Vázquez Silva, Iria

Departamento de Socioloxía, Ciencia Política e da Administración e Filosofía

Universidade de Vigo

ivazquez@uvigo.es

Pérez Martín, Sabela

Grao de Traballo Social. Investigadora do mestrado de profesorado

Universidade de Santiago de Compostela

sabela.perez.martin@rai.usc.es

RESUMO

O concepto de violencia machista institucional comeza a abrirse camiño na investigación feminista, pero aínda faltan pasos por dar para que a súa visibilidade se plasme no eido da lexislación e na mellora da atención ás mulleres (e nenas/os) vítimas de violencia de xénero en múltiples espazos e servizos. A violencia machista institucional pon o foco na responsabilidade das institucións á hora de previr, detectar e atender as mulleres en situación de violencia. As universidades galegas posúen unha grande responsabilidade polo menos en dous eidos de vital importancia: (1) na formación obrigatoria e especializada en violencia dos e das futuras profesionais que atenderán ás vítimas, e (2) na detección e derivación de casos de violencia de xénero que se dan na propia institución universitaria. Na actualidade existen grandes sombras nestes eidos, o que nos obriga a reflexionar dun xeito crítico sobre a necesidade dunha maior implementación de materias (e profesorado experto) nos plans de estudos en graos clave como Dereito, Traballo Social, Psicoloxía ou Medicina. Por outra banda, as propias universidades poden e deben tecer unha rede de detección, derivación e acompañamento para conseguir que as universidades sexan espazos comprometidos contra as violencias machistas e máis seguros para as mulleres.

PALABRAS CHAVE: Violencias machistas; Universidades; Violencia institucional; Formación en igualdade; Acompañamentos;

DESENMASCARANDO A VIOLENCIA MACHISTA INSTITUCIONAL

O movemento e a investigación feminista teñen realizado un arduo traballo para desenvolver o concepto de violencia machista institucional. Os estudos feministas en Latinoamérica son pioneiros á hora de desvelar este concepto, poñendo de manifesto o feminicidio como unha categoría que vincula os asasinatos de mulleres e nenas como violencia de xénero, incluíndo ademais a violencia institucional como parte do fenómeno mesmo (Marcela Lagarde, 2006).

Desde o dereito, autoras clave como Encarna Bodelón (2014) definen a violencia machista institucional como aquela que deriva de dinámicas e procesos administrativos burocráticos nos que o Estado é directamente responsable por acción ou omisión e que por si mesmos violan os dereitos humanos das mulleres quedando anulada calquera expresión emocional de inconformismo individual. Recentemente, Iria Vázquez (2020) coordinou a publicación "Cómplices. A violencia machista institucional", onde sinala que o eixe deste concepto está posto na responsabilidade da administración e na negligencia cando non asegura o exercicio dos dereitos das mulleres. É importante sinalar que a gravidade da violencia institucional enraízase nunha cuestión fundamental no caso da violencia machista: cando acontece violencia institucional, as mulleres reciben un trato inadecuado e inxusto por parte dunhas entidades das que elas esperan precisamente axuda e apoio.

Pola súa banda, Amparo Miranda et al. (2016) sinalan que a violencia exercida polas institucións é orixinada por dinámicas e procesos burocráticos que por si mesmos atentan á dignidade das mulleres, colocándoas nun lugar de vulnerabilidade máis grave que o xerado polo seu agresor e permanecendo nunha posición de indefensión e desprotección. É claro que as institucións están inmersas en estruturas socio-histórico-culturais machistas. René Kaës (2004) defíneas como o conxunto de organizacións sociais instauradas pola lei e o costume, que regularizan as relacións interpersoais, pre-existe á persoa e permanece na psique.

O certo é que as institucións do Estado español teñen a obriga de incorporar a perspectiva de xénero de xeito transversal e principal nos procesos normativos, na súa elaboración, interpretación e aplicación, na totalidade das políticas públicas e moi especialmente, nos servizos prestados pola administración e todas as súas institucións. Este proceso, complexo e obrigatorio, provén do *mainstreaming gender* que foi definido por primeira vez na IV Conferencia Mundial sobre as Mulleres de Beijín de 1995. Esta trans-

versalidade xa foi teoricamente incluída nas políticas europeas a partires do Tratado de Ámsterdam de 1997 no desenvolvemento e a avaliación dos procesos políticos da Unión Europea (Emmanuela Lombardo, 2003).

A transversalidade debe situar a responsabilidade en todos os actores implicados, pero a súa aplicación require dunha correcta comprensión do concepto para o que é preciso a esixencia dunha planificación coordinada e a intervención de persoal experto en feminismo en todas as áreas do proceso (Carme Adán, 2018). É o noso obxectivo nesta comunicación deternos a analizar o papel das universidades galegas desde dúas perspectivas claves: o seu rol formativo en igualdade e violencia de xénero dos e das futuras profesionais que atenden a vítimas de violencia; pero tamén no seu rol (ás veces esquecido) de institución na que estudamos e traballamos miles de mulleres en Galicia. Esta dobre vertente debe ser considerada como unha grande responsabilidade por parte das universidades galegas, e como un camiño clave para desenmascarar a violencia machista institucional.

METODOLOXÍA

Esta comunicación xorde do traballo de campo sobre violencia machista institucional realizado individualmente polas autoras, Iria Vázquez Silva e Sabela Pérez Martín, e que posteriormente teñen posto en común para a súa interpretación e análise conxunta. En primeiro lugar, Iria Vázquez Silva realizou 22 entrevistas en profundidade¹ a persoas que traballan en diferentes servizos de atención á violencia (desde as forzas de seguridade, xudiciais, servizos sociais, ONGs, etc.), xunto a tres entrevistas con mulleres en situación de violencia de xénero. En segundo lugar, Sabela Pérez Martín no marco do seu traballo fin de grao en traballo social levou a cabo 12 entrevistas a profesionais tamén de diferentes eidos, e dúas entrevistas a mulleres superviventes de violencia machista. Polo tanto, en total, o traballo de campo analizado para esta comunicación se apoia en 39 entrevistas en profundidade, realizadas desde o ano 2017 até 2020 nas catro provincias galegas e cunha distribución territorial tanto en áreas urbanas como rurais. Todas as entrevistas, agás dúas, foron gravadas, e queremos agradecer a participación desinteresada de todas as persoas entrevistadas. A continuación recolleemos o perfil das/os entrevistadas/os, omitindo nalgúns casos o concello concreto para asegurar o anonimato da persoa informante. As entrevistas, previamente transcritas, foron examinadas para esta comunicación tendo en conta os nosos obxectivos específicos.

¹ O seu traballo de campo realizouse fundamentalmente no marco dun proxecto: "Investigación sobre as desigualdades e diversidade que desembocan en colectivos sociais marcados polas características especiais de vulnerabilidade e precariedade, con especial atención á iniciativa da violencia contra as mulleres" (2016-2019), Centro de Estudos de Xénero e Feministas da Universidade da Coruña, dirixido pola profesora Rosa Cobo Bedía.

Táboa 1. Entrevistas totais realizadas

Eido xurídico	Servizos sociais	Forzas e corpos de seguridade do estado e Teléfonos Emerxencia	Mulleres en situación de violencia
Asociación Avogad@s Nov@s, Vigo	Coordinadora da Casa de Acollida, A Coruña	Policía local, A Coruña	Muller residente en A Coruña, tres fillos/as.
Oficina atención vítimas, Vigo	Coordinadora CIM, provincia da Coruña	Garda civil EMUME- Pontevedra	Muller residente en A Coruña, dous fillos/as.
Oficina atención vítimas, Ourense	Psicóloga CIM, provincia da Coruña	Inspector xefe da Policía Nacional Vigo	Muller residente en Vigo, unha filla.
Asesor xurídico CIM, provincia de Ourense	Psicóloga CIM, provincia de Ourense	Axente policía Vioxén, Ourense	Muller residente en Ourense
Avogada da quenda de oficio de violencia machista	Traballadora social CIM, provincia de Ourense	Axente de policía UFAM Ourense	Muller residente en Santiago de Compostela
Ilustre Colexio avogacía, A Coruña	Psicóloga CIM, provincia de Pontevedra	Operador do 092 da Policía Local de Vigo	
Ex-traballadora do Instituto de Medicina Legal de Galicia (IMELGA) Vigo.	Técnica Secretaría CIG Mulleres, A Coruña	Inspector Comisaría Policía Nacional Vigo	
Fiscalía, provincia da Coruña	Subdirectora de Igualdade da Xunta de Galicia	Operadora de Tfn vítimas en Galicia.	
Traballador Social IMELGA, provincia de Ourense	Coordinadora e traballadora social, Rede de mulleres contra os malos tratos, Vigo	Coordinador 112 Galicia.	
Psicóloga IMELGA, provincia de Pontevedra	Terapeuta de Arquitectos sen fronteiras, A Coruña		
Psicóloga OAVD, provincia Pontevedra	Técnica Programa Muller Cruz Vermella.		
Xuíza na quenda de garda de violencia sobre a muller, provincia de Lugo	Técnica Fundación Meniños, A Coruña.		
Asesora xurídica CIM provincia de Pontevedra			

Fonte: elaboración propia a partir do traballo de campo

FORMACIÓN OBRIGATORIA E ESPECIALIZADA EN VIOLENCIA NAS UNIVERSIDADES

Das 39 entrevistas realizadas extraemos unha serie de conclusións relevantes con respecto ás eivas existentes na atención a mulleres (e as súas crianzas) en situación de violencia. As tres fallas máis relevantes teñen que ver coa ausencia de vontade política, coa falla de persoal e, sobre todo, coa escaseza de formación en igualdade e violencia de xénero especializada. O eido das forzas e corpos de seguridade, o ámbito forense, xurídico e os servizos psicolóxicos e sociais mostran unha formación moi limitada sobre violencia, que impide unha boa acollida e atención ás mulleres. No traballo de campo quedou patente a necesidade, máis alá das normativas de cada servizo, de que as persoas profesionais precisan integrar na súa formación universitaria un coñecemento efectivo e específico da formación en igualdade e en violencia de xénero. En efecto, todas as persoas que poidan ter contacto con mulleres en situación de violencia deberían ter unha formación específica neste eido, senón estaremos perpetuando unha carencia formativa con gravísimas consecuencias na atención a casos de violencia de xénero.

O noso enfoque neste senso é claro: a ausencia de formación obrigatoria, específica e especializada en igualdade e violencia de xénero nas universidades galegas forma a profesionais cun nesgo, cunha eiva na súa competencia en relación á detección da violencia e a súa efectiva atención. É dicir, a ausencia dunha boa formación neste eido xera un nesgo que reproduce o machismo e que perpetúa o exercicio da violencia machista institucional. A modo de exemplo, presentamos o que acontece nos xulgados coa valoración da violencia de xénero. Nos xulgados, as mulleres vítimas de violencia presentan as súas probas (por exemplo, un parte de lesións, valoración dunha psicólogo/a particular ou de servizos sociais, etc.); sen embargo, a parte contraria ou o xuíz ou xuíza poden pedir a valoración do Instituto de Medicina de Galicia (IMELGA), un equipo forense que está dentro dos propios xulgados composto por psicólogo/a, traballador/a social e médico/a, e que depende organicamente da Xunta de Galicia. A cuestión é que estes perfís profesionais en Galicia non posúen nos seus estudos unha formación regulada e obrigatoria sobre violencia de xénero, o cal resulta negligente tendo en conta que realizarán valoracións forenses que terán un peso fundamental no desenvolvemento dun xuízo. De feito, o propio IMELGA non esixe un número de horas mínimo de formación neste ámbito, xerando moitas eivas nas valoracións, sobre todo aquelas relacionadas coa violencia psicolóxica. Unha das nosas informantes, ex traballadora do IMELGA comenta que un dos fallos do sistema é a escasa avaliación da violencia psicolóxica, un eido no que nalgúns xulgados participa o persoal médico e no caso que ela relata, este persoal non ten ningunha formación na análise da pegada que deixa a violencia psicolóxica nas mulleres.

Con respecto ao eido xurídico, existe en Galicia unha quenda de oficio de violencia de xénero para a avogacía que leva este tipo de casos. Para formar parte desta quenda, debes asistir a un curso formativo, que consta entre dous ou tres días (moi escaso) e só se centra nos aspectos procesuais, sen aportar formación sobre cuestións psicolóxicas ou sociolóxicas sobre a igualdade e a violencia de xénero. O propio Ilustre Colexio Provincial de Avogados da Coruña sinala que se debe fortalecer a formación en aspectos máis psicolóxicos para formar aos/ás avogados/as na mellora do trato coas vítimas e empatizar coa situación que están a vivir. Hai que sinalar que esta é unha demanda realizada tamén desde asociacións profesionais a nivel galego. A envergadura do nesgo machista na xustiza é tal, que precisamos un cuestionamento total do sistema e unha análise en detalle de que tipo de formación en igualdade reciben na avogacía, xudicatura, etc. e deixar atrás “cursos exprés” que tentar lavar a cara dun sistema que precisa unha revisión completa e estrutural. A seguinte informante, supervivente de violencia, relata a continuación o trato recibido polo sistema xudicial, que exemplifica a persistencia de estereotipos sobre as mulleres agredidas por parte, neste caso, dunha xuíza.

“Entrevistadora: Cuando hiciste la declaración con la jueza ¿cómo te sentiste?

Informante: Siempre cuestionada (...) Solo decían que cómo era posible que: ¿y por qué usted no denunció? ¿y cómo usted pudo convivir tantos años con una persona así, si le hacía tan mala vida o si la trataba tan mal? ¿cómo usted pudo permitir que sus hijos vivieran esta situación de violencia? ¿cómo usted pudo....?” (Muller supervivente á violencia machista).

Pero non só existe violencia machista institucional no eido xurídico. Tamén nos servizos sociais, entidades sociais, policía... en xeral, ao longo do noso traballo de campo detectamos unha presenza evidente de mitos e estereotipos en torno á violencia machista que están na base da revitimización á que se ven expostas ás mulleres. Estes mitos son crenzas baseadas en estereotipos, estendidas na sociedade e fortemente arraigadas que resultan moi eficaces para minimizar, negar ou xustificar esta violencia. A formación dos e das profesionais involucradas no proceso de denuncia de violencia de xénero é un aspecto crucial para que se respecten os dereitos das mulleres evitando así a súa revitimización. A Lei Orgánica 1/2004, de 28 de decembro de medidas de protección integral contra a violencia de xénero, xa estableceu a necesidade desta formación, pero a día de hoxe seguimos detectando grandes eivas e é nesta crúa diagnose onde cobra relevancia a responsabilidade das universidades galegas.

Nos graos de traballo social da UVigo e da USC, así como no de psicoloxía da USC, as materias de xénero son meras optativas. Nos graos de dereito e medicina do sistema universitario galego non existe esta formación nin como optativa. É claro que a formación obrigatoria e rigorosa en xénero é un factor que se

mostra imprescindíbel para a erradicación da violencia machista institucional; a súa ausencia nas universidades galegas é unha constatación de que non estamos outorgándolle a importancia que debería ter. Precisamos en todos os graos mencionados unha materia obrigatoria de igualdade e violencia de xénero, impartida por profesorado especialista en xénero. As universidades son unha peza clave para deter a roda da violencia machista institucional na nosa comunidade. Non facelo repercute na súa reprodución.

TECER ACOMPAÑAMENTOS: A DETECCIÓN, DERIVACIÓN E ACOMPAÑAMENTO NAS UNIVERSIDADES

A violencia de xénero ten unha incidencia importante entre as mulleres máis novas, e posúe unha serie de particularidades, como a relevancia da violencia de control: segundo a última macroenquisa de violencia (2019) o 43,8% das mulleres entre 16 e 24 anos a sufriron, fronte ao 26,5% das mulleres de máis de 25 anos. Tamén entre as mulleres máis novas destacan as porcentaxes da violencia emocional (29,6%) e o medo (18,1%). O proxecto “violencia de género en las universidades españolas” analizou seis universidades e chegou á conclusión de que un 52% das persoas enquisadas afirman que teñen sufrido ou coñecen a alguén que sufriu algún tipo de violencia de xénero no eido universitario (Lidia Puigvert, 2010:372), detectando tamén unha importante confusión sobre o concepto de violencia. Os datos recollidos pola UVigo mostran tamén a necesidade dunha maior reflexión sobre as violencias machistas: a partir dunha recente enquisa realizada pola Unidade de Igualdade (2020) detectouse que un 20% dos alumnos varóns non consideran que haxa relación algunha entre desigualdade e violencia contra as mulleres. Outro estudo de Red Talento (2020) para a UVigo indica que as definicións do alumnado, profesorado e PAS mostran un descoñecemento manifesto sobre a violencia de xénero. A esta diagnose, temos que engadir a situación de pandemia causada pola COVID-19. Segundo o Instituto da Muller (2020) ten habido incrementos relevantes do 1-15 abril 2020 na petición de axuda por violencia de xénero, tanto nas chamadas ao 016 (cun aumento do 47,3% respecto ao 2019) como nas consultas online ao 016 (cun ascenso do 650% respecto ao 2019).

Ante estes datos, é evidente que a nivel institucional debemos asumir a responsabilidade de realizar diagnoses certas que nos axuden a detectar as violencias e realizar intervencións sociais efectivas, específicas e o máis inmediatas no tempo posíbel. Así, a universidade pode e debe ser un espazo privilexiado para poder realizar unha intervención social en igualdade e prevención da violencia de xénero. Dados todos estes datos previos, as universidades galegas deben levar a cabo unha detección e diagnose certa a violencia de xénero que sofren as alumnas tendo en conta ademais o impacto do confinamento. Así mesmo, as universidades, coñecedoras da gravidade da situación, deben poñer

en marcha un servizo de sensibilización e acompañamento especializado ás alumnas en situación de violencia cando así sexa necesario.

Por unha banda, precisamos sensibilización sobre violencia para toda a comunidade universitaria, ofrecendo cursos de formación e prevención desta violencia.

Por outra banda, precisamos poñer en marcha un servizo de acompañamento. A publicación coordinada en Galicia por Iria Vázquez (2020) ten mostrado como imprescindible o acompañamento das mulleres alomenos en dous espazos claves: a comisaría e os xulgados. Estes espazos, como sinalamos arriba, continúan presentando altas cotas de violencia institucional, polo que as propias universidades poderían/deberían desenvolver un programa de acompañamento con persoal especializado nas propias universidades, e que se poida activar cando as alumnas así o demanden.

CONCLUSIÓNS

A día de hoxe aínda hai moito que facer para que o alumnado das universidades galegas aborde con efectividade a loita contra a violencia de xénero tanto en relación as súas experiencias biográficas, como en relación a súa capacitación profesional futura para atender a mulleres en situación de violencia. O noso traballo de campo puxo o foco nas eivas que os/as profesionais actuais posúen na intervención con mulleres. Estes resultados deben darnos as claves para mellorar a formación e capacitación nas universidades para os/as profesionais do futuro. Sabela Pérez (2020) ten concluído que a intervención profesional sen perspectiva de xénero está supeditada á persistencia de visións estereotipadas da violencia machista e das mulleres, así como á reprodución de mitos. É responsabilidade das universidades rachar co nesgo patriarcal e os mitos a-científicos, e ofrecer unha formación especializada para os e as futuras profesionais que sairán da institución universitaria. En conclusión, as universidades deben, por unha banda, formar dun xeito rigoroso en igualdade e prevención da violencia aos/ás profesionais que atenderán ás mulleres. E pola outra banda, deben deseñar programas de sensibilización para toda a comunidade e acompañamento para as propias alumnas destas institucións. Son responsabilidades urxentes, non hai tempo que perder.

BIBLIOGRAFÍA

Adán, Carme (2019): "*Feminicidio. Unha nova orde patriarcal en tempos de submisión*", Galaxia, Vigo.

Bodelón, Encarna (2014): "Violencia institucional y violencia de género", *Anales de la Cátedra de Francisco Suárez* vol. 48, (131-155).

Instituto de la Mujer (2020): *"La perspectiva de género, esencial en la respuesta a la COVID-19"*, Ministerio de Igualdad, Madrid.

Kaës, René (2004): "Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos", *Psicoanálisis APdeBA*, vol. 26, nº 3, (655-670).

Lagarde, Marcela (2006): "Del femicidio al feminicidio", *Desde el Jardín de Freud*, nº6, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, (216-225).

Lombardo, Enmanuela. (2003): "El mainstreaming: la aplicación de la transversalidad en la Unión Europea", *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, vol. 13, (6-11).

Ministerio de Igualdad (2019): *"Macroencuesta de violencia contra las mujeres 2019"*, Delegación del gobierno contra la violencia de género, Madrid.

Miranda, Amparo; Bezanilla, Manuel e González, Humberto (2016): "Violaciones graves a derechos humanos: Violencia institucional y revictimización", *Cuadernos de crisis*, vo.15, nº 2, (1-14).

Pérez, Sabela (2020): *"Unha realidade silenciada: violencia machista institucional"*, TFG de Trabajo Social, Universidade de Vigo.

Puigvert, Lidia (2010): "Investigación sobre la violencia de género en las universidades: evidencias empíricas y contribuciones para su superación", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 3, nº3, (369-375).

Red Talento (2020): *"Valoracións, percepcións e impacto das políticas de igualdade entre mulleres e homes na Universidade de Vigo"*, Unidade de Igualdade, Universidade de Vigo.

Unidade de Igualdade, Universidade de Vigo (2020): *"Opinións e actitudes dos homes da comunidade universitaria ante as violencias contra as mulleres: o fenómeno da prostitución"*, Unidade de Igualdade, Universidade de Vigo.

Vázquez, Iria (2020): *"Cómplices. A violencia machista institucional"*, Galaxia, Vigo.

IMPACTO DO ANTIFEMINISMO NA CONVERSA SOCIAL. MEDICIÓN DE SENTIMENTO DO #8M

Piñeiro-Otero, Teresa

Departamento de Socioloxía e Ciencias da Comunicación

Universidade da Coruña

teresa.pineiro@udc.es

Vázquez Gende, Carmen

Departamento de Socioloxía e Ciencias da Comunicación

Universidade da Coruña

carmen.gende@udc.es

Martínez Rolán, Xabier

Departamento de Comunicación Audiovisual e Publicidade

Universidade de Vigo

Xabier.rolan@uvigo.es

RESUMO

As redes sociais téñense revelado como espazos de crecente hostilidade para as mulleres. Algunhas das particularidades destas plataformas *online* como a exposición pública, a sensación de anonimato ou o efecto de desinhibición, convírtenas en terreos propicios para o discurso do odio e diversas manifestacións do antifeminismo. O presente estudo efectúa unha achega á conversa 2.0 en Twitter en torno ao 8 de marzo de 2020, empregando a medición de sentimento como método de investigación¹. Esta achega mostra como o discurso antifeminista e a súa vinculación ás falsas narrativas en torno a COVID-19, teñen revertido nunha maior toxicidade e agresividade contra as mulleres na tuitesfera.

¹ A base de datos empregada neste estudo pertence ao proxecto "Mulleres pontevedresas na rede. Análise do discurso, micromachismos e discurso do odio en Twitter" financiado pola Cátedra Feminismos 4.0 da Deputación de Pontevedra e a Universidade de Vigo.

PALABRAS CHAVE: discurso do odio, antifeminismo, 8M, redes sociais, twitter.

INTRODUCCIÓN

En agosto de 2020 unha enquisa da *BBC Sport* puña de manifesto que ao redor dun terzo das deportistas de élite británicas sufría acoso en redes sociais. Máis recentemente un estudo da UNESCO (2020) constatou que un 73% das mulleres xornalistas ten vivido experiencias de violencia *online* no exercicio da súa profesión, incluídas ameazas de violencia física e sexual, ademáis de ataques á súa seguridade dixital. O pasado mes de abril a alcaldesa de Barcelona, Ada Colau, ao anunciar o peche da súa canle en Twitter, sinalaba que as redes se tornaran nun espazo “cheo de perfís falsos e anónimos que intoxican e incitan ao odio” (El País, 2021).

O acoso ao que se vén sometidas estas profesionais na area dixital supón unha mostra das actitudes e situacións ás que diariamente se enfrontan milleiros de internautas mulleres en todo o mundo. Como sinala Wajcman (2006) o entorno *online* é un produto sociotécnico resultado das relacións sociais que o producen e utilizan polo que, malia as potencialidades das súas ferramentas para rachar coas xerarquías tradicionais (Bertomeu, 2019), a Rede está dominada por parámetros masculinos, que perpetúa desigualdades e violencias do mundo *offline* (Sabanés, 2004).

O sexismo que impregna o noso sistema de crenzas e a sociedade no seu conxunto proxéctase na Internet e mesmo se magnifica dada a converxencia, nas plataformas sociais, de dúas realidades aparentemente contrapostas como son a exposición pública e a sensación de anonimato. Espazos como Twitter permiten ás persoas usuarias unha difusión e impacto das súas mensaxes impensable na area “real”.

Os social media convértense nos novos escenarios, nos que se produce un cambio no panorama de relacións e a capacidade de influencia de persoas e organizacións (Bertomeu, 2019). As interaccións e conexións que se establecen nestas plataformas están enerxizadas polas tecnoloxías que lles dota dunha visibilidade e transcendencia mundial (Bonder, 2002).

Mais, lonxe de concepcións utópicas que consideran a Rede como un espazo horizontal onde todas as persoas usuarias teñen a mesma posibilidade de “facerse escoitar”, o certo é que as redes sociais permiten ás personalidades públicas desenvolver unha “autocomunicación de masas” (Castells, 2009), publicando información pero tamén comentarios e posicionamentos respecto temas de actualidade. Esta práctica con frecuencia sitúa as persoas emisoras no centro do debate 2.0 expoñéndoas a todo tipo de comentarios, insultos e reaccións de carácter destrutivo.

Neste senso, o obxecto da presente investigación é o de efectuar unha aproximación á conversa sobre o #8M (8 de marzo, Día Internacional da Muller), artellada en 2020 en torno a 50 mulleres referentes –estatais, autonómicas e locais- de ámbitos tan diversos como deporte, comunicación, política, ciencia, empresa e cultura. Unha aproximación que, no particular contexto no que se desenvolveu esta conmemoración en 2020 (á véspera da declaración mundial de pandemia sanitaria por parte da OM e o Decreto de Estado de Alarma polo Estado español), vai a reflectir fenómenos como o discurso do odio e o antifeminismo.

UN ESPAZO PARA AS EXPRESIÓNS DE ODIO E ANTIFEMINISMO

No actual contexto sociosanitario, derivado da crise da COVID-19, as plataformas *online* teñen desprazado ás interaccións persoais (non mediadas) como principal forma de contacto e relación co mundo. Neste senso resulta especialmente preocupante o incremento e normalización do discurso do odio nos *social media*, máxime de ter en conta o seu papel esencial na formación das persoas (Perse e Lambe, 2016). Esta expresión da violencia –que se exerce de forma máis ou menos explícita- afecta especialmente ás mulleres nas súas interaccións *online*.

Cómpre seguir a conversa 2.0 en torno a un tema de actualidade para observar como a rede constitúe un espazo desigual e de crecente hostilidade para as usuarias, especialmente para aquelas con maior visibilidade e voz na esfera pública (Martínez Rolán e Piñeiro Otero, 2020).

Só polo feito de ser mulleres as usuarias de redes sociais adoitan a recibir comentarios –que van do paternalismo ao acoso-, e incluso ataques orquestrados (en plataformas como forocoches ou 4chan), menos frecuentes nos perfís masculinos.

Este fenómeno, constado por estudos como o de Frenda *et al.* (2019), con frecuencia leva ás mulleres á autoexclusión destas plataformas sociais, como Ada Colau, ou á creación de comunidades restrinxidas-pechadas como espazos seguros en Internet (especialmente en ámbitos “masculinizados” véxanse, por exemplo, Todas Gamers ou Women’s Audio Mission).

O discurso do odio contra as mulleres está ligado a costumes e tradicións sociais e culturais e, como tal, ademais de presentar resistencia ao cambio pode pasar desapercibido e retroalimentar as desigualdades. Na base deste discurso Freenda *et al.* (2019) sinalan a misoxinia e o sexismo como dous aspectos interrelacionados que sustentan e perpetúan as relacións sociais patriarcais (Manne, 2017), e que actúan á vez como límites e como pretexto para cualificar, acosar ou atacar ás usuarias, con espe-

cial incidencia e virulencia no caso dalgunhas profesións como a política ou a comunicación (Martínez Rolán e Piñeiro Otero, 2020).

A maior hostilidade da tuitesfera cara a estas profesións debería situarse no marco do novo discurso antifeminista online. Un discurso que se manífésta por oposición ás ideas e persoas que propugnan a igualdade e a emancipación das mulleres (Lamoreux e Dupuis-Déri, 2015), como unha sorte de acción-reacción, e que na actualidade se materializa nunha maior agresividade discursiva (Bonet-Martín, 2020).

METODOLOXÍA

Para o desenvolvemento deste estudo tomouse como referencia unha das datas máis relevantes e con maior visibilidade do movemento feminista, o 8 de Marzo. Máis concretamente levouse a cabo unha análise da conversación 2.0 xerada en torno ao *hashtag* #8M en Twitter.

A selección desta rede de microblogging sitúa este traballo na liña de estudos como Frenda *et al.* (2019) ou Fox, Cruz e Le (2015), sobre o sexismo e misoxinia na Rede. Se ben Twitter ten impulsado accións feministas, o carácter aberto desta plataforma (que facilita o acceso e adhesión á conversa social) sumado a cuestións como o seu anonimato, o sexismo ambiental ou o efecto de desinhibición, teñen convertido esta rede social nunha expansión da manofera².

A partir da captura de máis de medio millóns de tuits, que conformaron un ano de conversa social en torno a 50 mulleres españolas referentes do ámbito da política, comunicación, deporte, cultura, empresa e ciencia -de ámbito local, autonómico e estatal-, levouse a cabo unha selección daquelas publicacións da comunidade usuaria -respostas directas e mencións indirectas (aquelas que se fan sen citar o nome da usuaria)- que contivesen a etiqueta #8M.

Esta acoutación implicou unha selección de 746 tuits, no período comprendido entre febreiro e novembro de 2020, o que pon de relevo a remanencia deste tema de conversación no tempo.

Unha vez efectuada esta selección levouse a cabo unha medición de sentimento manual dos tuits emitidos con esta etiqueta, catalogándoos como "positivos", "negativos" e "neutros". Neste paso prestouse especial atención ás mensaxes negativas, facendo unha primeira aproximación non sistemática ao seu discurso.

² Entendida como una subcultura masculina online en expansión que ataca de diversas formas ás mulleres só polo feito de ser mulleres (Nagle, 2017).

RESULTADOS

A particular selección da mostra, centrada en mulleres de diversos ámbitos de pertenza, ideoloxías e posicionamentos (neste caso no que respecta ao feminismo e as súas reivindicacións) marcou a conversa e reflexión nos días previos ao 8 de marzo e na propia xornada.

Moitas destas mulleres referentes empregaron Twitter para amosar a súa perspectiva respecto ese día, a súa participación nos actos convocados, e incluso as súas lecturas respecto destes. A resposta a estas publicacións dende a comunidade usuaria foi positiva, aínda que se recolleron críticas e ataques respecto ao posicionamento [ou a falla de posicionamento] destas mulleres, e incluso do seu colectivo de pertenza (medio, partido, colectivo profesional, etc.).

Fig 1. Tuit crítico previo á celebración do 8M. Captura de pantalla.



A polarización en torno a esta data fixo que incluso publicacións neutras, nos que se enuncian argumentos e expresións empregadas -dentro e fóra da Rede- por algunhas das mulleres da mostra, contivesen unha carga de negatividade. Así sucede, por exemplo, no caso dalgúns tuits dirixidos a voceira nacional do Partido Popular Cayetana Álvarez de Toledo, que contra-argumentan empregando algunhas das razóns esgrimidas -de xeito máis ou menos explícito pola política e o seu partido- para a súa non adhesión á mobilización.

Fig 2 e 3. Tuits neutros emitidos antes e na xornada despois do 8M. Captura pantalla.



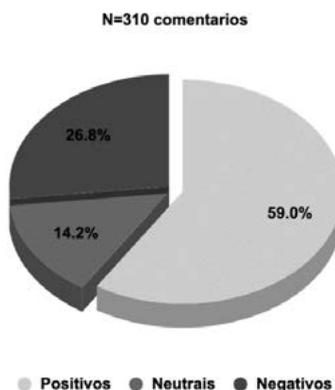


Malia que conmemoración do 8M soe estar rodeada de controversia, polos ataques, as informacións parciais e adhesión [ou non adhesións] de partidos e personalidades, a convocatoria do 8M de 2020 e a súa proximidade á declaración da COVID-19 como pandemia pola OMS (11 de marzo), e ao Decreto de Estado de Alarma (*Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*) polo Goberno Español, suscitou un discurso antifeminista baseado nunha suposta correlación entre as manifestacións feministas e a expansión do virus en España.

Para establecer unha distinción entre as reaccións e posicionamentos negativos respecto á conmemoración do 8M, que veñen sendo habituais nesta data, e aqueles vencellados e alimentados polo discurso antifeminista e as falsas narrativas da pandemia, establecéronse dous períodos na análise fixando o 11 de marzo (momento en que a OMS recoñece a COVID-19 como pandemia) como límite temporal entre ambos.

Ata o 11 de marzo recuperáronse 310 publicacións coa etiqueta 8M, dos cales un 59% (183 tuits) eran positivos, un 14,2% de carácter neutral (na súa maioría informacións dos medios de comunicación) e un 26,8% máis (83 publicacións), negativos.

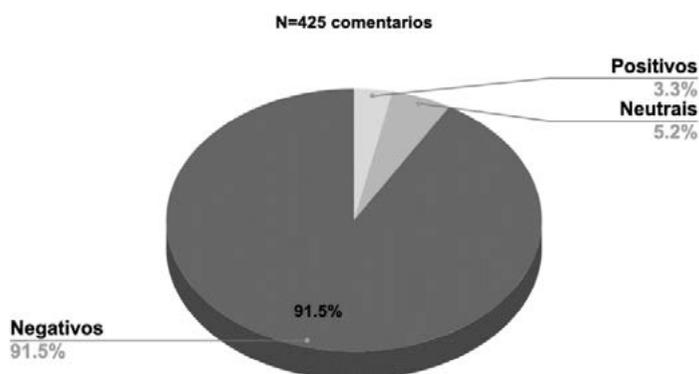
Fig 4. Sentimento da conversa en torno ao #8M ata o 11 de marzo (incluído). Elaboración propia.



Tralo 11 de marzo apréciase un cambio radical no ton e virulencia da conversación 2.0. Das 425 publicacións recollidas despois desta data, un 91,5% tiña un carácter claramente negativo (389 tuits) fronte a un 3'3% de positivos. A radicalización da conversa 2.0 contra o 8M, nas xornadas previas á declaración do Estado de Alarma en España e primeiras semanas de confinamento, fai patente a existencia dunha conciencia antifeminista que leva á comunidade usuaria non só á aceptación acrítica de determinadas informacións, tamén a adhesión e redifusión das mesmas.

Se ben nun primeiro momento poderíase pensar que a particular selección da mostra tería un efecto de “filtro burbulla” no impacto deste discurso, a realidade foi que incluso se potenciou convertendo a algunhas das mulleres da mostra no centro dos ataques dalgúns usuarios.

Fig 5. Sentimento da conversa en torno ao #8M a partir do 11 de marzo. Elaboración propia.



A maioría de tuits emítense como resposta, ou mencionando, a políticas e xornalistas, principalmente Carmen Calvo, Irene Montero, Ana Pastor (xornalista) e Julia Otero. Todas estas mencións forman parte da porcentaxe de comentarios negativos que atacan e mesmo culpabilizan a estas mulleres dos contaxios e do posible aumento de mortes. Neste senso débense entender unha serie de etiquetas sociais presentes na mostra como #El8MTuvoLaCulpa ou #8MDiaDelContagioPorCoronavirus, que artellaron parte deste discurso antifeminista.

Fig 6. Tuit crítico posterior ao 11 de marzo. Captura de pantalla.



A interpelación nestas conversas de determinadas usuarias do ámbito da política ou do xornalismo remiten a unha reacción antifeminista ao seu posicionamento público. Se ben no caso de políticas como Carmen Calvo e Irene Montero estes ataques poderían entenderse no marco dunha crítica ao Goberno e a súa xestión da crise sociosanitaria, a maior incidencia da conversación en xornalistas como Ana Pastor e Julia Otero revelan un fenómeno que vai máis aló e que esixe unha aproximación multidimensional a esta realidade.

CONCLUSIONES

As accións e reivindicacións feministas con motivo do 8 de marzo son con frecuencia centro dun discurso antifeminista que, como analizou Bonet-Martí (2020), se teñen plasmado con maior forza e virulencia nas redes sociais. No ano 2020 a conmemoración do 8M nas datas previas ao Decreto de Estado de Alarma e o confinamento en España propiciou a construción de narrativas coas que endemoñar o movemento feminista baseándose nunha suposta relación entre os actos nas rúas e a expansión do virus. Unhas narrativas que suscitarían unha oleada de manifestacións antifeministas *online*, apoiadas en bulos e *fake news* e enriquecidas co discurso do odio.

Unhas manifestacións que instigaron a violencia contra determinadas usuarias, situándoas no centro da mensaxe. Así o incremento da toxicidade na selección tuits a partir do día 11 de marzo non só reflicte o incremento na expresión do antifeminista na conversa 2.0, tamén supón unha mostra da hostilidade cara a algunhas destas mulleres referentes, personalizando estes ataques até o punto de culpabilizalas da situación sociosanitaria.

O desenvolvemento por parte destas mulleres referentes dunha autocomunicación de masas vai implicar a creación dunha comunidade usuaria -en moitos casos de forma efémera- que conversa con e sobre elas, converténdolas en "brancos fáciles" accesibles e visibles para os ataques antifeministas. A

personificación do feminismo en determinados perfís sociais de políticas e xornalistas pódese explicar pola súa visibilidade e notoriedade pública, así como polo seu exercicio profesional esencial no eido das sociedades democráticas na liña sinalada por Martínez-Rolán e Piñeiro-Otero (2020) pero, sobre todo, débese enmarcar como unha reacción antifeminista ás publicacións e posicionamentos destas usuarias respecto á igualdade e os dereitos das mulleres.

BIBLIOGRAFÍA

Bertomeu Martínez, Angustias (2019): "De la tradición al activismo en redes sociales", *Revista tiempo de paz*, nº 134, pp. 77-84. http://revistatiempodepaz.org/revista-134/#dfliip-df_1391/78/

Bonder, Gloria (2002): "Las nuevas tecnologías de información y las mujeres: reflexiones necesarias", *Unidad Mujer y Desarrollo CEPAL*, nº 39, pp. 5-55. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/5894> Consultado 20/04/2021

Bonet-Martí, Jordi (2020): "Análisis de las estrategias discursivas empleadas en la construcción de discurso antifeminista en redes sociales", *Psicoperspectivas*, Vol. 19 nº 3, pp. 52-63. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2040>. Consultado 20/04/2021.

Castells, Manuel (2009): "*Comunicación y poder*", Madrid, Alianza Editorial.

El País (2021): "Colau deja Twitter con "carácter indefinido" pero seguirá en Facebook, Instagram y Telegram", *El País*, <https://bit.ly/3t8c2ca> Consultado 20/04/2021

Fox, Jesse; Cruz, Carlos; Lee, Ji Young (2015). "Online sexism offline: Anonymity, interactivity, and the effects of sexist hashtags on social media". *Computers in Human Behavior*, Vol 52, pp. 436-442. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.024>

Frenda, Simona; Ghanem, Bilal; Montes-y-Gómez, Marcos e Rosso, Paolo (2019): "Online hate speech against women: Automatic identification of misogyny and sexism on twitter", *Journal of Intelligent and Fuzzy Systems*, Vol. 36, nº 5, pp. 4743-4752. <https://doi.org/10.3233/JIFS-179023>.

Grey, Becky; Lofthouse, Amy; Oxley, Sonia e Thompson, Ana (2020): "Social media trolling affects almost a third of elite British sportswomen, BBC Sport survey finds", *BBC Sports*, <https://www.bbc.com/sport/53642350> Consultado 29/04/2021 Consultado 18/04/2021.

Área 2 · VIOLENCIAS CONTRA AS MULLERES

Lamoureux, Diane e Dupuis-Déri, Francis (dir.) (2015): "*Antiféminismes. Analyse d'un discours réactionnaire*", Les éditions du remue-ménage, Montréal.

Nagle, Angela. (2017). Kill All Normies: "Online Culture Wars From 4Chan and Tumblr To Trump and The Alt-Right", Zero Books.

Manne, Kate (2017): "*Down girl: The logic of misogyny*", Oxford University Press.

Martínez Rolán, Xabier e Piñeiro Otero, Teresa (2020): Mulleres potevedresas na rede. Análise do sexismo, misoxinia e discurso do odio na conversa 2.0. *Cátedra de Feminismos 4.0 Depo-Uvigo*. <https://bit.ly/3t1GJ2Q> Consultado 20/04/2021

Perse, Elizabeth M. e Lambe, Jennifer (2016): "*Media Effects and Society*", Routledge.

Posetti, Julie; Aboulez, Nermine; Bontcheva, Kalina; Harrison, Jackie; Waisbord, Silvio (2020): "*Online violence against women journalists: a global snapshot of incidence and impacts*", UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375136> Consultado 20/04/2021

Sabanes, Dafne (2004): "Mujeres y nuevas TIC". *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano*, Madrid, Federación Española de Ingeniería Sin Fronteras.

CARACTERÍSTICAS DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN MUJERES MAYORES DE 65 AÑOS

Porto Castro, Ana M.^a

Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
anamaria.porto@usc.es

Mosteiro García, M.^a Josefa

Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
pepa.mosteiro@usc.es

Gerpe Pérez, Enelina M.^a

Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
emaria.gerpe@usc.es

RESUMEN

La violencia de género es un fenómeno cultural basado en la superioridad masculina sobre las mujeres y una de las mayores vulneraciones de derechos individuales y colectivos. La violencia se expresa de múltiples formas y en todas las etapas del ciclo vital de las mujeres, siendo la edad una de las variables que hace a las mujeres más vulnerables. El presente trabajo trata de conocer la opinión de las profesionales que trabajan en los Centros de Información a las Mujeres (CIM) sobre las necesidades de las mujeres víctimas de violencia de género mayores de 65 años. Para ello se seleccionó una muestra de once mujeres profesionales que trabajan en estos centros a las que a través de una entrevista semiestructurada se le plantearon cuestiones referidas a las características de la violencia que sufren las mujeres mayores de 65 años, sus necesidades y pautas de intervención. La información proporcionada por las informantes muestra que estas mujeres padecen en silencio su situación de maltrato y que el tipo de violencia que sufren, así como sus consecuencias, hacen necesario que se adopten medidas y actuaciones específicas para las mujeres de esta edad.

PALABRAS CLAVE: violencia de género, edad, mujeres

INTRODUCCIÓN

A pesar de las transformaciones sociales que se han producido en los últimos años con la incorporación de las mujeres a todos los ámbitos de la vida social y los indudables progresos jurídicos y formales inherentes a esta, no podemos todavía hoy en día hablar de una igualdad real entre mujeres y hombres.

Una de las principales trabas para lograr la igualdad es la violencia de género, entendida "como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, que se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia" (Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, artículo 1).

Además, uno de los factores que frena el empoderamiento y avance de las mujeres es la discriminación por motivos de edad. En el caso de la violencia, son las mujeres de más edad las que menos denuncian, las que sufren, en mayor medida, la violencia por parte de su pareja actual y las que reciben menos apoyo.

De acuerdo con la última *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019*, el 42,1% de las mujeres de 65 y más años han sufrido violencia de género; acuden en menor medida a la policía o juzgados y servicios de ayuda (médica, psicológica, social, legal), denuncian menos y terminan la relación en menor medida que las mujeres menores de 65 años.

Los estudios sobre la violencia de género en mujeres mayores subrayan la invisibilidad de este fenómeno en esta edad, debido al escaso número de denuncias y la dificultad de detección por parte de las y los profesionales (Verdejo y Bárcena, 2014). La mayor parte de esos estudios ponen en evidencia la existencia de maltrato en mujeres mayores de 60 años (Fisher y Regan, 2006; Luoma et al, 2011), maltrato que han sufrido de manera prolongada en el tiempo o que se inicia en esta etapa de la vida, tanto en parejas consolidadas como en relaciones nuevas (Brand y Raymond, 1998), siendo los abusos emocionales y económicos los de mayor prevalencia frente a los abusos físicos (Baker et. al, 2009; BandWinterstein, 2015; Fingeld-Connett, 2014; McGarry y Hinchliff, 2016; Warmling et al., 2017).

Autores como Poole y Rietschlin (2012) y Warmling et al. (2017), señalan como factores de riesgo de la violencia de género la edad, el estatus de inmigrante, la fragilidad personal o la dependencia que puede

manifestarse en casos de discapacidad, en mujeres con problemas de salud, o en las que están bajo medicación constante. Además, estas mujeres pueden presentar más problemas de salud física (Cook, Dinnen y O'Donnell, 2011; Fisher, Zink y Regan, 2011), niveles elevados de depresión y ansiedad (Fisher y Regan, 2006; Fisher et al., 2011) y problemas de autoconcepto y autoestima (Buchbinder y Winterstein, 2003).

Para Meneses et al. (2018), en mujeres mayores de 60 años los malos tratos psicológicos son más frecuentes que la violencia física o sexual, ya sea porque siempre han sufrido este tipo de trato o bien porque a medida que la edad del agresor aumenta, disminuye su fuerza para ejercer ese tipo de daño, manteniéndose o incluso incrementándose las estrategias de control ya presentes.

Además, para Gracia (2012, 2015) y Meneses et al. (2018), este tipo de violencia se inicia al principio de la relación de noviazgo, incluso antes de la vida en pareja y su formalización, siendo factores de riesgo propios de estas mujeres la edad, la dependencia económica, la falta de apoyo, así como la percepción sobre la violencia de género (Delgado y Gutiérrez, 2014) y la jubilación (Ministerio de Igualdad, 2019; Instituto Aragonés de la Mujer, 2018).

En cuanto a las consecuencias de la violencia, el estrés, los problemas digestivos, la elevada presión sanguínea y los problemas de corazón son secuelas físicas que desencadena la violencia de género, al igual que la ansiedad, la depresión y la baja autoestima son factores psicológicos que afectan a las mujeres de mayor edad (Martínez y Bermúdez, 2016; Sarasúa et al. 2007).

Por su parte, las y los profesionales que prestan atención a mujeres víctimas de violencia de género tienen un papel fundamental en la detección y resolución de los problemas derivados de la violencia y han de proporcionar una actuación global, integrada y coordinada a través de los servicios de atención a las víctimas.

En este contexto, el presente trabajo tiene como principal objetivo conocer la opinión de las profesionales que trabajan en los Centros de Información a las Mujeres (CIM) acerca de las necesidades de las mujeres víctimas de violencia de género mayores de 65 años.

MÉTODO

En la investigación se hizo uso de una metodología cualitativa, desde la perspectiva analítica de género, ya que solo a través de ella se pueden comprender mejor los hechos sociales desde la visión de las personas participantes.

Muestra

Participaron en el estudio un total de 11 mujeres profesionales de los Centros de Información a las Mujeres de la Comunidad Autónoma de Galicia, cuatro asesoras jurídicas, cinco psicólogas y dos trabajadoras sociales que llevan trabajando en estos centros entre dos y veintisiete años. La selección de la muestra fue de carácter intencional, utilizando para ello el procedimiento de muestreo de "bola de nieve", a través del contacto con las profesionales que se perfilan como informantes clave en el ámbito objeto de estudio.

Instrumento

Para la recogida de información se utilizó la entrevista semiestructurada, partiendo de un guion previo de preguntas en el que se recogía información referida a datos generales de identificación de las profesionales, de los Centros de Información a las Mujeres en los que trabajan y relacionadas con las características de la violencia en mujeres mayores de 65 años.

Procedimiento de recogida y análisis de la información

Las entrevistas fueron realizadas en los meses de julio y septiembre del año 2019 por las personas que integran el equipo de investigación, en los centros de trabajo de las personas participantes en el estudio fuera de su horario laboral y fueron grabadas en audio previa autorización de las personas entrevistadas y posteriormente transcritas para su análisis. El análisis de la información se llevó a cabo a través de un proceso deductivo en el que se partió de un sistema previo de categorías, utilizando para ello el programa de análisis de datos MAXQDA 10.

RESULTADOS

En primer lugar, cabe señalar que los discursos de las entrevistadas ponen en evidencia que las mujeres mayores de 65 años padecen en silencio su situación de maltrato, puesto que la mayoría no acuden a los centros de información a las mujeres. Tan sólo entre un 3%-5% del total de las mujeres que acuden anualmente a estos centros tienen esta edad.

Las principales causas por las que no se atreven a denunciar son múltiples. La mayoría de las profesionales entrevistadas afirman que la *naturalización* y *resignación* frente a la violencia de género es el principal motivo por el que las mujeres de mayor edad no denuncian, debido, sobre todo, al contexto social y político que les ha tocado vivir.

Llevar muchos años de relación, tienen esa estructura de sufrimiento, de aguantar... esa estructura educacional que les han transmitido (Asesora Psicológica 1).

Otro aspecto a destacar es que no denuncian pues, debido a la educación recibida, no saben identificar que determinado tipo de conductas son formas de maltrato.

Están sufriendo este tipo de actitudes y comportamientos toda su vida y para ellas no es violencia (Asesora Jurídica 2).

Del mismo modo, en muchos casos la violencia de género se confunde con otro tipo de patologías como ansiedad, depresión..., lo que da lugar a que las mujeres acudan a los servicios de atención primaria para ser tratadas y no a los centros de información a las mujeres.

Son personas que llevan toda la vida sufriendo, y ya tienen una fibromialgia muy avanzada o una salud muy precaria... (Asesora Psicológica 1).

Otras causas señaladas por las profesionales son la falta de comprensión del entorno familiar, sobre todo y principalmente de las hijas e hijos, "Es una ruptura familiar, no todos los hijos/as las apoyan" (Asesora Jurídica 2), así como la presión social, los juicios de valor del vecindario que las juzgarán si deciden denunciar o romper con el agresor, siendo esta discriminación social mucho mayor en zonas rurales que urbanas.

Estar sentada esperando en el médico y están las del lado esperando, "mira cómo le hizo eso a su marido", "tú eres mujer y tienes que aguantar", "mira cómo estás ahora" (Asesora Jurídica 2).

La dependencia económica, es otro factor importante que las lleva a seguir conviviendo con su agresor.

La dependencia económica es la peor porque ellas no tienen dinero, no pueden manejar dinero, ni pueden decir voy a la compra, tienen que pedirles dinero (Asesora Jurídica 2).

Las mujeres mayores de 65 años que deciden denunciar son mujeres sin formación, casadas, con varias hijas e hijos en edad adulta, que no han tenido un trabajo remunerado y que no están cobrando ningún tipo de prestación. Además, son mujeres con problemas de salud derivados de su edad y de la situación de maltrato y, sobre todo, dependientes económicamente del agresor. Otro rasgo característi-

co de las mujeres de esta edad es que han sido educadas en una sociedad patriarcal en las que tienen asumido el rol de esposas que han de "servir a sus maridos" y de madres que "han de cuidar a sus hijas e hijos" y que el hecho de desvincularse del agresor las lleva a una vida en soledad y a una situación de precariedad económica agravada por la edad.

... Vienen educadas de una sociedad patriarcal absoluta..., una mujer me decía que tengo que lavarle la ropa, como que es obligación, se siente obligada... el perfil de madre protectora, que de alguna manera es la que está para servir... (Asesora Jurídica 1).

Una de las características principales del tipo de violencia que sufren es que se trata de una violencia con historia, es una violencia que se inicia en los primeros momentos de la vida en común con su pareja y dura toda la vida.

La trayectoria que tienen es convivir 20 o 30 años con el agresor (Trabajadora social 1).

Aunque sufren todo tipo de maltrato (físico, económico, psicológico, sexual) los malos tratos psicológicos son los más habituales tales como los "desprecios", las "vejaciones", "los gritos" y la falta de cuidados por parte de sus parejas cuando están enfermas.

Yo no me he encontrado con casos de palizas tremendas, pero si son muy habituales las malas caras, vejaciones, insultos... este tipo de cuestiones, reiteradas y habituales (Asesora Psicológica 1).

Se trata de una edad en la que ya empieza a haber algunos problemas, algún ictus... y el problema es la falta de cuidados. No las cuidan. La pareja que las maltrata, la deja en la cama, le da de comer lo peor..., hay una negligencia en los cuidados, también... (Asesora Psicológica 1).

También cabe destacar la violencia económica a las que se ven sometidas, generada por la dependencia que tienen de su agresor. Además, esta violencia económica se manifiesta sobre todo y principalmente cuando los maridos se jubilan.

También un tipo de violencia que sobresale es la económica (Asesora Psicológica 2).

El traía el dinero, él manejaba el dinero, yo no hacía nada (Asesora Psicológica 1).

CONCLUSIONES

Las mujeres víctimas de violencia de género mayores de 65 años que acuden a los centros de información a las mujeres (CIM) y denuncian la situación de maltrato es poco representativa con respecto a las de menor edad. Una de las barreras que impide a estas mujeres denunciar es la pervivencia de estereotipos o "mitos", tales como el que asocia ser mujer víctima de violencia de género con ser joven y con hijas o hijos a cargo, quedando excluidas las mujeres de mayor edad (Gracia, 2012; Meneses et al, 2018; Orte y Sánchez 2012). Las necesidades de estas mujeres son similares a las más jóvenes, no obstante, la edad sigue siendo en línea de lo señalado por Poole y Rietchlin (2012) un factor de riesgo, puesto que tienen una mayor dependencia económica del agresor, un mayor sentimiento de culpa y resignación, la falta de apoyo del entorno familiar, además de que son capaces de percibir determinadas conductas como violentas.

En cuanto al tipo de violencia que sufren, los malos tratos psicológicos son los más frecuentes y los más invisibles puesto que en muchas ocasiones se enmascaran en problemas de salud derivados de la edad como problemas digestivos, elevada presión sanguínea y problemas cardíacos (Martínez y Bermúdez, 2016; Sarasúa et. al. 2007).

Por tanto, la violencia de género que sufren las mujeres mayores de 65 años tiene unas características propias que requieren de la delimitación de protocolos específicos de actuación adaptados a sus necesidades al igual que de la colaboración y cooperación de todas y todos las y los profesionales que trabajan en su entorno social más inmediato.

BIBLIOGRAFÍA

Baker, Margaret, Lacroix, Andrea, Wu, Chunyuan, Cochrane, Bárbara, Wallace, Robert y Woods, Nancy (2009): "Mortality risk associated with physical and verbal abuse in women aged 50 to 79". *Journal of the American Geriatrics Society*, nº 57, 1799-1809.

Band-Winterstein, Tova. (2015): "Aging in the Shadow of Violence: A Phenomenological Conceptual Framework for Understanding Elderly Women Who Experienced Lifelong IPV". *Journal of Elder Abuse and Neglect*, Vol. 27 nº 4-5, 303-327. <http://doi.org/10.1080/08946566.2015.1091422>

Buchbinder, Eli y Band-Winterstein, Tova. (2003): "Like a wounded bird: Older battered women's life experiences with intimate violence". *Journal of Elder Abuse & Neglect*, Vol.15 nº 2, 23-44.

Cook, Joan, Dinnen, Stephanie, y O'Donnell, Casey. (2011): "Older women survivors of physical and sexual violence: a systematic review of the quantitative literature". *Journal of Women's Health*, Vol. 20 n° 7, 1075-1081.

Delgado, Carmen y Gutiérrez, Andrea (2014): "Percepción de la Violencia de Género en personas mayores". *International Journal of Development and Educational Psychology*, Vol. 2 n° 1, 329-338.

Fingfeld-Connett, Deborah (2014): "Intimate Partner Abuse Among Older Women: Qualitative Systematic Review". *Clinical Nursing Research*, Vol. 23 n° 6, 664-683. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1054773813500301>

Fisher, Bonnie y Regan, Sandra (2006): "The extent and frequency of abuse in the lives of older women and their relationship with health outcomes". *The Gerontologist*, Vol. 46 n° 2, 200-209.

Fisher, Bonnie, Zink, Therese y Regan, Sandra (2011): "Abuses against older women: Prevalence and health effects". *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 26 n° 2, 254-268.

Gracia Ibáñez, Jorge (2012): "La violencia de género contra las mujeres mayores: un acercamiento socio-jurídico". *Revista Derechos y Libertades*, n° 27, Época II, 2-77.

Gracia Ibáñez, Jorge (2015): "Una mirada interseccional sobre la violencia de género contra las mujeres mayores". *Oñati Socio-legal Series* [online], vol. 5 n° 2, 547-569. Recuperado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2550210

Instituto Aragonés de la Mujer (2018): "*La Violencia de Género contra las mujeres mayores en la población aragonesa*", Zaragoza, Instituto Aragonés de la Mujer.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE, 29 de diciembre de 2014, núm. 313, pp. 1-53.

Luoma, Minna-Liisa, Koivusilta, Mira, Lang, Gert, Enzenhofer, Edith, De Donder, Liesbeth, Verté, Dominique, Reingarde, Jolanta, Tamutiene, Ilona, Ferreira-Alves, José, Santos, Ana y Penhale, Bridget (2011): "*Prevalence Study of Abuse and Violence against Older Women. Results of a Multi-cultural Survey in Austria, Belgium, Finland, Lithuania, and Portugal (European Report of the AVOW Project)*", Finland, National Institute for Health and Welfare (THL). Recuperado de <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/e9532fd3-9f77-4446-9c12-d05151b50a69>

Martínez-Moreno, Eliores y Bermúdez-Pérez, M^a de la Paz (2016): "Maltrato psicológico hacia los mayores: variables a tratar". *Revista Española de Comunicación en Salud*, Vol. 1 n^o 7, 143-153, doi: <http://dx.doi.org/10.20318/recs.2016.3161>

McGarry, Julie, Ali, Parveen y Hinchliff, Sharron (2016): "Older women, intimate partner violence and mental health: a consideration of the particular issues for health and healthcare practice". *Journal of Clinical Nursing*, Vol. 26 n^o 15-16, 2177-2191.

Meneses, Carmen, Charro, Belén, Rúa, Antonio, Uroz, Jorge (2018): "*La violencia de género en la pareja o la expareja de mujeres mayores de 60 años*", Universidad de Comillas para la Fundación Luz Casanova.

Ministerio de Igualdad (2019): "*Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019*". Recuperado de: https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf

Orte, Carmen y Sánchez, Lydia (2012): "Gender Violence in older women". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, n^o 46, 4603-4606.

Poole, Cristopher, y Rietschlin, John (2012): "Intimate Partner Victimization Among Adults Aged 60 and Older: An Analysis of the 1999 and 2004 General Social Survey". *Journal of Elder Abuse and Neglect*, Vol. 24 n^o 2, 120-137.

Sarasua, Belén, Zubizarreta, Irene, Echeburúa, Enrique y Corral, Paz (2007): "Perfil psicopatológico diferencial de las víctimas de violencia de pareja en función de la edad". *Psicothema*, Vol. 19 n^o 3, 459-466.

Verdejo, Inés y Bárcena, Carmen (2014): "Analysis of violence against elderly woman". *Social and Behavioral Sciences*, Vol. n^o 161, 110-114.

Warmling, Deise, Lindner, Sheila y Coelho, Elza (2017): "Prevalência de violência por parceiro íntimo em idosos e fatores associados: revisão sistemática". *Ciência & Saúde Coletiva*, Vol. 22 n^o 9, 3111-3125. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232017229.12312017>

(IN)VISIBILIZADAS: MUJERES, MERCADO LABORAL Y CUIDADOS EN COLOMBIA

Amaya-Centeno, Angélica

Programa de doctorado de Economía y Empresa

Universidade de Santiago de Compostela

angelicamaria.amaya@rai.usc.es

Aguayo Lorenzo, Eva

Departamento de Economía Cuantitativa

Universidade de Santiago de Compostela

eva.aguayo@usc.es

Pena-Boquete, Yolanda

AYeconomics Research Centre

y.penaboquete@ayeconomics.com

RESUMEN

Los efectos de la violencia estructural y cultural sobre las mujeres y sus desafíos para participar e integrar el mercado laboral, se convierten en un importante elemento que ressignifica las actividades, roles y acciones. Nuestro objetivo es visibilizar las peculiaridades de estas brechas de género en Colombia para el periodo 2007-2020. El efecto "covid" ha desvelado las grietas de las estructuras productivas y sociales, a su vez, ha visibilizado el papel de los cuidados y su relevancia para la sostenibilidad de la economía.

PALABRAS CLAVE: brechas de género, violencia estructural, violencia cultural, Colombia

INTRODUCCIÓN

El análisis de las desigualdades, ha permitido un gran avance en el estudio de las violencias invisibles que pueden afectar a diferentes grupos sociales, profundizando en el análisis de diferentes tipos de violencia incluyendo no sólo la violencia directa, sino también la estructural y cultural, que dentro de la literatura se ha conocido como el triángulo de violencia (Galtung, 1996).

Aunque existen diversos tipos de violencia estructural y cultural (Galtung, 2003), la violencia de género refleja las desigualdades y discriminación en las relaciones entre hombres y mujeres. Dentro de este contexto, la violencia estructural que se deriva del género se evidencia en la segregación laboral, las brechas salariales y todas aquellas expresiones de la interrelación social, que puedan llevar al desfavorable reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos. Así mismo, la violencia cultural se manifiesta en la preservación de roles de género del sistema patriarcal y en todos aquellos aspectos que puedan ser utilizados para legitimar tanto la violencia estructural como la directa (Alcañiz, 2015; La Parra y Tortosa, 2003; Reardon, 2010).

Contribuyendo al debate de violencia estructural y cultural en Colombia, se realizó un análisis de segregación laboral y distribución del tiempo para el periodo 2007-2020, identificando sectores feminizados y masculinizados con actividades “naturalmente” de hombres o mujeres, que reflejan indicios de desigualdad y sesgos al empleo. Los resultados sugieren que la Covid-19 ha agravado las desigualdades en las brechas de género ya preexistentes en Colombia.

Con el fin de lograr los objetivos propuestos, en la sección 2 se analiza la segregación laboral en Colombia para el periodo 2007-2020, mientras que la sección 3 está orientada a evidenciar el tiempo promedio destinado al trabajo remunerado y no remunerado por sexo de la población empleada. Finalmente, se presentan las principales conclusiones.

SEGREGACION LABORAL POR GÉNERO EN COLOMBIA

Durante el periodo 2007 a 2020, las tasas de empleo en Colombia mostraron una reducción de 0,38 puntos porcentuales (pp), influenciada principalmente por la caída de ocupados en el año 2020. A pesar de la caída de la tasa de ocupación en el periodo evaluado, la brecha entre mujeres y hombres en 2020 fue de 23,55 pp, mientras que en 2007 alcanzaba 25,67 pp (DANE, 2021).

La distribución de las mujeres y los hombres en el mercado laboral, generando sectores feminizados y masculinizados, ha dado paso a la construcción de indicadores de segregación laboral por género (Anker, 1997; Semyonov y Jones, 1999). La concentración femenina o masculina está determinada por sesgos culturales y sociales (Nicolás Martínez et al., 2010) y en algunos casos por factores dinámicos de naturaleza multicausal como procesos de socialización sexuados, existencia de barreras de acceso al empleo en determinadas ocupaciones y la falta de visibilidad de las mujeres en algunas ocupaciones consideradas de dominación masculina (Ballesteros Doncel y Maira Vidal, 2019).

A pesar que algunas investigaciones han señalado diversas debilidades para medir la segregación ocupacional, como que las medidas de diferencia absoluta son sensibles al número de ocupaciones incluidas en el cálculo o que las medidas convencionales de segregación pueden estar influenciadas por el grado de participación de la mujer en la fuerza de trabajo (Blackburn y Jarman, 2005; Melkas y Anker, 1997; Semyonov y Jones, 1999) dentro de la literatura se destaca el índice de disimilitud (ID) de Duncan y Duncan (1955). Este índice lo podemos adaptar para calcular la segregación sectorial y averiguar si los cambios en los sectores pueden tener efectos desiguales en el empleo por género.

En el caso de Colombia, aunque el índice de disimilitud presenta una reducción de un 1,39% confirmando una disminución en la segregación sectorial por género en el período 2007-2020, aún podemos observar sectores típicamente ocupados por mujeres u hombres. El índice de disimilitud en el 2020 indica que el 51,08% de las mujeres o de los hombres deberían trasladarse a sectores diferentes para generar una distribución equitativa del empleo.

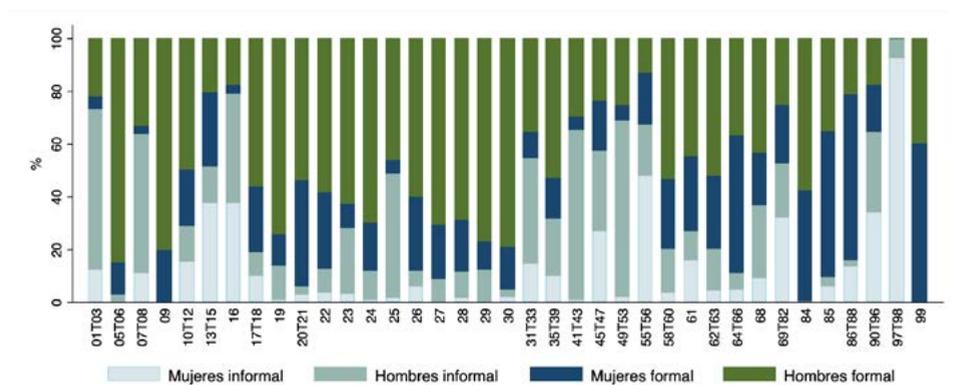
Para identificar sectores “feminizados” o “masculinizados”, analizamos la distribución del empleo por sectores cuya concentración laboral fuera mayor al 70% para uno de los sexos durante el periodo 2007-2020. Bajo este supuesto, los hombres tienen mayores niveles de empleo en construcción, productos metálicos manufacturados, transporte y almacenamiento, minería y extracción de productos energéticos, otros productos minerales no metálicos, explotación de minas y canteras de productos no energéticos, vehículos de motor, remolques y semirremolques, agricultura, silvicultura y pesca, fabricación de metales básicos, otros equipos de transporte, maquinaria y equipos, material eléctrico, coque y productos petrolíferos refinados, reparación e instalación de maquinaria y equipo, servicios de electricidad, gas, suministro de agua, alcantarillado, residuos y saneamiento y actividades de servicios de apoyo a la minería. Por su parte las mujeres tienen mayor presencia en hogares privados con personas empleadas y salud humana y trabajo social, manteniéndose como sectores feminizados durante todo el periodo analizado. Los principales cambios en el empleo entre mujeres y hombres durante el periodo evaluado, se encuentran en la madera y corcho (excepto muebles), seguido de coque y productos petrolíferos refinados y de las telecomunicaciones.

Teniendo en cuenta los resultados del empleo de mujeres y hombres a nivel sectorial, donde existen más sectores masculinizados que feminizados, se realizó un análisis de la formalidad laboral, encontrando que en los sectores con más empleo formal, la presencia del empleo femenino es baja, con excepción de aquellos donde el peso del sector público es muy importante, como por ejemplo educación y salud. El sector de hogares privados con personas empleadas, es el sector más feminizado y con mayor empleo informal.

Área 2 · VIOLENCIAS CONTRA AS MULLERES

El empleo informal¹ en Colombia en el año 2020 es de 49,08% para las mujeres y 50,47% para los hombres en las áreas urbanas. Esta cifra contrasta con la tendencia entre el 2007 y el 2019, donde en promedio las mujeres tenían el 51,40% de informalidad y los hombres el 49,41%. Es importante resaltar que los datos del 2020 no plasman la realidad de mujeres y hombres dado que las cifras presentan una captura restringida de la información al inicio de la pandemia (Marzo a Julio). En las áreas rurales el empleo informal en el año 2020 fue de 52,48% para las mujeres y 55,68% para los hombres.

Gráfico 1 Distribución del empleo por sectores. Mujeres y hombres. 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de datos GEIH. Agregación OCDE

La Gran Encuesta Integrada de Hogares del DANE para el año 2020, contiene información limitada al no registrar la totalidad de las variables durante varios meses del año, invisibilizando el impacto del Covid en las desigualdades entre mujeres y hombres en el acceso al trabajo formal, así como la distribución del tiempo diario al trabajo remunerado y de oficios y cuidados.

Como se puede evidenciar la brecha continúa, reflejando la desigualdad a la que se enfrentan las mujeres quienes se ven más afectadas al tener mayor nivel de informalidad y por tanto peores condiciones laborales.

DISTRIBUCION DEL TIEMPO DE TRABAJO DE LA POBLACIÓN OCUPADA

La discusión de las brechas laborales entre hombres y mujeres, no implica sólo las diferencias, sino que se requiere profundizar en el análisis de los estereotipos, jerarquías y tipos de trabajo (Waldfoegel,

¹ Datos calculados a partir de la Gran Encuesta Integrada de Hogares del DANE, aplicando la definición de empleo informal del DANE: empleada o empleado particular en establecimiento hasta 5 personas.

1998a, 1998b; Mammen y Paxson, 2000; Espino, 2012; Esquivel, Espino, Pérez, Rodríguez y Salvador, 2012; Goldin, 2014).

El empleo como fenómeno monetizado del trabajo es reduccionista respecto a la verdadera magnitud de fuerza laboral; para que un integrante de una familia se incorpore al mercado laboral implica que otro(s) integrantes (del hogar, familia o comunidad) se queden a cuidar de las hijas y de los hijos, así como de las personas mayores o con compromisos de salud que requieren de alguna atención (Moreno-Salamanca, 2018). Habitualmente, este papel se le designa a la mujer y en los casos que ella desarrolle alguna actividad laboral, en el interior de la vida cotidiana de los hogares se enfrenta a las dobles jornadas propias de una asignación patriarcal sustentadas en la “cultura” e incluso en las “religiones” (Esquivel et al., 2012).

En este entorno aparece otro elemento de análisis: la existencia de trabajo no remunerado del cuidado, el cual fortalece la estructura de invisibilidad de las actividades que se llevan a cabo en los hogares (Díaz, 2009; Espino, 2010; Esquivel et al., 2012; Elias y Rai, 2019). La economía feminista presenta una alternativa a la discusión hegemónica al vincular a la “economía del cuidado” y sus interrelaciones en el hogar y sus diversos integrantes, en las condiciones que definen su participación en los mercados, particularmente el laboral.

Durante el periodo analizado, las mujeres ocupadas dedican más tiempo promedio de trabajo a la semana que los hombres, reflejando la persistencia de roles o estereotipos de género, que son considerados violencia estructural y cultural. En el año 2020, las mujeres dedicaron 6,73 horas menos que los hombres al trabajo remunerado, mientras que en las actividades de oficios del hogar y actividades de cuidado, dedicaron 14,82 horas más (Gráfico 2).

Gráfico 2 Tiempo de trabajo de la población ocupada. Mujeres y hombres. 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de datos GEIH.

La mayor carga que reflejan las mujeres en el trabajo no remunerado, puede limitar su acceso y dedicación al trabajo remunerado, así como a los empleos formales. A pesar que el tiempo de trabajo remunerado en los hombres disminuyó 3,39 horas a la semana entre el año 2007 y 2020, su dedicación al tiempo de los oficios y cuidados no se vio incrementado; al contrario disminuyó 0,32 horas a la semana, lo que acentúa la división sexual de trabajo que espera que los mujeres se encarguen de los oficios y cuidados.

CONCLUSIONES

Al analizar el empleo de las mujeres en el mercado laboral tradicional a nivel sectorial, los resultados sugieren cargas ocultas que limitan la cantidad de horas trabajadas en el mercado laboral y al mismo tiempo una alta cantidad de horas en actividades no remuneradas; evidenciando la existencia de estructuras patriarcales que privilegian a los hombres y la persistencia de la división sexual del trabajo que conlleva la violencia cultural.

El impacto de la Covid-19 para las personas empleadas, que adicionalmente tienen actividades no remuneradas a su cargo en el hogar, hace más evidente la profundización y precarización del empleo femenino en Colombia que se refleja en la existencia de dobles jornadas. Asimismo, como señala Olivera (2018), las políticas de conciliación en Colombia están basadas en un modelo de familia tradicional que tiende a perpetuar el rol del cuidado a cargo de las mujeres. Por ello, es necesario avanzar en políticas y acciones que promuevan la conciliación corresponsable de la vida laboral y familiar, como el fomento de la corresponsabilidad de los hombres (campañas de concienciación y sensibilización promotoras de un cambio cultural; ampliación de licencias y permisos de paternidad) o la creación de servicios públicos y de las empresas de apoyo a la conciliación. En definitiva, la implementación de medidas que, basadas en la deconstrucción de los estereotipos de género y su relación con el mercado laboral, contribuyan a reducir la desigualdad que sufren las mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcañiz, Mercedes. (2015): "Sociología de la(s) violencia(s) de género en España. Una propuesta de análisis". *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 29-51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205043417002>
- Anker, Richard. (1997): "Theories of occupational segregation by sex: An overview". In *International Labour Review* (Vol. 136, Issue 3, pp. 315-339).

Ballesteros Doncel, Esmeralda y Maira Vidal, María del Mar. (2019): "Explorando las barreras de la segregación ocupacional. Un estudio comparativo entre mujeres maquinistas de tren y mecánicas de vehículos de automoción". *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 37(1), 113-133. <https://doi.org/10.5209/crla.63822>

Blackburn, Robert M. y Jarman, Jennifer. (2005): "Segregation and Inequality". In *GeNet Working Paper* (Vol. 3, Issue January).

DANE. (2021): "Gran encuesta integrada de hogares (GEIH)" Mercado laboral. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral>

Díaz, Natalia Quiroga. (2009): "Economías feminista, social y solidaria: respuestas heterodoxas a la crisis de reproducción en América Latina". *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, 33, 77-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3318488>

Duncan, Otis Dudley y Duncan, Beverly. (1955): "Residential Distribution and Occupational Stratification". *American Journal of Sociology*, 60(5), 493-503. <http://www.jstor.org/stable/2772537> Accessed:

Elias, Juanita y Rai, Shirin M. (2019): "Feminist everyday political economy: Space, time, and violence". *Review of International Studies*, 45(2), 201-220. <https://doi.org/10.1017/S0260210518000323>

Espino, Alma. (2010): "Economía feminista : enfoques y propuestas". <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4192>

Espino, Alma. (2012): "Diferencias salariales por género y su vinculación con la segregación ocupacional y los desajustes por calificación". In *Documentos de Trabajo (working papers)*. Instituto de Economía - IECON. <https://ideas.repec.org/p/ulr/wpaper/dt-20-12.html>

Esquivel, Valeria; Espino, Alma; Pérez, Lucia; Rodríguez, Corina; y Salvador, Soledad. (2012): "La economía feminista desde América Latina: Una hoja de ruta sobre los debates actuales en la región." *Feminist Economics*, 24(1), 192-196. <https://doi.org/10.1080/13545701.2017.1388533>

Galtung, Johan. (1996): "Peace by Peaceful Means". SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4135/9781446221631>

Galtung, Johan. (2003): "Violencia cultural" (Gernika Gogoratz (ed.)).

Goldin, Claudia. (2014). "A Grand Gender Convergence: Its Last Chapter". *American Economic Review*, 104(4), 1091-1119. <https://doi.org/10.1257/aer.104.4.1091>

La Parra, Daniel y Tortosa, José María. (2003). "Violencia estructural: una ilustración del concepto". *Documentación Social*, 131(131), 57-72. <http://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>

Mammen, Kristin y Paxson, Christina (2000). "Women's work and economic development". *Journal of Economic Perspectives*, 14(4), 141-164. <https://doi.org/10.1257/jep.14.4.141>

Melkas, Helinä y Anker, Richard. (1997). "Occupational segregation by sex in Nordic countries: An empirical investigation". *International Labour Review*, 136(3), 341-363.

Moreno-Salamanca, Natalia. (2018). "The care economy: social and gender diviosn of unpaid work in Bogotá". 27. <http://files/6203/Moreno-Salamanca - 2018>

Nicolás Martínez, Catalina; López Martínez, María; y Riquelme Perea, Prudencio. (2010). "La segregación ocupacional entre hombres y mujeres: teorías explicativas y análisis de su evolución reciente en España". *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, 13, 38-62.

Olivera, Fiorella del Pilar. (2018). "Conciliación con corresponsabilidad de la vida familiar y laboral: análisis de la construcción como problema público en Colombia durante el cuatrienio 2014-2018". *Universidad Externado de Colombia*.

Reardon, Betty A. (2010). "La problemática del patriarcado: hacia una teoría de género de la violencia global". M. E. Díaz & M. Sánchez (Eds.), *Género y Paz* (pp. 219-260). 9788498882643

Semyonov, Moshe y Jones, Frank L. (1999). "Dimensions of gender occupational differentiation in segregation and inequality: A cross-national analysis. *Social Indicators Research*", 46(2), 225-247. <https://doi.org/10.1023/A:1006839220017>

Waldfogel, Jane (1998a). "The family gap for young women in the United States and Britain: Can maternity leave make a difference?" *Journal of Labor Economics*, 16(3), 505-545. <https://doi.org/10.1086/209897>

Waldfogel, Jane (1998b). "Understanding the "family gap" in pay for women with children". *Journal of Economic Perspectives*, 12(1), 137-156. <https://doi.org/10.1257/jep.12.1.137>

ANEXO 1. AGREGACIÓN SECTORIAL

ID	SECTOR
01T03	Agricultura, silvicultura y pesca
05T06	Minería y extracción de productos energéticos
07T08	Explotación de minas y canteras de productos no energéticos
9	Actividades de servicios de apoyo a la minería
10T12	Productos alimenticios, bebidas y tabaco
13T15	Textiles, prendas de vestir, cuero y productos relacionados
16	Madera y productos de madera y corcho (excepto muebles)
17T18	Productos de papel y de imprenta
19	Coque y productos petrolíferos refinados
20T21	Productos químicos y farmacéuticos
22	Productos de caucho y plástico
23	Otros productos minerales no metálicos
24	Fabricación de metales básicos
25	Productos metálicos manufacturados, excepto maquinaria y equipo
26	Productos informáticos, electrónicos y ópticos
27	Material eléctrico
28	Maquinaria y equipos n.c.o.p.
29	Vehículos de motor, remolques y semirremolques
30	Otros equipos de transporte
31T33	Otros sectores industriales; reparación e instalación de maquinaria y equipo
35T39	Servicios de electricidad, gas, suministro de agua, alcantarillado, residuos y saneamiento
41T43	Construcción
45T47	Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos de motor
49T53	Transporte y almacenamiento
55T56	Servicios de alojamiento y alimentación
58T60	Actividades editoriales, audiovisuales y de radiodifusión
61	Telecomunicaciones

Área 2 · VIOLENCIAS CONTRA AS MULLERES

ID	SECTOR
62T63	Informática y otros servicios de información
64T66	Actividades financieras y de seguros
68	Actividades inmobiliarias
69T82	Otros servicios del sector empresarial
84	Administración pública y defensa; seguridad social obligatoria
85	Educación
86T88	Salud humana y trabajo social
90T96	Actividades artísticas, recreativas y de entretenimiento y otros servicios
97T98	Hogares privados con personas empleadas
99	Organizaciones y organismos extraterritoriales

LA AUTORIZACIÓN DE RESIDENCIA TEMPORAL Y TRABAJO PARA LAS MUJERES EXTRANJERAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN CASO DE SITUACIÓN IRREGULAR

Valiño Ces, Almudena

Departamento de Derecho Público Especial y de la Empresa

Universidade de Santiago de Compostela

almudena.valino@usc.es

RESUMEN

Las mujeres extranjeras se encuentran más expuestas a la violencia ejercida por su pareja o ex pareja, ya sea por su dependencia económica y legal o por factores culturales. Y es que estas mujeres suelen ser objeto de una múltiple victimización, toda vez que en ellas se aúna su condición de víctima de violencia de género y de extranjera, que las sitúan en una posición de especial vulnerabilidad, además de dificultarles la ruptura del ciclo violento. Situación que se complica todavía más cuando se encuentran en situación irregular.

Estas mujeres necesitan medidas especiales de apoyo que tengan en cuenta sus particulares circunstancias, a fin de lograr una protección eficaz frente a esa violencia. Una de estas medidas es la concesión de autorizaciones de residencia y trabajo a aquellas mujeres que puedan acreditar encontrarse en esta situación irregular, en virtud del artículo 31 *bis* de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

PALABRAS CLAVE: violencia de género, mujer extranjera, situación irregular, residencia temporal y trabajo, denuncia.

INTRODUCCIÓN

Uno de los cambios sociales más importantes acontecidos en España en las últimas décadas es la transformación y la feminización de los flujos migratorios¹. En algunos casos, la mujer llega sola con el propósito de conseguir un proyecto de promoción familiar y mejorar su situación económica y la de sus hijos. En otras ocasiones, migra por reagrupación familiar de su pareja, lo que la convierte en una mujer especialmente vulnerable a la violencia de género, no solo por su dependencia económica, sino también social y jurídica. Esta situación se ve agravada si llega a España con problemas de documentación y escasos recursos económicos, porque generará un espacio propicio para victimizarla todavía más, con la desventaja de que se halla fuera de su país y sin sus familiares o amigos, es decir, se encuentra sin ayuda externa para afrontar tal escenario.

Asimismo, se ha puesto de manifiesto la influencia del estatus administrativo en la victimización de las mujeres migrantes. Y ello porque crea barreras legales para su acceso a los recursos y también porque puede ser utilizado por el maltratador como medio para amenazar y controlar a la víctima. El estatus administrativo se determina por las políticas migratorias de cada país y afecta, tanto a las experiencias de maltrato que sufren las mujeres migrantes, como a sus posibilidades para poner fin a la violencia. Sin perjuicio de que la dependencia de esas mujeres puede variar en función del estatus que tenga en nuestro país, no hay duda alguna de que cuando las mujeres se encuentran en una posición de dependencia y subordinación respecto de sus parejas, la desigualdad de género y su vulnerabilidad ante la violencia aumentan (Edna, Madelaine y Carol, 2009).

PROTECCIÓN JURÍDICA DE LAS MUJERES EXTRANJERAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN CASO DE SITUACIÓN IRREGULAR

La dependencia de las mujeres extranjeras víctimas de violencia de género puede variar en función del estatus migratorio que tenga en España, esto es, en función de su situación regular o irregular.

La mujer extranjera se encuentra en nuestro país de forma regular, generalmente, cuando se da alguna de estas situaciones. En primer lugar, cuando ha obtenido su permiso de residencia por sí misma,

¹ La inmigración femenina en España ha aumentado considerablemente en los últimos años. Las mujeres inmigrantes presentan peculiaridades y necesidades distintas, tanto de los hombres inmigrantes, como de la población femenina nacional. El 46% de la población inmigrante son mujeres, mientras que suponen poco más del 40% de las personas extranjeras afiliadas a la Seguridad Social, aun cuando existe una alta concentración en determinadas ocupaciones, fundamentalmente aquellas que tienen que ver con el trabajo doméstico y el cuidado a la dependencia (<https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/multiDiscriminacion/mujeresMigrantes/home.htm>). Consultado: 22/04/2021).

por lo que no depende de ninguna situación de convivencia. De este modo, puede estar unida sentimentalmente por vínculo jurídico o no, tanto a un español, como a un extranjero. En segundo lugar, cuando su permiso de residencia depende del de su marido extranjero y lo haya obtenido por causa de reagrupación familiar. Y, por último, cuando su pareja es española y el permiso de residencia de la mujer depende de su situación de unión con esa pareja.

Respecto a la protección de la mujer extranjera que se encuentra en tal situación regular, cabe destacar que además del estatuto jurídico de derechos sociolaborales, si es víctima de violencia de género, puede beneficiarse del conjunto de medidas previstas por la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género² y por otras normas, como puede ser la Constitución Española, en tanto regula los derechos y deberes fundamentales en los términos establecidos por los Tratados Internacionales, o, como veremos, la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Por el contrario, puede suceder que la mujer no disfrute de permiso de residencia alguno y se halle en España de forma irregular conviviendo de hecho, con un nacional o con un extranjero (María Dolores, 2002). El problema se plantea para este colectivo de mujeres extranjeras que son víctimas de violencia de género y que se encuentran, por tanto, en situación administrativa irregular, esto es, que carecen de documentación legal para permanecer en el país.

En este escenario resulta de vital importancia proporcionar a las víctimas la asistencia personal, inmediata y adecuada a su situación de desamparo e informar de cuantas acciones legales puedan ejercer, así como las ayudas públicas a las que tienen derecho. En efecto, la protección e información a las víctimas es un elemento crucial en un Estado de Derecho como España, máxime si esta persona es mujer, extranjera, víctima de violencia de género y, además, su situación legal no se encuentra regularizada.

Con el objeto de paliar, en alguna medida, la situación irregular en la que se encuentran estas mujeres, cabe aludir al artículo 31 *bis* de la referida Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero³, así como a los artí-

² En adelante, LO 1/2004. Su artículo 17.1 prevé la garantía de los derechos de las mujeres víctimas de violencia de género con independencia de su origen, religión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

³ Se tuvo que incorporar este artículo 31 *bis* -por la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre- para que el legislador estableciese las bases para autorizar la residencia temporal y trabajo a las mujeres extranjeras víctimas de violencia de género en situación irregular y para sus hijos menores de edad, mediante la suspensión del procedimiento administrativo de expulsión. Cabe recordar que con anterioridad a la promulgación de este precepto, la Instrucción 14/2005, de la Secretaría de Estado de Seguridad del Ministerio del Interior sobre actuación en dependencias policiales en relación con mujeres extranjeras víctimas de violencia de género en situación administrativa irregular, preveía la aplicación automática de un procedimiento de sanción por infracción de la Ley de Extranjería en el que se ordenaba a la policía que, ante la denuncia de una víctima de violencia de género extranjera,

culos 131 a 134 del Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, tras su reforma por la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre. De conformidad con estas disposiciones, y en aras de una mayor protección, se les conceden autorizaciones de residencia y trabajo, de tramitación preferente, a aquellas mujeres que puedan acreditar encontrarse en esta situación. La solicitud para la referida autorización irá acompañada de la siguiente documentación contemplada en el artículo 132.3 del Real Decreto 557/2011: copia del pasaporte completo, o documento de viaje, en vigor, de la mujer extranjera y el de sus hijos menores de edad, si los tuviera. En su caso, este documento será sustituido por cédula de inscripción que esté en vigor; documento por el que se otorgue la representación legal en favor de la persona física que formule la solicitud; por último, copia de la orden de protección o del informe del Ministerio Fiscal.

De esta manera, si en el momento de denunciarse una situación de violencia de género se pusiese de manifiesto la situación irregular de la mujer extranjera, no se incoará el procedimiento administrativo sancionador por encontrarse irregularmente en territorio español, bien por no haber obtenido o tener caducada más de tres meses la prórroga de estancia o bien por no poseer la autorización de residencia o documentos análogos cuando fueren exigibles⁴. Por otro lado, si la mujer extranjera, antes de denunciar la violencia de género que padece, tuviera incoado un expediente sancionador por la comisión de la comentada infracción o, en su caso, la ejecución de las órdenes de expulsión o de devolución eventualmente acordadas, se suspenderán mientras se investiga la denuncia.

En consecuencia, la mujer extranjera que se halle en estos supuestos, desde el momento en que se haya dictado a su favor, por la autoridad judicial competente en el marco del proceso penal, una orden de protección o emitido informe del Ministerio Fiscal en el que se aprecie la existencia de indicios de violencia de género, podrá solicitar una autorización de residencia y trabajo por circunstancias excepcionales, la cual no se resolverá hasta la conclusión del procedimiento penal. Esta autorización tendrá una vigencia de cinco años y permitirá a la mujer residir y trabajar en España sin ningún tipo de limitación geográfica o laboral. En el transcurso de estos años, puede acceder a la situación de residencia
.....
averiguasen, antes de seguir el protocolo de trato a la víctima, si se encontraba en situación irregular, y, en este caso, que abrieran un expediente sancionador que podía derivar en expulsión.

Este precepto está destinado en exclusiva a las mujeres extranjeras víctimas de violencia de género, con lo cual, otras situaciones, por muy análogas y similares que sean sus necesidades de protección, no están expresamente contempladas en el mismo (Miguel Ángel, 2010). Por consiguiente, no hace referencia ni al sexo masculino ni a menores, lo que causa dudas respecto a las extranjeras menores de 18 años víctimas de violencia de género (María Dolores, 2010). Ahora bien, el dato a resaltar es que se refiere a todas las mujeres extranjeras, con independencia de su condición administrativa. Con lo cual, insta a que éstas denuncien en el supuesto de violencia de género y así puedan obtener la protección que dispensa en estos casos la LO 1/2004.

⁴ De conformidad con el artículo 53.1.a) de la Ley Orgánica 4/2000, el encontrarse irregularmente en territorio español constituye una infracción grave, que puede ser sancionada con multa de 501 hasta 10.000 euros, tal y como regula su artículo 55.1.b).

de larga duración, previa solicitud, a cuyo efecto se computará el tiempo durante el que hubiera sido titular de una autorización provisional de residencia temporal y trabajo⁵.

De igual modo, la mujer extranjera podrá solicitar una autorización de residencia por circunstancias excepcionales a favor de sus hijos menores de edad o que tengan una discapacidad y no sean objetivamente capaces de proveer a sus propias necesidades, o una autorización de residencia y trabajo en caso de que fueran mayores de 16 años y se encuentren en España en el momento de la denuncia. En este supuesto, será necesaria la solicitud por parte de la mujer en el momento en que ella solicite a su favor la autorización de residencia temporal y trabajo por circunstancias excepcionales, o en cualquier otro posterior a lo largo del proceso penal. Por tanto, su concesión y su duración se producen en los mismos términos que la autorización de residencia temporal y trabajo por circunstancias excepcionales de las mujeres extranjeras en situación irregular.

Sin perjuicio de todo ello, la autoridad competente otorgará una autorización provisional de residencia y trabajo a favor de la mujer y, en su caso, las autorizaciones de residencia provisionales a favor de sus hijos menores de edad o con discapacidad, o de residencia y trabajo si fueran mayores de 16 años, que se hallen en España en el momento de la denuncia. Esta autorización provisional producirá efectos desde el momento de su concesión, lo que permitirá a la mujer extranjera trabajar -por cuenta ajena o por cuenta propia- en cualquier ocupación, sector de actividad y ámbito territorial. Por su parte, la autorización provisional a favor de hijos mayores de 16 años tendrá el mismo alcance.

Ahora bien, estas autorizaciones provisionales otorgadas de forma eventual finalizarán en el momento en que se concedan o denieguen definitivamente las autorizaciones por circunstancias excepcionales⁶.

Supuesto esto, y una vez finalizado el proceso penal, pueden existir dos posibilidades. Primera, que lo haga con una sentencia condenatoria o con una resolución judicial de la que se deduzca que la mujer ha sido víctima de violencia de género, incluido el archivo de la causa por hallarse el imputado en paradero desconocido o el sobreseimiento provisional por expulsión del denunciado. En este caso, si se hubiese solicitado la autorización de residencia o trabajo, se deberá notificar a la mujer extranjera, en el plazo de 20 días y desde la Oficina de Extranjería más próxima a su domicilio, la concesión de dicha autorización por circunstancias excepcionales y, en su caso, las autorizaciones solicitadas a favor de sus hijos menores de edad o que tengan una discapacidad y no sean objetivamente capaces de proveer a sus propias necesidades.

⁵ Vid. artículo 32 de la Ley Orgánica 4/2000 y artículos 131 a 134 del Real Decreto 557/2011.

⁶ Vid. artículos 31 bis.3.II de la Ley Orgánica 4/2000 y 133 del Real Decreto 557/2011.

Ahora bien, si la mujer extranjera por el motivo que fuera no hubiera solicitado tal autorización, el Ministerio Fiscal le informará de la posibilidad de hacerlo otorgándole un plazo para realizarlo. En este caso, el procedimiento relativo a la solicitud de autorización será tramitado en los términos previstos en el artículo 132 del Real Decreto 557/2011.

Y la segunda posibilidad es que el proceso concluya con una sentencia no condenatoria o con una resolución de la que no pueda deducirse la situación de violencia de género. A diferencia del caso anterior, en este supuesto, se denegará a la mujer extranjera la mencionada autorización. Además, perderá automáticamente la eficacia de la autorización provisional de residencia y trabajo concedida y, en su caso, las autorizaciones provisionales concedidas a sus hijos menores de edad o que tengan una discapacidad y no sean objetivamente capaces de proveer a sus propias necesidades, en cuyo caso no será posible computar el tiempo durante el que fue titular de la misma a efectos de solicitar la residencia de larga duración⁷. E igualmente, se iniciará o proseguirá el procedimiento administrativo sancionador por estancia irregular en territorio español, de acuerdo con lo previsto en el Título III de la Ley Orgánica 4/2000: "*De las infracciones en materia de extranjería y su régimen sancionador*".

Al hilo de lo expuesto, cabe destacar que no resulta extraño el hecho de que haya pocas denuncias por parte de estas mujeres extranjeras víctimas de violencia de género⁸. La denuncia a su agresor constituye un tema muy cuestionado por ellas, porque no sólo siguen alegando el amor, el miedo, los hijos o la dependencia para no reaccionar frente a esta lacra social, sino también porque se sienten desprotegidas⁹. Además, temen perder la autorización de residencia si la obtuvieron a través de sus parejas o no tener la posibilidad de solicitar o renovar la autorización de sus hijos menores de edad, porque los medios económicos provienen de la pareja y el hecho de no contar con ellos impediría mantener su situación legal.

⁷ En concreto, el artículo 144.6 del Real Decreto 557/2011 dispone: "*La denegación de la autorización de residencia y trabajo supondrá la pérdida de vigencia de la autorización provisional que se hubiera podido conceder, sin necesidad de pronunciamiento administrativo expreso. En este caso, la titularidad de la autorización provisional no podrá ser alegada de cara a la obtención de la condición de residente de larga duración*".

⁸ Al hilo de esta idea, cabe destacar que existen numerosos hechos que podrían declararse que son de violencia de género y que siguen sin denunciarse por las especiales particularidades que concurren en estos casos. Así, entre otras, cabe destacar: el miedo al agresor; el temor a que los hijos puedan culpar a la denunciante de que su padre pueda acabar en prisión; vergüenzas sociales en algunos casos; falta de apoyo de su propio entorno y presión para que no lo haga, incluso del entorno del agresor; dependencia económica del agresor; y falta de apoyos y ayudas que le permitan ver con tranquilidad la realidad después de la denuncia (Vicente, 2017).

Con ello y con todo, la denuncia no es la solución para todos los casos ni para todos los momentos, sino que lo relevante es garantizar a las mujeres víctimas de esta violencia, la asistencia médica y psicológica adecuada para recuperar su autoestima, así como proporcionarles los medios suficientes para que puedan valorar el riesgo que corren si no denuncian o, una vez denunciado, si rompen una orden de alejamiento sin ponerlo en conocimiento de la Policía o de la Justicia (Raquel, 2008).

⁹ Para profundizar en este tema: Almudena, 2019.

CONCLUSIONES

La gran inseguridad que sufren las mujeres extranjeras que han sufrido violencia de género se intensifica cuando se encuentran en situación jurídico-administrativa irregular, lo que les obliga a vivir atemorizadas, ya que, al no disponer de autorización de residencia y trabajo, tienen reconocidos menos derechos que las extranjeras en situación regular, carecen de medios económicos y de asistencia sanitaria, no tienen acceso al mercado laboral, ni a prestaciones, ayudas o subsidios. Además, en cualquier momento, se les puede iniciar un procedimiento sancionador por no estar regularizadas lo que puede conllevar la expulsión del país.

La regulación del artículo 31 *bis* de la Ley Orgánica 4/2000 posibilita que la situación administrativa irregular de las mujeres extranjeras víctimas de violencia de género no implique un obstáculo para romper el vínculo de violencia, otorgando una autorización de trabajo y residencia provisional y, en su caso, una autorización definitiva cuando acabe el juicio penal. Este efecto beneficioso se ve enriquecido con la no apertura de un expediente sancionador en tanto exista una resolución de la que se derive indicios de violencia de género.

En consecuencia, la triple condición de mujer extranjera, víctima de violencia de género y en situación irregular la convierte en persona especialmente demandante de una atención para tutelar su dignidad. Por tal motivo, la concesión de esta autorización cumple una importante función, que no es otra que la de otorgarle a estas mujeres los instrumentos necesarios para obtener los recursos económicos y los medios de vida imprescindibles para garantizar su independencia. Se intenta evitar con ello que la mujer se vea obligada a volver con su cónyuge o pareja por motivos económicos.

En definitiva, esta posibilidad la visibiliza desde el plano normativo, por lo que este precepto coadyuva a reducir los desequilibrios o desigualdades que padece el colectivo de las mujeres migrantes que han sido víctimas de violencia de género y que se encuentran en situación irregular.

BIBLIOGRAFÍA

Adam Muñoz, María Dolores (2002): "Inmigración y violencia doméstica", *Actualidad Penal*, núm. 34, Sección Doctrina, semana del 16 al 22 de septiembre, Ref. XXXIV, p. 865, tomo 3, Editorial La Ley.

Almendros González, Miguel Ángel (2010): "La mujer extranjera trabajadora víctima de violencia de género", en Monereo Pérez, José Luis (Dir.): *Protección jurídico-social de los trabajadores extranjeros*, Comares, Granada, (425-458).

Área 2 · VIOLENCIAS CONTRA AS MULLERES

Castillejo Manzanares, Raquel (2008): "Tratamiento de la violencia de género respecto de la mujer inmigrante", *Diario La Ley*, Volumen (6940), Sección Doctrina.

Erez, Edna, Adelman, Madelaine y Gregory, Carol (2009): "Interseccions of Immigration and domestic violence: Voices of Battered Immigrant Women", *Feminist Criminology*, Vol. 4, Issue 1, January, (32-56).

Magro Servet, Vicente (2017): "Requisitos para la procedencia de una acusación por denuncia falsa a la luz de la jurisprudencia", *Diario La Ley*, núm. 8983, Sección Dossier, 19 de mayo.

Rubio De Medina, María Dolores (2010): "Prestaciones sociales para las mujeres extranjeras irregulares víctimas de violencia de género", en Sánchez-Rodas Navarro, Cristina (Dir.): *Inmigración, mujeres y menores*, Bomarzo, Albacete, (165-187).

Valiño Ces, Almudena (2019): "Problemática en torno a la denuncia de las víctimas mujeres inmigrantes en los casos de violencia de género", en Guzmán Ordaz, Raquel, Gorjón Barranco, María Concepción (Coords.) y Sanz Mulas, Nieves (Ed.): *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género*, Grupo de Investigación Reconocido GIR DIVERSITAS, Salamanca, (600-613).

A PERSPECTIVA ECONÓMICA DA VIOLENCIA DE XÉNERO NA NORMATIVA GALEGA^{1*}

Trigo García, Belén

Departamento de Dereito Común (área Dereito Civil)

Universidade de Santiago de Compostela

belen.trigo@usc.es

RESUMO

A violencia de xénero non soamente ten consecuencias económicas desfavorables para as mulleres vítimas dela e, indirectamente, para as persoas que delas dependen; a violencia económica é, ademais, unha das formas que pode adoptar aquela.

Ao respecto, sen prexuízo dos avances realizados no estudo e cuantificación da discriminación laboral e profesional que sofren as mulleres e, en xeral, das desvantaxes económicas que lles afectan, a desigualdade económica e o desequilibrio na xestión e disposición de recursos no ámbito doméstico e familiar entre mulleres e homes seguen resultando, aínda hoxe, en boa medida invisibles.

A presente contribución comeza por examinar a definición de violencia económica na normativa vixente e a casuística contemplada polos principais estudos de campo -españóis e europeos- recentes. A tendencia, confirmada pola xurisprudencia, oriéntase a unha ampliación dos supostos considerados, destacando a relación da violencia económica con outras formas de violencia de xénero, en especial, a psicolóxica.

A continuación, lévase a cabo unha análise da normativa galega sobre violencia de xénero desde a perspectiva económica, coa conclusión de que prevalece a atención ás

^{1*} A presente contribución é un dos resultados do proxecto de investigación NIN VODAS DE OURO, NIN DIVORCIOS DE PRATA: CRISE DE PARELLA E VIOLENCIA PATRIMONIAL E ECONÓMICA NAS MULLERES MAIORES [Título abreviado: XPERI (xénero, patrimonio, economía, ruptura e idade)], desenvolvido en 2020 e financiado pola Consellería de Presidencia e de Administracións Públicas e Xustiza da Xunta de Galicia e a Universidade de Santiago de Compostela (Convenio para o Desenvolvemento de Medidas do Pacto de Estado contra a Violencia de Xénero). O grupo de investigación Eco-Iuris USC, ao que pertence a autora e IP do proxecto, quere agradecer de forma expresa a colaboración da Escola de Práctica Xurídica USC, en particular, do seu director, o profesor Lotario Vilaboy Lois, e do Ilustre Colexio de Avogados de Santiago no desenvolvemento desta investigación.

consecuencias económicas en forma de medidas asistenciais e de apoio ás mulleres vítimas de violencia de xénero, fronte a previsión e superación da violencia económica.

PALABRAS CHAVE: violencia de xénero, violencia económica, igualdade, discriminación

VIOLENCIA DE XÉNERO E LEIS INTEGRAIS: A VIOLENCIA DE XÉNERO ECONÓMICA

Na actualidade é xa un lugar común falar de violencias de xénero, en plural. Neste senso, as normas destinadas a loitar contra este fenómeno levan, con frecuencia, o cualificativo de integral. Dunha parte, pretenden previr, sancionar e erradicar todas as formas da violencia de xénero; doutra, ofrecer ás mulleres vítimas desta violencia unha protección completa, coordinada e multidisciplinar (vid. Exposición de Motivos e art. 1.2 LOPIVG; art. 1.2 LGVX).

Precisamente, unha das características singulares da violencia que sofren as mulleres é a súa transversalidade, ao afectar a todos os aspectos e ámbitos da vida. Isto explica que a definición legal de violencia de xénero siga ampliándose e detallándose a medida que se afonda na súa análise e se avanza a concienciación e sensibilización na materia. Ao respecto, resulta ilustrativo cotexar o obxecto da lei estatal e da lei galega sobre violencia de xénero. A primeira contempla unicamente os actos de violencia física e psicolóxica levados a cabo polas parellas ou ex parellas, incluíndo a violencia que sofren as persoas menores de idade ao coidado da muller² (art. 1 LOPIVG). A segunda, a partir dun concepto xeral (art. 1 LGVX), incorpora unha definición particularizada das formas de violencia de xénero recoñecendo, entre elas³, a violencia económica (vid. art. 3 LGVX).

En efecto, a lei estatal non define a violencia económica, se ben no PEVX atópanse mencións xenéricas aos prexuízos económicos que sofre a muller vítima da violencia de xénero⁴ e unha mención específica

² De forma máis ampla, o art. 2 (Ámbito de aplicación) LGVX contempla como vítimas indirectas da violencia de xénero, en xeral, ás persoas dependentes das mulleres (vítimas directas). Recentemente, o Parlamento galego ven de aprobar a tramitación da Proposición de lei de reforma da LGVX (doc. núm. 11910, PPL-000006) para incluír a definición de violencia vicaria (cfr. medida 139 do PEVX).

³ Ademais da violencia física e psicolóxica, tanto a LOPIVG (art. 1.3) como a LGVX contemplan as agresións contra a liberdade sexual. Vid. a definición de violencia sexual e abusos sexuais, acoso sexual, e trata con fins de explotación sexual no art. 3 letras d) e f) da LGVX. A lei galega identifica tamén como violencia de xénero a exercida por calquera home co que se relacione a muller, sexa no ámbito público ou privado (art. 1.2 LGVX), no seu entorno familiar, laboral ou social (art. 3 letras a) e b) LGVX).

⁴ Vid. eixo 8 (*La visualización y atención de otras formas de violencia contra las mujeres*): *De conformidad con el Convenio del Consejo de Europa para prevenir y combatir la violencia contra la mujer y la violencia doméstica (Convenio de Estambul), de 2011, se incluirán todos los actos de violencia basados en el género que impliquen o puedan implicar para las mujeres daños o sufrimientos de naturaleza física, sexual, psicológica o económica [...].*

a unha forma de violencia económica (eixe 7, medida 249). Nesta liña, a macro-enquisa estatal sobre violencia de xénero de 2019 define a violencia económica como a conducta que busca controlar a unha persoa impedíndolle o acceso aos recursos económicos de forma que sexa totalmente dependente da persoa agresora a nivel económico, así como comportamentos orientados a controlar o ingreso obtido pola persoa que sofre esta forma de violencia. Pola súa banda, o art. 3 c) LGVX define a violencia económica como a privación intencionada, e non xustificada legalmente, de recursos para o benestar físico ou psicolóxico da muller e das súas fillas e fillos, ou a discriminación na disposición dos recursos compartidos no ámbito da convivencia de parella. De forma máis xenérica, o EIGE (2017) entende por violencia económica todo acto ou conduta que cause un dano económico⁵.

A definición resulta importante cara á delimitación do fenómeno. Precisamente, a principal dificultade no exame da violencia de xénero económica radica en identificar e individualizar na práctica os actos e comportamentos en que se concreta (Adams et al., 2008; Postmus et al., 2018).

A macro-enquisa estatal sobre violencia de xénero de 2015 consideraba a violencia económica en tres escenarios: a negativa da parella ou ex-parella a darlle diñeiro á muller para os gastos do fogar aínda que aquela dispuxera de diñeiro para outras cousas; o impedirille tomar decisións relacionadas coa economía familiar e/ou realizar as compras de forma independente; finalmente, o non deixala traballar ou estudar fóra do fogar⁶. Catro anos máis tarde, estimouse necesario ampliar os ítems para medir a violencia de xénero; en concreto, respecto da violencia económica a macro-enquisa de 2019 incorpora unha nova hipótese: o usar ou ter usado a parella ou ex-parella o diñeiro da muller, ou a súa tarxeta de crédito, ou o pedir préstamos ao nome da muller sen o seu consentimento.

Estes catro casos son exemplos claros de violencia económica; agora ben, a casuística non se limita a estes hipóteses⁷. Violencia económica é tamén, ademais da apropiación ou ameaza de apropiación de

⁵ Esta é a definición en lingua inglesa, completada con algúns exemplos de condutas concretas (Glosario, epígrafe 2.3.3.5 (2017)). En cambio, a versión en español define a violencia económica como os *actos de control y seguimiento de la conducta de una persona en lo que respecta al uso del dinero y la constante amenaza de la denegación de recursos económicos*. Vid. <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1096?lang=es>

⁶ Xunto coa prohibición expresa, cómpre considerar tamén a hipótese de sabotaxe do emprego ou das actividades formativas, isto é comportamentos cuxo obxectivo é evitar que a vítima obteña ou manteña o seu posto de traballo ou desalentar e interferir activamente cos seus estudos (Mañas Alcón et al., 2020). Na EPGVX de 2020, o 92,8% das persoas entrevistadas consideraba impedir á muller traballar ou estudar como un acto grave de violencia de xénero con diferenzas por idade (menos as persoas maiores de 65 anos) e de sexo (as mulleres en maior medida).

⁷ Vid. un amplo catálogo de exemplos extraídos de entrevistas no Estudo sobre mulleres maiores (2019).

bens, a destrución, o deterioro ou ameaza de destrución ou dano de bens⁸; a ocultación de bens ou ingresos, ou a mentira sobre a situación económica, patrimonial e financeira persoal ou familiar⁹. En caso de ruptura da parella, son igualmente formas de violencia económica o incumprimento das obrigas de pago de alimentos das fillas e os fillos comúns, da prestación compensatoria debida á muller, ou do préstamo hipotecario que tiñan en común¹⁰.

Os anteriores casos empezan a ser recoñecidos como supostos de violencia económica pola normativa e a xurisprudencia¹¹. Máis complexo resulta identificar patróns de discriminación e prexuízo económico da muller cando se trata de dinámicas da relación de parella en ausencia de violencia explícita, actitudes agresivas ou autoritarias (imposicións, prohibicións), ou incumprimento de obrigas legais ou contractuais. Unha hipótese deste tipo sería o control dos ingresos e gastos da muller, control que non ten lugar en sentido contrario. Esta actitude controladora e paternalista pode asumirse con naturalidade dentro da parella como unha mera rendición de contas, sen maiores consecuencias, xustificada polo papel tradicional de cabeza de familia do varón, a conveniencia de centralizar e unificar a contabilidade familiar, os –supostos– maiores coñecementos, aptitudes ou experiencia do varón en temas económicos ou financeiros, ou na necesidade de vixilancia e control en beneficio da propia muller¹². Neste exemplo non hai apropiación do diñeiro da muller, nin privación de recursos, nin prohibición ou restrición expresa de gasto; non obstante, a fiscalización e supervisión é susceptible de influenciar e condicionar as decisións de compras, gastos e investimentos. En efecto, a conciencia de ser controlada pode levar á muller a alterar as súas prioridades de gastos ou a inhibirse de realizar certas adquisicións para non

⁸ Así, o EIGE fala de *property damage* como unha forma de violencia económica.

⁹ Vid. STC 167/2015, de 20/7/2015 que concede o amparo por vulneración do dereito á tutela xudicial efectiva ao non ponderarse a situación de violencia de xénero que padecía a executada non emprazada ao proceso hipotecario. No suposto de feito, a muller tivo que abandonar o domicilio familiar por malos tratos do seu ex marido que, tendo coñecemento do procedemento, non llo comunicou.

¹⁰ Sobre delitos de abandono de familia, menores ou persoas con discapacidade necesitadas de especial protección, vid. arts. 226 e ss. Código penal. Cfr. a medida 249 do eixe 7 (*Recomendaciones a comunidades autónomas, entidades locales y otras instituciones*) do PEVG pola que se insta a la Federación de Municipios y Provincias a realizar un estudio sobre las consecuencias de la ejecución de la hipoteca por impago, cuando víctima y agresor figuran como responsables de crédito hipotecario a efectos de identificar qué problemática se está produciendo y adecuar la legislación para evitar situaciones de violencia económica. Tamén o EIGE entende como unha forma de violencia económica non cumprir as obrigas económicas, como o pago de pensións alimenticias ou as cantidades debidas ao ex-cónxuxe (*alimony*).

¹¹ Vid. a STS 348/2020 (penal), 25/6/2020, que considera delito de abandono de familia o impago polo acusado da parte que lle correspondía das cotas hipotecarias como parte dos alimentos que estaba obrigado a satisfacer aos menores de idade (art. 227.1 Código Penal)

¹² É habitual que o agresor minimize, negue ou culpe do seu comportamento á vítima; así, dicíndolle que é ela quen lle permite ter ese comportamento ou que malgastaría o diñeiro se el non a vivía (Mañas Alcón et al., 2020).

incorrer en reproches ou críticas e obter a aprobación masculina respecto da súa xestión económica, persoal e doméstica.

Neste sentido a enquisa europea sobre violencia de xénero inclúe a violencia económica na categoría de abuso psicolóxico que implica violencia económica¹³. De forma similar, a macro-enquisa estatal de 2019 fai referencia a violencia psicolóxica incluíndo a emocional, o control, a económica e o medo; asemade, pregunta pola violencia de control ou económica sen outras formas de violencia asociadas.

En todo caso, respecto dos resultados da enquisa europea, chama a atención que o número de respostas afirmativas sobre a violencia de xénero económica en España estean entre as máis baixas de Europa¹⁴. De forma máis detallada, segundo os datos da macro-enquisa estatal, os supostos máis frecuentes de violencia económica fan referencia á hipótese de impedir a toma de decisións e/ou a realización de compras de xeito independente)¹⁵ e á hipótese da negativa a darlle diñeiro para os gastos do fogar¹⁶; a continuación, situaríase a prohibición de traballar ou estudar fóra do fogar¹⁷; finalmente, a hipótese de endebedamento e apropiación de diñeiro afectaría a un menor número de mulleres¹⁸.

Como antes se indicou, o estudo estatal mostra a coexistencia e retro-alimentación entre as distintas formas de violencia de xénero, de forma que o agresor incrementa e reforza o seu control sobre a muller e agudiza a súa vulnerabilidade. De acordo cos datos de 2015, o 85% das mulleres que experimentaran violencia económica declaraban sufrir tamén violencia psicolóxica; o 58,2%, violencia física, e o 47,8%, violencia sexual. Na macro-enquisa de 2019, o 96,9% de mulleres que sufriran violencia física ou sexual ao longo da súa vida (parella actual ou pasadas), manifestaron ter sufrido tamén algún tipo de violencia psicolóxica (emocional, control, económica ou medo). Respecto das mulleres que declararon ter sufrido violencia de control ou económica sen outro tipo de violencia asociada (nin física, nin sexual nin emocional), unha pequena porcentaxe (o 2,4% respecto da parella actual e o 7% respecto de pare-

¹³ Como sinala o Estudo sobre mulleres maiores (2019), nas entrevistas apréciase claramente a conexión entre violencia psicolóxica e violencia económica, basicamente, a través do control da economía familiar.

¹⁴ Na categoría *Experiencing psychological abuse which involved economic violence by a partner since the age of 15*, os países con as porcentaxes máis baixas son Portugal (8%), Grecia e España (9%).

¹⁵ Na macro-enquisa de 2019 esta situación afectou ao 7,8% das mulleres que tiveron parella algunha vez; no 2015 a porcentaxe era de 7,6%.

¹⁶ Situación que afectou ao 6,5% das mulleres ao longo da súa vida en 2019, e ao 7,3% en 2015.

¹⁷ O 5% das mulleres declaraba en 2019 que algunha das súas parellas no lles deixara traballar fóra do fogar; a porcentaxe era de 5,1% en 2015.

¹⁸ Na macro-enquisa de 2019 o 4,8% das mulleres declaraban ter visto como a parella usaba o diñeiro ou a tarxeta de crédito da muller ou pedía préstamos ao seu nome sen o seu consentimento. Esta preguntaba non constaba na macro-enquisa de 2015.

llas pasadas) contestaron de forma afirmativa á pregunta de ter experimentado medo; soamente estas últimas foron derivadas ao bloque de preguntas sobre consecuencias da violencia, denuncia e axuda.

AS CONSECUENCIAS ECONÓMICAS DA VIOLENCIA DE XÉNERO

Como se indicou, a definición de violencia de xénero económica e os casos cualificados como tales na lexislación galega non recollen toda a realidade deste fenómeno. Ademais, bótase en falta un desenvolvemento normativo que axude a identificar, prever e paliar as consecuencias da violencia e económica, tanto no ámbito civil como administrativo.

As únicas excepcións as constitúen, dunha parte, a regulación sobre a titularidade compartida das explotacións agrarias, de conformidade coa Lei estatal 35/2011¹⁹, e doutra, o fomento da participación de mulleres en órganos de decisión e xestión²⁰.

O resto das previsións normativas de alcance económico limítanse a considerar as consecuencias económicas da violencia de xénero en xeral²¹, con especial atención aos supostos de maior vulnerabilidade da muller (cfr. art. 14.6 LOI); así, cando existía unha dependencia económica respecto do agresor ou non conta con recursos suficientes para atender ás súas necesidades e ás das súas fillas e fillos²². Cómpre ter en conta que un dos motivos que dan as mulleres para non denunciar é carecer de recursos económicos propios (vid. macro-enquisa estatal 2019 e Estudo sobre mulleres maiores 2019).

¹⁹ Esta lei pretende promover e favorecer a igualdade real e efectiva das mulleres no medio rural, a través do recoñecemento xurídico e económico da súa participación na actividade agraria (vid. Valiño Ces, 2015). Como medidas de desenvolvemento desta lei aprobouse o Decreto 200/2012, de 4 de outubro, polo que se regula o Rexistro de Explotacións Agrarias de Galicia (vid. Decreto 253/2008, agora derogado) e unha serie de axudas económicas (vid. Orde do 30 de decembro de 2019 pola que se establecen as bases reguladoras das axudas para o apoio aos investimentos nas explotacións agrícolas, para a creación de empresas para as persoas agricultoras mozas, e para a creación de empresas para o desenvolvemento de pequenas explotacións). Vid. tamén LGMT, arts. 6 (Destino dos predios integrantes do Banco de Terras de Galicia) e 47 quater (Guías de ordenación produtiva).

²⁰ Vid. arts 43 (Composición do consello reitor), 56 (Do comité de recursos: funcións e composición) e a disposición adicional sexta da LCG; e arts. 2 (Finalidade), 92 (Cooperativas do sector do mar), e 97 (Obxectivos) da LPG. Como sinala a Exposición de Motivos da lei, esta pretende fomentar a participación da muller na toma de decisións dentro das organizacións do sector pesqueiro.

²¹ Vid. Guía de recursos fronte á violencia de xénero en Galicia dispoñible en <http://igualdade.xunta.gal/gl/recursos/guia-de-recursos-frente-violencia-de-xenero-en-galicia>, a Estatística de violencia de xénero sobre expedientes tramitados dispoñible en <http://igualdade.xunta.gal/gl/content/datos-de-violencia-de-xenero> e os informes anuais de seguimento da LGVX dispoñibles en <http://igualdade.xunta.gal/gl/documentacion-informes-lei>. Sobre políticas públicas para fomentar a autonomía económica da muller, vid. Undurraga, Verónica, 2019.

²² Vid. arts. 39 (Prestación periódica para mulleres que sofren violencia de xénero) e 41 (Procedemento abreviado para a percepción da renda de integración social de Galicia) da LGVX; cfr. o art. 38 LGVX sobre valoración de rendas. Sobre o fondo galego de garantía de indemnizacións, vid. art. 43 LGVX.

Tamén as leis galegas contemplan a situación de pobreza relativa das mulleres e a súa situación no mercado laboral, con taxas de ocupación e actividade inferiores e taxas de paro superiores ás masculinas²³. Xa que logo, prevese que estas teñan un acceso prioritario e preferente respecto das medidas que facilitan a incorporación a unha actividade profesional (art. 35 LGVX sobre medidas específicas no ámbito da formación e do emprego)²⁴, ou garantir o mantemento do seu posto de traballo²⁵. Finalmente, a normativa galega establece unha serie de axudas respecto da vivenda (arts. 44 e 45 LGVX)²⁶, a asistencia letrada (art. 29 LGV), e as necesidades das fillas e fillos (vid. art. 42 LGVX sobre axudas escolares)²⁷.

CONCLUSIÓNS

A autonomía persoal está unida a autonomía económica e patrimonial²⁸. Neste sentido, a discriminación e a violencia de xénero están relacionadas coa pobreza feminina, e a dependencia e vulnerabilidade económica da muller. Na actualidade, existe un recoñecemento legal e doutrinal da violencia económica; non obstante, a perspectiva é aínda limitada ao non contemplarse todos os casos. Xa que logo, son necesarios máis estudos e traballos de campo para afondar neste fenómeno. En efecto, un mellor coñecemento da violencia económica e das distintas formas que adopta facilitaríaa súa proba, así como unha interpretación xurisprudencial con perspectiva de xénero. Finalmente, no aspecto normativo a contribución céntrase na lexislación galega. Esta define a violencia económica e contempla as consecuencias económicas da violencia de xénero con medidas, principalmente, de apoio e asistenciais. Falta, entón, un desenvolvemento orientado a identificar con máis precisión, previr e paliar a violencia económica no ámbito familiar, o que implicaría complementar as normas de carácter público-administrativo con normas de dereito privado. Ao respecto, non parece casualidade que xa a conviven-

²³ Vid. Área estratéxica 2: Intervención e integración do VII PEGI sobre a integración socio-laboral e a independencia económica das vítimas de violencia de xénero.

²⁴ Vid. disposición adicional sexta LCG; arts. 6.2. f) (Destino dos predios integrantes do Banco de Terras de Galicia) e 17 (Transmisión mediante adxudicación directa) LGMT; letra a) da disposición adicional terceira (Mulleres con especiais dificultades de inserción laboral ou en situacións marcadas pola desvantaxe social) TRIG.

²⁵ Vid. respecto das cooperativas, o art. 107 (Réxime de prestación de traballo e sucesión de empresa) da LCG; no ámbito da Administración pública, os arts 25 (Réxime xurídico), 55 (Principios dos procesos selectivos) 72 (Plans de igualdade e dereitos específicos das empregadas públicas vítimas de violencia de xénero), 89 (Concurso), 102 (Traslado por motivos de violencia de xénero), 104 (Mobilidade interadministrativa), 106 (Reducións e adaptacións da xornada de traballo), 177 (Excedencia por razón de violencia de xénero) da LEPG; e a disposición adicional sétima (Retribucións das vítimas de violencia de xénero) TRIG.

²⁶ Vid. art. 8.3 (Reducións de carácter obxectivo: redución pola adquisición de diñeiro destinado á adquisición dunha vivenda habitual en Galicia) da Sección 2.^a (Reducións na base imponible en adquisicións lucrativas entre vivos) do TRTCE.

²⁷ Sobre acceso preferente de mulleres maiores e afectadas de diversidade funcional vítimas de violencia de xénero e as persoas dependentes delas a residencias para maiores e centros de día, vid. art. 46 (Equipamentos sociais especializados) LGVX.

²⁸ Desde a perspectiva de dereito privado, vid. Trigo García, 2011.

cia en parella, ademais da maternidade, teñan un impacto asimétrico na participación de mulleres e homes no mercado laboral (de la Rica, 2021).

BIBLIOGRAFÍA, NORMATIVA E DOCUMENTACIÓN

Adams, Adrienne E., Sullivan, Cris M., Bybee, Deborah, Greeson, Megan (2008): "Development of the Scale of Economic Abuse", *Violence Against Women* 14(5), pp. 563-588

de la Rica, Sara, Gorjón, Lucía, Quesada, Odra (2021): "*Mujer y madre: la doble penalización laboral*" (*Informe 2021/2*), Iseak, (data da última consulta 6/5/2021) dispoñible en <https://iseak.eu/wp-content/uploads/2021/02/Informe-ISEAK-Mujer-y-Madre.pdf>

Mañas Alcón, Elena; Gallo Rivera, María Teresa (2020): "La violencia económica en el ámbito de la pareja: otra forma de violencia que perpetúa la desigualdad de género en España", en Santiago Asensio Merino (coordinador editorial), *Mujeres y economía. La brecha de género en el ámbito económico y financiero*, Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, Madrid, pp. 107-148

Postmus, Judy L., Hoge, Gretchen L., Breckenridge, Jan, Sharp-Jeffs, Nicola, Chung, Donna (2018): "Economic Abuse as an Invisible Form of Domestic Violence: A Multicountry Review", *Trauma Violence & Abuse* 21(2), pp. 1-23

Trigo García, Belén (2011): "Autonomía personal de la mujer: la gestión de su persona y de sus bienes", en Laura López de la Cruz e Marta Otero Crespo (coordinadoras), M. Paz García Rubio (director), *El levantamiento del velo: Las mujeres en el derecho privado*, tirant lo blanch, Valencia, pp. 1429-1471

Undurraga, Verónica (2019): "Violencia contra las mujeres en la familia, autonomía económica y políticas públicas", en María Susana Quicios Molina, Silvana Álvarez Medina (director), *El derecho frente a la violencia dentro de la familia: un acercamiento multidisciplinar a la violencia de género y la protección de los hijos menores de edad*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), pp. 71-92

Valiño Ces, Almudena (2015): "La discriminación y la desigualdad de la mujer en el mundo rural y su reflejo en la titularidad de las explotaciones agrarias", en Anabel González Penín, Ana Jesús López Díaz, Eva Aguayo Lorenzo (director), *Trazos de xénero no século XXI: III Xornada Universitaria Galega en Xénero*, Universidade de Vigo, Pontevedra, pp. 109-117

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género (LOPIVG)

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (LOI)

Lei 5/1998, do 18 de decembro, de cooperativas de Galicia (LCG)

Lei 11/2007, do 27 de xullo, galega para a prevención e o tratamento integral da violencia de xénero (LGVX)

Lei 11/2008, de 3 de decembro, de pesca de Galicia (LPG)

Lei 6/2011, do 13 de outubro, de mobilidade de terras (LGMT)

Decreto legislativo 1/2011, do 28 de xullo, polo que se aproba o texto refundido das disposicións legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de tributos cedidos polo Estado (TRTCE)

Decreto legislativo 2/2015, do 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposicións legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade (TRIG)

Lei 2/2015, do 29 de abril, do emprego público de Galicia (LEPG)

Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad, Macroencuesta de violencia contra la mujer, 2015 (data da última consulta 6/5/2021)

https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/Libro_22_Macroencuesta2015.pdf

European Institute for Gender Equality (EIGE), Glossary of definitions of rape, femicide and intimate partner violence, 2017 (data da última consulta 6/5/2021)

<https://eige.europa.eu/publications/glossary-definitions-rape-femicide-and-intimate-partner-violence>

Consellería de emprego e igualdade, Xunta de Galicia, VII Plan Estratéxico de Galicia para a igualdade de oportunidades entre mulleres e homes 2017-2020 (VII PEGI)

<http://igualdade.xunta.gal/gl/programas/vii-plan-estrategico-de-galicia-para-igualdade-de-oportunidades> (data da última consulta 6/5/2021)

Área 2 · VIOLENCIAS CONTRA AS MULLERES

Documento refundido de medidas del Pacto de Estado en materia de violencia de género. Congreso+Senado, 13/5/2019 (PEVG) (data da última consulta 6/5/2021)

https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pactoEstado/docs/Documento_Refundido_PEVG_2.pdf

Subdirección General de Sensibilización, Prevención y Estudios de la Violencia de Género (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género), Macroencuesta de Violencia contra la Mujer, 2019 (data da última consulta 6/5/2021)

https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, Estudio sobre las mujeres mayores de 65 años víctimas de violencia de género, 2019, coa colaboración de Cruz Roja Española e a Universidad Carlos III de Madrid (Estudo sobre mulleres maiores, 2019)

https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2019/pdfs/Estudio_VG_Mayores_65.pdf (data da última consulta 6/5/2021)

Consellería de emprego e igualdade, Xunta de Galicia, Enquisa de percepción da sociedade galega sobre a violencia de xénero de 2020 (EPGVX 2020) (data da última consulta 6/5/2021)

http://igualdade.xunta.gal/sites/default/files/files/documentos/percepcion_social_da_vdx_e_sexual_en_galicia_2020_1.pdf



**PERSPECTIVA DE
XÉNERO NA
DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

Área

3

O KEVLAR, UNHA FIBRA FANTÁSTICA DESCUBERTA POR STEPHANIE KWOLEK EN 1965

Álvarez Lires, Mari

Departamento de Didácticas Especiais

Universidade de Vigo

lires@uvigo.es

Álvarez Lires, Xabier

Departamento de Psicoloxía Educativa e Comunicación

Universidade de Vigo

xabieral@uvigo.es

Arias Correa, Azucena

Departamento de Didácticas Especiais

Universidade de Vigo

azucena@uvigo.es

Serrallé Marzoa, J. Francisco

Departamento de Didácticas Especiais

Universidade de Vigo

jfserralle@uvigo.es

RESUMO

Nesta comunicación preséntase unha experiencia de introdución da importancia da presenza das mulleres na tecnociencia na formación de profesorado de ensino secundario, no marco do Mestrado de Profesorado e dun proxecto destinado ao desenvolvemento de competencias profesionais docentes e científicas, denominado *De que están feitos os chalecos antibalas?* Detectáronse ideas previas do alumnado, púxose de manifesto a participación de mulleres en invencións científico-tecnolóxicas; neste caso, na invención do Kevlar en 1965 por Stephanie Kwolek, unha fibra utilizada na fabricación dos citados chalecos, de avións, barcos, traxes de bombeiros e astronautas, que ten moitísimas máis aplicacións. Amósan-

se as interaccións entre Ciencia, Tecnoloxía, Xénero e Sociedade (CTXS). Preténdese achegar unha imaxe da tecnociencia que sexa máis acorde coa súa construción e produción que a que inicialmente posúe o alumnado, e a idea de que o desenvolvemento científico-tecnolóxico debe estar ao servizo da construción dun mundo máis sostible e igualitario. Conseguiuse despertar o interese do alumnado que planifica, investiga, reflexiona, debate, fai e aprende ciencia: química de polímeros.

PALABRAS CHAVE: Competencias docentes, Kevlar, Xénero, Aprendizaxe ciencias, Química de polímeros

INTRODUCCIÓN

As mulleres están subrepresentadas en todos os niveis do sistema de ciencia e tecnoloxía (CT), teñen menos credenciais, en moitos casos están subempregadas e a súa promoción é insuficiente. A fenda de xénero é un concepto que se utiliza para referirse á situación das mulleres en todo o sistema formal de CT, desde a educación primaria ata a actividade académica o profesional, tal como amosan múltiples informes internacionais (ONU, 2015; UNESCO, 2016; ONU Mujeres, 2018; MEYFP, 2019; CSIC, 2020). Os informes citados establecen varias causas desta desigualdade. Entre elas están as actitudes socio-culturais (estereotipos), a educación científica, os nomeamentos académicos, científicos e profesionais, o desenvolvemento e a transferencia de CT. Entón, hanse establecer estratexias para abordar estas cuestións (NSF, 2019). Ademais, a incorporación das mulleres ao ámbito tecnocientífico non é só unha cuestión de equidade, senón de aproveitar o seu potencial para resolver os problemas da humanidade.

A EDUCACIÓN CIENTÍFICO-TECNOLÓXICA E A AMEAZA DO ESTEREO-TIPO

Informes como Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) (AAUW, 2010) poñen de manifesto os efectos das crenzas sociais e da contorna nos logros das mulleres en STEM e na elección destes estudos. O informe salienta que os factores culturais limitan o interese das nenas na súa elección de estudos pola autoavaliación das propias capacidades. As mozas avalían as súas habilidades en matemáticas e física peor que os mozos e cren que han ser excepcionais para triunfar neses campos. Estas crenzas mantéñense aínda que teñan boas cualificacións e lévanas a desinteresarse por estudos de STEM, como consecuencia da ameaza do estereotipo (Steel e Aronson, 2010), orixe de múltiples estudos.

Polo que respecta ao impacto da educación científica, informes como ENCIENDE (2011) e EC (2015) recomentan medidas para loitar contra a falta de interese da mocidade polos estudos científicos. Afirmán que este desinterese pode incidir negativamente na innovación e na calidade da investigación, así como na falta de desenvolvemento dun pensamento crítico, fundamentais na sociedade actual. Tamén se apunta que esta falta de interese se debe en gran medida á maneira de ensinar ciencias. Recoméndase introducir prácticas innovadoras para aumentar o interese polas ciencias e fomentar a participación feminina na actividade tecnocientífica.

PROPOSTAS DE SUPERACIÓN DE ESTEREOTIPOS

Unha integración da perspectiva de xénero nas aulas precisa dunha revisión da educación científica, que implica modificacións en diferentes niveis. Seguindo diversos estudos CTX, consonte un enfoque de ciencia cognitiva (Izquierdo, 2004), destacaremos os máis relevantes.

O profesorado ten que adquirir instrumentos para detectar o androcentrismo na ciencia, na tecnoloxía e na práctica docente. Ha de incluír o xénero nas súas categorías de análise. Débese apoiar ao alumnado para que modifique os estereotipos: facilitar a corrección dos efectos non desexados da construción da masculinidade, tales como a competitividade, a agresividade, a desconsideración dos aspectos afectivos e emocionais, o acaparamento do material e dos espazos físico e oral. Respecto ás alumnas, hanse minimizar os efectos non desexados da construción da feminidade, tales como a inseguridade ou a desvalorización do propio.

É necesario cambiar a imaxe da natureza da ciencia e da tecnoloxía, asociada a un suposto “método científico” único e universal, a súa caracterización como neutral, obxectiva, libre de intereses e conflitos sociais, construída por homes xeniais brancos de clase media alta, cunha concepción empírico-indutivista, libresca e acabada. A tecnoloxía considérase como unha simple aplicación da ciencia, cunha visión ríxida, algorítmica, infalible, acumulativa, de crecemento lineal fronte á realidade de crises e remodelacións (Gil e Vilches, 2004).

O alumnado precisa métodos de aprendizaxe activos para desenvolver a súa capacidade de formular preguntas, avaliar e actuar. O profesorado constitúe un modelo de rol para o alumnado (Álvarez Lires et al, 2013), polo que precisa dotarse de instrumentos para detectar o sexismo.

Neste caso, optamos pola realización de actividades que destacan a presenza das mulleres no desenvolvemento tecnolóxico, nun traballo por proxectos, integrador, que pode suscitar o interese do alumnado. Houbo mulleres pioneiras na tecnociencia. Algunhas realizaron achegas importantes ao desenvolvemento tecnocientífico en sectores tradicionalmente masculinos, mais foron esquecidas ou

invisibilizadas. Pouca xente sabe, por exemplo, que a invención do Kevlar se debe a Stephanie Kwolek (1923-2014), unha química que investigaba polímeros na DuPont, aínda que as series televisivas teñan feito famosos os chalecos antibalas e amosen astronautas e bombeiros cos seus traxes e cascos. Todas estas prendas levan Kevlar na súa composición grazas a Kwolek.

STEPHANIE KWOLEK FALA DE SI

Stephanie Kwolek naceu en New Kensington, Pennsylvania, en 1923. Ela mesma (Kwolek, 1986) relata que se interesou polas teas e o deseño de roupa e mesmo pensou en facerse deseñadora de moda, algo que "vén da miña nai", pero esta advertiuna de que como era moi perfeccionista non podería gañarse a vida dese modo. O seu pai traballaba na industria do aceiro, pero era "naturalista de vocación" e del veulle o "interese pola ciencia e a natureza". "Foi unha feliz coincidencia que o grupo Du Pont investigase en fibras e en materiais téxtiles".

Sempre se inclinou polas ciencias e as matemáticas, e quería ser médica. Cando se graduou no 1946, decatouse de que non tiña posibles para estudar medicina. Fixose química e conseguiu traballo na Du Pont, di, grazas a súa "asertividade". Aproveitou o feito de que na Segunda Guerra Mundial as mulleres entraran nos postos de traballo que deixaran os combatentes e moitos deles non puideran reincorporarse tras a finalización dos combates.

Comezou a traballar na investigación de polímeros, oito anos despois de que se crease o nylon (1938), a primeira fibra sintética, e resultoulle tan interesante que decidiu dedicarse á química para sempre. Xunto a un equipo químico, nun laboratorio de investigación pioneiro, comezou a obtención de novas fibras de polímeros. En 1964, o seu grupo busca unha nova fibra forte e lixeira, para reforzar pneumáticos de coche que permitisen aforrar gasolina que se dicía que ía escasear.

Kwolek conta que "ninguén parecía ter particular interese e preguntáronme se eu estaría disposta a facelo". Aceptou e pensou: "se puidese reforzar pneumáticos cun tipo de fibra téxtil, lixeira, en lugar de arame de aceiro, que é moi pesado, poderíase utilizar moita menos gasolina para calquera vehículo". Tamén buscaban fibras que non fundisen a temperaturas moi altas, de modo que puidesen ser utilizadas con seguridade para obxectos expostos a tales condicións.

Kwolek combinaba substancias para facer un polímero, fundilo e levalo a unha máquina, a spinneret, que convertía o líquido en fibras. Logo, probábase a densidade, a resistencia, etc. Un día, estaba a experimentar con dous polímeros que non se fundían, e tiña que atopar algo que os disolvese. Pero

sucedeu algo inesperado: “Despois de moitos intentos, disolvera o polímero, pero a solución era diferente ás coñecidas, xa que esta era case coma a auga e estaba turbia, mentres que as outras eran como á melaza, transparente e translúcida. Cando se axitou a solución, separouse en dúas capas: unha clara de cor amarela, e outra opalescente e turbia.

Intrigada, levou a solución á spinneret. “O encargado díxome: isto nunca vai virar a fibra, flúe como a auga. Ademais, as partículas van taponar os buracos da spinneret. Despois de varios días puiden convencerlo e fixo virar a disolución a fibra. Levei as fibras ao laboratorio. Uns días máis tarde, chegaron os resultados. Era unha fibra moi forte, pero sorprendentemente ríxida e, cando se coceu, fíxose aínda máis ríxida”. Kwolek descubrira unha fibra de aramida, e un novo tipo de solucións: cristalinas líquidas: “Eu sabía en que dirección ía, pero nunca esperei obter unha fibra con esas propiedades. Foi un caso de sorte, estaba no lugar correcto no momento adecuado, xa que podes facer unha invención, pero poida que non atopas ninguén que se interese por ela.”.

Despois de moitas probas, Kwolek anunciou os resultados e “todo o mundo se emocionou moito. Xuntámonos nun grupo e decidimos que había potencial comercial alí, e o que tiñamos que facer era atopar a fibra adecuada para a súa comercialización. Algunhas persoas encargáronse de idear nomes (como Kevlar), mentres que outras traballaban na presentación de solicitudes de patentes. Unhas experimentaban con solucións cristalinas líquidas, outras pensaron en maneiras de utilizar e vender as superfibras, outras inventaron novas formas para facelas virar e máquinas de corte”. Kwolek explica que “resultou ser un gran esforzo para o equipo”: “Hai veces en que vostede pensa o asunto se afundirá debido aos problemas que se presentan. Pasar dun descubrimento ao desenvolvemento de produtos é un proceso longo”. Tardouse dez anos ata que os chalecos antibalas fabricados con Kevlar estivesen dispoñibles para a venda (1975).

Kevlar é hoxe sinónimo de materiais de alta tecnoloxía. Resistente á calor, cinco veces máis forte que o aceiro e máis lixeiro que a fibra de vidro. Utilízase para facer: cascos de barcos, chalecos antibalas, abrigo e camisas de vestir, luvas resistentes aos cortes, cables de fibra óptica, traxes de bombeiros e astronautas, mangueras de combustible, cascos, partes de avións, pneumáticos, cordas especiais, pezas de nave espacial, algúns tipos de bicicletas, raquetas de tenis, canoas e motos. Un chaleco feito con sete capas desta fibra pesa 1,134 kg e pode desviar a folla dun coitelo e deter unha bala calibre 38 disparada desde 10 m de distancia.

Kwolek continuou creando e experimentando con fibras sintéticas. Nunca se arrepeniu de formarse en química no canto de estudar medicina. Aínda que nunca imaxinou que chegaría a ser unha inventora,

explica que “cando se vai traballar para unha empresa que fai investigación química, unha das expectativas é inventar cousas. Por tanto, co tempo, vostede inventa algo se ten interese suficiente e traballa duro. Emocioneime cando descubrín solucións cristalinas líquidas”. Con todo, ela cre que “se necesita unha certa cantidade de sorte”,

Estaba orgullosa de que a súa invención salvase miles de vidas. Recibiu moitos premios pola invención da fibra Kevlar; incluírona no National Inventors Hall of Fame en 1994, a cuarta muller de 113 membros. En 1996 recibiu a National Medal of Technology, e en 1997 a Perkin Medal; honras raramente concedido a mulleres. Escribiu “The Rope Trick Nylon” no *Journal of Chemical Education* (1959), no que describe a polimerización por condensación nun vaso a presión atmosférica e temperatura ambiente, unha demostración agora común nas aulas.

Ocupaba o seu tempo libre nas afección de costura e xardinería, daba conferencias sobre a súa vida e a súa invención e animaba á xente nova, en especial ás mozas, a que se dedicasen á tecnociencia: “Toda persoa ten valor, non importa o que faga. Isto é o que tes que lembrar”.

METODOLOXÍA

- Establécese unha secuencia didáctica e indágase, a través dun cuestionario, sobre o seu coñecemento previo das relacións CTXS, mulleres científicas e tecnólogas; resolución de problemas e as súas implicacións económicas e sociais; participación destas mulleres nas súas comunidades profesionais, recoñecemento das súas achegas. Solicítase que debuxen e describan unha imaxe das relacións CTXS. Realízase un debate sobre o cuestionario inicial.
- Pescúdase, agora, sobre os coñecemento previos referentes a: Que é un polímero? Que é o Kevlar? Coñeces as súas propiedades? Para que se utiliza? A quen se debe a súa invención? Deben investigar e xustificar a química de polímeros e, en particular, a do Kevlar.
- Proporcionase un texto sobre Stephanie Kwolek e a invención do Kevlar, seguido dun cuestionario que deben responder coas argumentacións precisas:

A obtención de polímeros, a investigación das súas propiedades e a súa comercialización é un campo de traballo adecuado para as mulleres?

Resume o contido das investigacións de Kwolek, indicando os feitos observados, as hipóteses emitidas, as reaccións químicas e as conclusións.

Busca aplicacións do Kevlar e comenta a súa importancia.

Kwolek asumiu a investigación que desembocaría no Kevlar porque os seus compañeiros non mostraron interese nela. Busca outros casos nos que a participación de mulleres tivo lugar pola falta de interese dos homes nela. Por exemplo, as mulleres da ENIAC, a primeira computadora.

Observa no texto as afeccións de Kwolek. Parécenche frecuentes nunha muller que se dedique á tecnociencia? E nun home?

De que maneira crees que influíu o contexto no que se desenvolveu o labor de Kwolek no recoñecemento deste labor? Sinala as vantaxes e as dificultades dese contexto para ela.

Que calidades de Kwolek destacan do relato efectuado por ela mesma?

- d. Deben indicar, traballando en grupos cooperativos, que lles chamou máis a atención da súa vida e achegas científico-técnicas; que desexarían saber (formulación de preguntas); como pensan investigalo (medios e método); a utilidade deste coñecemento para a súa formación. O alumnado debe buscar información sobre aquilo que desexaría saber. Posteriormente, debe compartir a información, seleccionar aspectos e planificar o que quere facer.
- e. Finalmente, o alumnado decantouse por realizar a obtención de nylon no laboratorio, tras cuxa experiencia elaborou un mapa conceptual e un V de Gowin.

CONCLUSIÓNS

O cuestionario inicial mostrou crenzas erróneas e descoñecemento de aspectos tales como:

Un descoñecemento notable da presenza de mulleres nas ciencias, coas escasas excepcións de Marie Curie, Rosalind Franklin ou Linn Margulis.

No ámbito tecnolóxico, o descoñecemento de nomes e achegas femininas é absoluto.

As concepcións sobre a natureza da ciencia son puramente positivistas.

A ciencia non se considera como "actividade".

Non hai consciencia das interaccións CTS e moito menos de análise de xénero (CTXS).

A técnica é unicamente ciencia aplicada.

A "boa ciencia" eliminará os "malos usos" da ciencia.

Tras o debate de diversas concepcións de ciencia, da súa caracterización como tecnociencia e do estudo do caso de Kwolek, realizouse unha reflexión que permitiu introducir dúbidas nas supostas certezas científicas e espertar o interese polo coñecemento das relacións CTXS, así como pola procura de in-

formación sobre polímeros, o Kevlar e as súas aplicacións, a interpretación das reaccións químicas e a realización da experiencia de obtención de nylon. Amosaron asombro pola presenza de mulleres notables na tecnociencia. Os resultados indican que a integración deste tipo de actividades contribúe a despertar o interese e a mellorar as aprendizaxes do alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

AAUW. American Association of University Women (2010): Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics. <http://www.aauw.org/> Consultado: 05/04/2020.

Álvarez, María; Arias, Azucena; Pérez Rodríguez, Uxío, Serrallé, Francisco (2013): La historia delas ciencias en el desarrollo de competencias científicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 31, 1, 213- 233.

Confederación de Sociedades Científicas de España (COSCE) (2011): *Informe ENCIENDE. Enseñanza de las ciencias para edades tempranas en España*. http://www.cosce.org/pdf/Informe_ENCIENDE Consultado: 03/04/2020.

CSIC (2020): *Informe Mujeres Investigadoras CSIC 2020* <https://mujeresconciencia.com/2020/07/03/informe-mujeres-investigadoras-csic-2020/> Consultado: 22/04/2020.

European Commission (2015): *Science Education for Responsible Citizenship*. Luxembourg: Publications Office of the EU. <https://eshorizonte2020.es/mas-europa/ciencia-con-y-para-la-sociedad/documentos-de-interes/informe-sobre-educacion-cientifica> Consultado: 15/04/2020.

Gil, Daniel e Vilches, Amparo (2004): Contribución de la ciencia a la cultura ciudadana. *Cultura y Educación*, 16, 3, 259-272.

Izquierdo, Mercé (dir.) (2004): *El sexisme a la UAB. Propostes d'actuació i dades per un diagnòstic*. Universitat Autònoma de Barcelona/ Bellaterra: Barcelona.

Kwolek, Stephanie (1986): Interviewed by Raymond C. Ferguson in Sharpley, Delaware on May 4, 1986. Science History Institute. Oral: Philadelphia. <https://digital.sciencehistory.org/works/d217qq72t> Consultado: 01/04/2021

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019): *Panorama de la educación, indicadores de la OCDE 2019. Informe español*. Secretaría de Estado: Madrid.

NSF (2019): *ADVANCE program: Organizational Change for Gender Equity in STEM Academic Professions*. https://www.nsf.gov/funding/pgm_summ.jsp?pims_id=5383 Consultado: 01/04/2021.

ONU (2015): *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://undocs.org/es/A/RES/70/1> Consultado: 20/04/2021.

ONU Mujeres (2018): *Hacer las promesas realidad la igualdad de género en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/09115248-4cd1-4707-ab5a-4ad84bb7cc4e/ONU-Mujeres-Informe-Igualdad-Genero-Agenda-2030-Desarrollo-Sostenible-resumen.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=09115248-4cd1-4707-ab5a-%204ad84bb7cc4e%20Consultado:%2014/04/2020> Consultado: 14/04/2021.

Steel, Claude e Aronson, Joshua (1995): *Stereotype Threat and The Intellectual Test-Performance of African-Americans*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811

UNESCO (2016): *Marco de Acción de Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es Consultado: 25/04/2021.

A SUSTENTABILIDADE OCEÁNICA E OS OFICIOS FEMININOS DO MAR: UNHA EXPERIENCIA NO GRAO EN EDUCACION INFANTIL

Lorenzo Rial, María A.

Departamento de Didácticas Especiais

Universidade de Vigo

marialorenzo@uvigo.es

Amorín de Abreu, Tamara

Departamento de Didácticas Especiais

Universidade de Vigo

tamara.amorin.abreu@uvigo.es

Varela Losada, Mercedes

Departamento de Didácticas Especiais

Universidade de Vigo

mercedesvarela@uvigo.es

Pérez Rodríguez, Uxío

Departamento de Didácticas Especiais

Universidade de Vigo

uxio.perez@uvigo.es

RESUMO

Preséntase unha experiencia educativa levada a cabo con profesorado en formación inicial do Grao en Educación infantil (EI), en materias de Didáctica das Ciencias Experimentais, ligada á Educación para a Sustentabilidade Oceánica con perspectiva de xénero. Elaboráronse infografías en formato dixital, inseridas en propostas didácticas destinadas ás aulas de EI, baseadas nos contidos da web *Sustentabilidade en feminino*, no marco da Axenda 2030 (ONU, 2015). Preténdese contribuír á consecución de tres

Objectivos de Desenvolvemento Sustentable (ODS) da citada Axenda: Educación de calidade (4), Igualdade de xénero (5) e Vida Submarina (14). A intervención educativa realizada produciu aprendizaxes sobre a importancia dos océanos para a vida, a necesidade de protexelos, a recuperación da memoria das mulleres adicadas aos oficios do mar desde hai centos de anos (redeiras, mariscadoras e traballadoras da conserva), e a súa importancia para a economía familiar, a local e a sustentabilidade do mar.

PALABRAS CHAVE: Educación para a Sustentabilidade Oceánica, Formación inicial do profesorado, Igualdade de xénero, Axenda 2030, Oficios femininos do mar

INTRODUCCIÓN

Os mares e océanos do noso Planeta acollen o 90% da biosfera, é dicir, neles habita a maior parte dos seres vivos da Terra e esta diversidade mariña e costeira representa o principal medio de sustento para máis de tres mil millóns de persoas no mundo, das que o 50% é de mulleres.

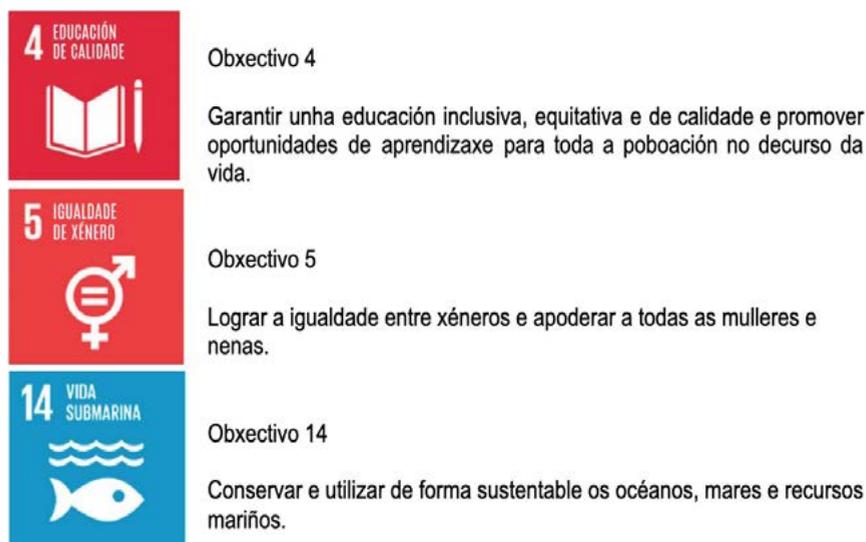
Na actualidade, os ecosistemas mariños estanse a ver afectados por problemas como o cambio climático, a acidificación oceánica, a contaminación por hidrocarburos e plásticos, a sobreexplotación pesqueira, a chegada de especies invasoras e a destrución ou alteración do hábitat mariño. Esta situación está a provocar, entre outras cousas, a redución e perda de biodiversidade mariña, que afecta de maneira directa ás mulleres, xa "que se enfrontan aos riscos da degradación dos océanos con menor cantidade de bens e alternativas para cambiar de medios de vida, e menos resiliencia fronte a perda de recursos naturais" (ONU, 2021).

Os problemas que ameazan aos océanos son pouco coñecidos pola poboación, debido ao descoñecemento do medio mariño e á complexidade dos procesos que se producen nel (Guest, Lotze, & Wallace, 2015). A poboación require dun proceso de alfabetización a fin de coñecer as interaccións entre os océanos e as persoas, como paso previo para que a cidadanía sexa responsable e consciente do seu papel no deterioro destes e na achega de posibles solucións a moitos dos problemas que os axegan (Fauville, Strang, Cannady, e Ying-Fang (2018).

A conservación e protección do medio mariño constitúen grandes retos ambientais. A actual proclamación do periodo de 2021-2030 como Decenio das Ciencias Oceánicas para o Desenvolvemento Sustentable (UNESCO, 2017) incide na necesidade de avanzar na consecución do ODS 14, Vida Submarina, da Axenda 2030. A educación xoga un papel determinante como instrumento capaz de con-

cienciar e sensibilizar á poboación sobre a urxencia de coidar dos mares e océanos, é dicir, do 70% da extensión do noso Planeta. Neste senso, a Axenda 2030 para o Desenvolvemento Sustentable (ONU, 2015) establece que para loitar contra o actual proceso de Cambio Ambiental Global será necesaria unha educación equitativa e de calidade (ODS 4) e camiñar cara a Igualdade de xénero (ODS 5), pois so desta maneira se poderán “combaten as desigualdades dentro dos países e entre eles, construír sociedades pacíficas, xustas e inclusivas, protexer os dereitos humanos, promover a igualdade entre os xéneros, o empoderamento das mulleres e as nenas, e a garantir unha protección do planeta e dos seus recursos naturais”.

Imaxe 1: ODS 4, 5 e 14.



Fonte: Axenda 2030 (ONU, 2015) e elaboración propia

A Organización de Nacións Unidas para a Alimentación e a Agricultura (2013) e o High Level Panel of Experts of FAO (2014) recoñecen que dos 120 millóns de persoas no mundo que traballan na pesca, as mulleres ocupan case a metade dos postos (47%), mentres que no sector mariño a grande escala (66%) e no sector pesqueiro de interior de pequena escala (54%) sobrepasan aos homes. Malia estes números, ONU Mulleres (2021) salienta que:

“As mulleres están principalmente concentradas en traballos mal pagos, ocupan empregos irregulares e de tempada no procesamento, o envasado e a comercialización. A miúdo, traballan sen contrato ou

sen protección dos dereitos laborais ou da saúde e a seguridade. Así mesmo, gañan un 64% do salario dos homes por realizar o mesmo traballo na acuicultura”.

A todo o antedito, súmase o feito de que a situación de emerxencia planetaria está a ter efectos negativos sobre elas, como principais protagonistas de traballos como o marisqueo, a reparación e elaboración de redes e a industria conserveira, traballos nos que representan entre o 90% e o 100% do persoal ocupado.

Melero e Solís (2012) afirman que o modelo de desenvolvemento imperante se caracteriza por ser inxusto no reparto de recursos, estar ligado a un aumento da pobreza e das desigualdades, e por unha degradación ambiental sen precedentes. Por estas razóns e porque, ademais, está a ter repercusións específicas sobre as mulleres, é preciso cámbialo (Folch, 2011) a fin de camiñar cara á sustentabilidade e á igualdade. É imprescindible, tamén, que as mulleres formen parte da análise da situación e da toma de decisións de cara á implementación de medidas e accións, pois, doutra maneira, non será posible acadar unha sustentabilidade real e efectiva. Este proceso implica revisar as relacións da humanidade coa natureza (Novo, 2006) e adoptar estratexias que permitan reorientar o estilo de vida no camiño da consecución de sociedades máis sustentables. Álvarez-Lires (2015) indica, ao respecto, que “non será posible un desenvolvemento sustentable sen ter en conta os dereitos, as aspiracións e as potencialidades das mulleres, nin tampouco sen cambiar o modelo de desenvolvemento dominante baseado no neoliberalismo e no crecemento ilimitado”.

Neste marco, a educación superior debe integrar nos seus plans de estudo as relacións entre tecnociencia, xénero e desenvolvemento sustentable, coa finalidade de fomentar cambios na actitude e no comportamento das persoas, así como potenciar as súas habilidades e capacidades como profesionais do futuro que se impliquen na transformación dos estilos de vida.

No que respecta á formación inicial do profesorado, Lorenzo (2019) indica que esta etapa é clave para provomer entre o futuro profesorado de EI, Educación Primaria e Secundaria o interese por levar ás aulas propostas educativas centradas na Educación para a Sustentabilidade (EpS) e, en particular, na Educación para a Sustentabilidade dos Océano (EpSO), nas que ademais se preste especial atención á inclusión da perspectiva de xénero. A autora salienta, tamén, que nin sequera os océanos aparecen nos currículos oficiais de Galicia, polo que, para desenvolver estas propostas, é preciso integrar estes contidos na formación inicial e permanente do profesorado.

Neste marco, a web *Sustentabilidade en feminino* (Lorenzo, Álvarez-Lires e Álvarez-Lires, 2018) recolle información sobre os océanos, os oficios centenarios femininos como o das redeiras, a salga, o maris-

queo, a conserva e as investigadoras en ciencias mariñas. A través de entrevistas, revisión da literatura, unha exposición fotográfica e un espazo con recursos didácticos, infografías e actividades, esta web pretende ser un referente na divulgación de actividades didáctico- científicas, a fin de espertar entre docentes e estudantes o interese polos traballos tradicionais femininos, as súas achegas á sustentabilidade dos océanos, e pola necesidade de conservalos.

DESENVOLVEMENTO DA EXPERIENCIA

Nesta experiencia participaron 51 alumnas e 13 alumnos do Grao en Educación Infantil, durante o curso 2019/2020 no marco dun Proxecto de Innovación Educativa.

OBXECTIVOS

Deseñar intervencións educativas ligadas á EpSO, con perspectiva de xénero, para aulas de EI. Achegarse ao coñecemento dos océanos e á importancia de protexelos diante dos perigos actuais.

- Deseñar infografías que amosen a importancia dos oficios femininos tradicionais do mar.
- Visibilizar o papel das mulleres na sustentabilidade dos océanos.
- Coñecer e empregar os recursos da web *Sustentabilidade en feminino*.

METODOLOXÍA E SECUENCIA DE APRENDIZAXE

A secuencia de actividades insírese no paradigma socioconstrutivista e na aprendizaxe cooperativa:

1. Constitución dos grupos de traballo (máximo 4 persoas por grupo).
2. Actividade de detección de ideas previas.
3. Visualización do vídeo One Planet, One Ocean: Mobilizing Science to #SaveOurOcean.
4. Busca de información na web *Sustentabilidade en feminino*.
5. Elección dunha temática por grupo a partir dos contidos da web.
6. Selección e tratamento da información relativa aos oficios tradicionais femininos.

7. Elaboración de infografías dixitais mediante a ferramenta Canva.
8. Exposición oral e visual das infografías na aula.
9. Avaliación da actividade.

ANÁLISE DE RESULTADOS

A detección de ideas e coñecementos previos permitiu valorar o punto de partida (Táboa 1).

Táboa 1: Cuestións iniciais para a detección de ideas e coñecementos previos.

Que relación existe entre os océanos e a vida na Terra?	Descoñecen tal relación
Que oficios ligados ao mar coñeces, nos que traballan preferentemente mulleres?	Coñecen oficios como o marisqueo e, en menor medida, o das redeiras. Non identifican a industria conserveira cun oficio do mar. Identifican a actividade do marisqueo so como proceso de extracción. As redeiras son persoas que “elaboran redes”
Que sabes sobre eles?	Afirman que non saben moito sobre este oficio, aínda que recoñecen que forma parte da súa contorna próxima.
Que papel xogan as mulleres na sustentabilidade do mar?	Non vén ligazón entre estes traballos e a sustentabilidade dos océanos.

Deseguido, visualizaron o vídeo “One Planet, One Ocean: Mobilizing Science to #SaveOurOcean” e empregaron a web *Sustentabilidade en feminino* para buscar respostas. Seleccionaron, analizaron e sintetizaron información. Fanse conscientes da importancia dos océanos para a vida na Terra, aprenden que os oficios femininos do mar son centenarios, que a salga se empregaba para conservar o peixe e nela traballaban mulleres e nenas. Comproban que as redeiras reparan as redes indispensables para a pesca, pois a flota de baixura non podería soste a adquisición continua de redes novas. Aprenden que as mariscadoras extraen, sementan, cultivan bivalvos e protexen a zona da invasión de algas e da presenza de lixo, colaboran coas investigadoras mariñas para a conservación do mar e, finalmente, ocúpense da poxa na lonxa e da venda nos mercados. No referente ao traballo das mulleres na conserva, a visita á exposición “Achegas das mulleres á sustentabilidade do mar” amosa o duro traballo destas desde que o peixe chega á fábrica ata que sae enlatado. Prestaron especial atención á entrevista coa Directora do Museo Massó, Covadonga López de Prado, inserida na web, na que puideron coñecer como funcionaban as factorías Massó do Morrazo e escoitar a historia de dúas traballadoras xubiladas desta factoría.

Cada grupo elixe un oficio e elabora unha infografía (Imaxe 2). A presentación das infografías na aula, nun proceso de coavaliación, serviu para que se valorase o traballo de cada grupo, especializado nun oficio, así como as achegas das mulleres do mar á sustentabilidade. Salientaron a importancia de levar estes coñecementos ás aulas dos distintos niveis educativos.

Imaxe 2: Infografías realizadas polo alumnado. Fonte: Elaboración propia.



CONCLUSIÓN

Estas actividades permiten achegar á cidadanía ao coñecemento dos océanos e á importancia dos oficios das mulleres do mar para a sustentabilidade do mar. Estes oficios son parte da cultura galega desde hai centos de anos, mais seguen a estar invisibilizados e pouco recoñecidos, o que se reflicte nas

malas condicións das traballadoras da conserva e das redeiras. As mariscadoras conseguiron, grazas a súa loita, unha mellora no seu traballo e o recoñecemento profesional.

A formación do profesorado, así como a realización de investigacións e innovacións educativas, que promovan a consecución dos ODS da Axenda 2030, debe ocupar un espazo propio nas programación didácticas. Ao propio tempo, permitiría cumprir coas prescricións dos currículos, nos que se salienta a importancia de partir da contorna para promover aprendizaxes significativas

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez-Lires, María (2015): Educación, tecnociencia, xénero e desenvolvemento sostible. En González Penín, Anabel, López Díaz, Ana Jesús, Aguayo Lorenzo, Eva (ed.) *III Xornada Universitaria Galega en Xénero. Trazos de xénero no século XXI*. Universidade de Vigo, Servizode Publicacións (15-32).

Fauville, Geraldine; Strang, Craig; Cannady, Matthew e Ying-Fang, Chen (2018): Development of the International Ocean Literacy Survey: measuring knowledge across the world, *Environmental Education Research*, DOI: 10.1080/13504622.2018.1440381.

Folch, Ramón. (2011): *La Quimera del Crecimiento: La Sostenibilidad en la Era Postindustrial*. Barcelona: Temas de actualidad ERB.

Guest, Haley, Lotze, Heike. & Wallace, Douglas. (2015): Youth and the Sea: Ocean Literacy in Nova Scotia, Canada. *Marine Policy*, 58, 98-107.

High Level Panel of Experts of FAO (HLPE). (2014): *Sustainable fisheries and aquaculture for food security and nutrition. A report by the High Level Panel of Experts on Food Security and Nutrition of the Committee on World Food Security*, Rome 2014. <http://www.fao.org/3/i3844e/i3844e.pdf> Consultado: 28/04/2021.

Lorenzo-Rial, María A., Álvarez-Lires, Francisco Javier, e Álvarez-Lires, María (2019): "Recursos didácticos", en *Sustentabilidade en feminino*. www.marenfeminino.campusdomar.gal. Consultada: 26/04/21.

Lorenzo-Rial, María Asunción (2019): *Educación, sustentabilidade e xénero: un achegamento didáctico ao Cambio Ambiental Global no océano mediante as TIC*. [Tese inédita] Universidade de Vigo. <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/1337> Consultada: 26/04/21.

Melero, Noelia., & Solís, Carmen. (2012): Género y medio ambiente. El desafío de educar hacia una dimensión humana del desarrollo sustentable. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(2), 235-250.

Novo, María. (2006): *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: UNESCO-Pearson.

ONU (2015): *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://un-docs.org/es/A/RES/70/1>. Consultado: 22/04/19.

ONU Mujeres (2018): *Hacer las promesas realidad: La igualdad de género en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.refworld.org/es/pdfid/5a872c4f4.pdf>. Consultado: 24/04/21.

ONU Mujeres (2021): *Las mujeres y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://lac.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/en-la-mira/women-and-the-sdgs/sdg-14-life-below-water#notes> Consultado: 28/04/2021.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2013): *Good practice policies to eliminate gender inequalities in fish value chains*. <http://www.fao.org/3/i3553e/i3553e.pdf> Consultado: 27/04/2021.

UNESCO (2017): *United Nations Decade of Ocean Science for Sustainable Development (2021- 2030)*. <https://en.unesco.org/ocean-decade> Consultado: 29/04/2021.

UNESCO (2021): One Planet, One Ocean: Mobilizing Science to #SaveOurOcean. <https://en.unesco.org/ocean-decade> Consultada: 29/04/2021.

“EDUCACIÓN EN FEMININO: UN PASEO POLA HISTORIA”, EXPERIENCIA DIDÁCTICA DE INCORPORACIÓN DA PERSPECTIVA DE XÉNERO NA FORMACIÓN DAS FUTURAS MESTRAS E MESTRES DE LUGO

Candia Durán, Francisco Xosé

Departamento de Pedagogía e Didáctica

Universidade de Santiago de Compostela

francisco.candia@usc.gal

RESUMO

Durante os últimos catro cursos académicos vén desenvolvéndose na Facultade de Formación do Profesorado da USC (Campus de Lugo) unha experiencia didáctica de incorporación da perspectiva de xénero dentro da materia “Teoría e Historia da Educación Escolar”, disciplina de formación básica de 1º curso, tanto do Grao en Mestra ou Mestre de Educación Primaria como do Dobre Grao en Mestra ou Mestre de Educación Infantil e de Educación Primaria.

Ante a notable escaseza de referentes femininos nos temarios e nos manuais básicos da materia, apostamos porque o alumnado complemente o estudo dos materiais habituais cun traballo orientado ao coñecemento e difusión de diferentes educadoras innovadoras (teóricas e prácticas, do pasado e do presente, dos diferentes niveis do ensino, de aquí e de todo o mundo), que tiveran acumulado méritos profesionais sobresaíntes, pero cuxa existencia fora desprazada na historiografía da educación por figuras masculinas.

Así, o alumnado prepara (cada equipo, unha educadora) unha biografía pedagóxica, unha presentación dixital, unha exposición oral e un póster. O conxunto de pósters elaborados configura unha vistosa colección que se expón publicamente cada ano na Facultade e, baixo a perspectiva da aprendizaxe-servizo, tamén se cede a outros espazos expositivos que a queiran ofrecer ao seu público.

PALABRAS CHAVE: educadoras, historia da educación, referentes femininos, aprendizaxe-servizo, exposición de pósters.

CONTEXTO E OBXECTO

Na Facultade de Formación do Profesorado do Campus de Lugo (Universidade de Santiago de Compostela), a materia "Teoría e Historia da Educación Escolar" (en adiante, THEE) véñse impartindo con esa específica denominación desde a implantación no ano académico 2010-11 dos novos plans de estudos do maxisterio. En concreto desenvólvese no 1º curso do Grao en Mestra ou Mestre de Educación Primaria, e desde o ano académico 2016-17, coa chegada do dobre grao, tamén no 1º curso do Dobre Grao en Mestra ou Mestre de Educación Infantil e de Educación Primaria, que no seu conxunto veñen sumando uns 120 estudantes por promoción. É precisamente nesa materia (sempre impartida polo autor desta contribución) na que se desenvolveu durante os últimos catro anos académicos a experiencia de innovación didáctica de introdución da perspectiva de xénero, da que se dá conta a seguir.

Existiron dous elementos na orixe da iniciativa. Por un lado, a evidencia constatable de que nos temarios e na maioría de manuais sobre teoría e historia da educación a presenza das mulleres é, de maneira inxusta, meramente testemuñal. En efecto, o condicionante machismo patriarcal da sociedade acaba tamén tendo o seu reflexo no que os (as) expertos e académicos da universidade escribiron verbo das figuras máis relevantes da Pedagogía, malia a manifesta feminización da profesión docente que, como ben é sabido, é tanto máis intensa canto menor é a idade do alumnado (que a/o profesional atende). É polo anterior que, durante os primeiros anos da materia THEE, ensaiamos algunhas estratexias didácticas compensatorias, a fin de recoñecer e poñer en valor o papel das mulleres na educación; con todo, non acabaron de provocar no alumnado os resultados que desexabamos.

En segundo lugar, deuse a casualidade de que a organización lucense do sindicato estudantil *Erguer. Estudantes da Galiza* a mediados de 2016 pendurou nunhas escaleiras interiores da facultade unha faixa (amósase na imaxe 1) que días antes viña de empregar nas manifestacións correspondentes ao *8 de Marzo, Día Internacional das Mulleres*, e que se inscribía dentro dun proxecto máis amplo desta asociación. Este proxecto, ben interesante mais finalmente inconcluso, pretendía abranguer ao estudiantado de todos os campus galegos co obxectivo de construír colectivamente unha guía cunha serie de mulleres galegas e non galegas dos séculos XIX, XX e XXI, innovadoras, transgresoras, feministas, que marcaran unha pauta, un avance, tanto no que fixeran como no que dixeran ou escribiran, e que a mocidade actual lícita e xustamente puidera consideralas verdadeiras referentes.

Imaxe 1.



Matinando como poderíamos materializar as nosas intencións nunha solución didáctica operativa, eficaz e transformadora, a iniciativa do sindicato estudantil actuou como espoleta e acabou por amosarnos o camiño metodolóxico a percorrer, e ademais posibilitounos atopar unha vía para dar resposta á lexítima demanda que a faixa expresaba, cando menos no que cómpre ao eido educativo e á nosa facultade.

En definitiva, todos estes antecedentes desembocaron nunha innovación didáctica incorporada formalmente desde o ano académico 2017-18 dentro do funcionamento de THEE, e que leva por nome "Educación en feminino: un paseo pola historia" (a propósito, a denominación foi construída colectivamente polo propio alumnado da materia).

Aínda que cada novo ano académico a proposta vai progresivamente mellorando e complexizándose, sinteticamente concrétese en que cada equipo de alumnado da materia prepara catro exercicios diferentes en lingua galega sobre unha educadora sobranceira da historia, a partir da planificación previa e titorización permanente que realiza o docente, e secundados por unha guía didáctica que especifica detalladamente como proceder en cada fase do proceso.

Os exercicios son: unha biografía pedagóxica, unha presentación dixital, unha exposición oral e un póster para exposición pública sobre a educadora en cuestión. Unha vez elaborados e segundo un calendario acordado previamente, eses catro produtos póñense a disposición do gran grupo nas sesións

Área 3 · PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

interactivas e tamén no curso virtual da materia, de cara ao seu coñecemento xeral, estudo e avaliación.

Finalmente, e tras o remate das clases do primeiro semestre, cos pósters resultantes configúrase unha vistosa e didáctica colección que se expón publicamente nun dos espazos da facultade (ver imaxe 2) a cal, baixo a perspectiva da aprendizaxe-servizo, tamén se cede a posteriori a outros espazos expositivos que desexen ofrecela á súa comunidade de usuarios/as.

Imaxe 2.



OBXECTIVOS

En referencia ao alumnado, a finalidade do proxecto pasa por 1) coñecer, 2) poñer en valor e 3) dar a entender o labor que as mulleres viñeron desempeñando no mundo da educación ao longo dos séculos e ata os nosos días, un papel parcialmente oculto pola historia, e aínda hoxe escasamente recoñecido, pero de enorme importancia. E para empezar a valorar ese desempeño, nesta materia comézase por identificar e estudar unhas poucas desas significadas mulleres que destacaron ou destacan precisamente polo seu compromiso coa mellora da educación e polo seu bo saber facer neste eido.

En concreto, os obxectivos didácticos que perseguimos son:

- Contribuír, co coñecemento de contidos desprexuízados da teoría e da historia da educación, á mellora da formación das mestras e mestres galegos do século XXI para que, mantendo permanentemente no seu pensar e no seu actuar a consideración da perspectiva de xénero, se desenvolvan profesionalmente co seu futuro alumnado na procura dunha sociedade máis equitativa e xusta con todas as persoas con independencia do seu xénero, condición/identidade/orientación sexuais, clase, etnia, crenzas, etc.
- Ofrecerlle ao alumnado da facultade, tanto feminino como masculino, a posibilidade de coñecer a traxectoria vital e os méritos pedagóxicos de verdadeiros referentes femininos no eido da innovación educativa, sexa a nivel de pensamento pedagóxico ou de práctica do maxisterio, que foron manifestándose ao longo da historia (sobre todo na idade contemporánea), en contraste coa (e para compensar e combater a) flagrante minorización de mulleres nos temarios, nos manuais e na literatura científica da teoría e a historia da educación.
- Estimular no alumnado a sensibilidade, a toma de conciencia e a valoración respecto do insubstituíble papel que desempeñan e da contribución que realizan as mulleres en xeral á sociedade, neste caso poñendo de relevancia o traballo de mulleres educadoras valentes pero pouco coñecidas que, fronte aos atrancos que a sociedade do seu tempo lles colocou no camiño, amosaron un loable compromiso coa mellora da calidade da educación da súa época e en defensa da igualdade de dereitos para as mulleres, en moitos casos a partir dunha perspectiva feminista ou de xénero.
- Posibilitar que o alumnado da materia poña en acción e vaia mellorando progresivamente diferentes competencias imprescindibles para a súa futura profesionalización como mestras e mestres: responsabilidade académica, expresión oral en galego, expresión escrita en galego, comunicación fronte a un público, autonomía de traballo, planificación estratéxica de tempos e tarefas, cooperación e traballo en equipo, liderado, negociación e asertividade, creatividade compositiva, dominio básico das TIC, busca, selección e reelaboración de información relevante (competencia informacional), elaboración de documentos escritos de calidade académica, entre outras.
- Procurar que o alumnado lle ofrezca á sociedade, desde a perspectiva da aprendizaxe-servizo, unha colección de pósters sobre mestras e profesoras de diferentes épocas e xeografías, a fin de difundir publicamente o legado de mulleres excepcionais no campo das ciencias da educación.

IDEAS FORZA

- Perspectiva de xénero. Como xa sinalamos, con esta proposta de traballo procuramos complementar e compensar a escasa presenza nos temarios e nos manuais de teoría e historia da educación do papel educativo que as mulleres realizaron e realizan na educación institucional.
- Integración didáctica. Todo o proceso que leva aparelado a iniciativa insírese na actividade ordinaria da materia THEE, pois figura dentro do programa e polo tanto realízase parcialmente nas sesións interactivas de aula, é dicir que non implica o desenvolvemento doutras accións extraordinarias (á marxe de algo máis traballo para docente e alumnado).
- Normalización da lingua galega. Esta orientación cobra máis sentido se temos en conta que unha boa porcentaxe das/dos estudantes que participan no proxecto normalmente non empregan o galego, e que manifestan de partida unha fluidez comunicativa nesta lingua que poderíamos cualificar de insuficiente, máxime considerando a natureza do desempeño profesional ao que pretenden dedicar a súa futura vida laboral (o maxisterio), que indefectiblemente pasa por vehiculizar con competencia a súa docencia en galego en certas materias, e mesmo por impartir a materia "Lingua Galega" na Educación Primaria.
- Desenvolvemento de competencias por parte do alumnado: competencia informática e informacional, tecnoloxías da información e a comunicación ao servizo da aprendizaxe, expresión oral e expresión escrita. Para a elaboración de todo o traballo, o alumnado debe consultar diverso material bibliográfico a través de diferentes soportes e fontes, debe seleccionar e elaborar a información para ofrecela posteriormente de xeito adecuado tanto de maneira oral como escrita, debe desenvolver a composición dun póster, debe utilizar varios programas informáticos (normalmente catro: MS Word, MS PowerPoint, Adobe Acrobat e Canva, ou similares), debe respectar un determinado calendario de tarefas (que esixe desenvolver disciplina individual, secuencializar accións e aprender a cooperar e coordinar o labor grupal), e debe asegurarse de que o seu traballo remate adecuadamente impreso segundo as indicacións que o docente previamente ten especificado.
- Traballo en equipo por parte do alumnado. Todas as accións que esixe o proxecto son desenvolvidas en equipos configurados aleatoriamente, de tres membros. Por unha parte trátase dun número suficientemente baixo para que todos os compoñentes se vexan animados e esixidos a traballar para o equipo, pero por outra banda é unha cifra abondo elevada como para que calquera dos seus membros poida atopar nas/nos compañeiros apoio e impulso para superar os desafíos inte-

lectuais e académicos cos que a actividade os vai retar. Ademais, se temos en conta que se trata da primeira actividade en equipo que as e os alumnos realizan xa no mesmo momento en que “desembarcan” na universidade (lembramos que a materia se imparte no 1º curso e 1º semestre da carreira), o labor en si (tal como nos confesa o propio alumnado) acaba resultando integrador na vida académica e estudantil, e serve tamén de antecedente feliz para aprender a realizar traballos en equipo con calidade universitaria, competencia que empregarán e mellorarán en moitos momentos ao longo da titulación e despois no seu percorrido profesional.

- Integración das novas tecnoloxías na concepción, elaboración e uso dos varios materiais que se producen no desenvolvemento do proxecto.
- Seguimento titorial por parte do profesor de todo o proceso de traballo que realiza o alumnado, desde que se lle presenta a iniciativa ata que se lle recollen os pósters.
- Atencións aos intereses do alumnado. O alumnado vai traballar sobre unha temática elixida polos propios membros do equipo; isto eleva a motivación para traballar e anima a orientación ao logro, xa que as/os estudantes buscarán saber máis de algo que xa as/os atrae de partida, e ademais terán a oportunidade de transmitir ese interese, ese coñecemento adquirido, ás compañeiras/os do curso e ao gran público.
- Innovación académica, renovación pedagóxica, calidade na educación. Trátase de promover unha maneira diferente (quizais cun punto de novidade, pero con seguridade con atractivo e didactismo) de achegarlle ao alumnado unha serie de contidos da materia THEE que son relevantes e pertinentes por si mesmos dentro da disciplina, pero que habitualmente se omiten no temario habitual da formación académica no maxisterio, xa que se refiren ao papel pedagóxico que desenvolveron/desenvolven algunhas das máis importantes figuras femininas da pedagogía na historia universal, española e galega.
- Mellora da aprendizaxe. Tanto nos resultados acadados na avaliación como no que se deduce das propias valoracións anónimas do alumnado, a proposta resulta notablemente satisfactoria en termos de aprendizaxe de contidos (e, sobre todo, de competencias), e moi especialmente no referido á transformación de consciencias de cara a valorizar, en xeral, o traballo socioeducativo das mulleres.
- Aprendizaxe-servizo. O resultado de todo o proceso didáctico, de cara á sociedade, é o ofrecemento dunha interesante colección de pósters en galego do que a cidadanía se pode beneficiar,

aprender e mesmo sorprenden (está pensada para todos os públicos), e que desde a facultade cedemos para a súa exposición de xeito totalmente gratuíto.

PREPARACIÓN E PROCESO

- A inicio de curso o profesor colga do curso virtual da materia unha guía de traballo con indicacións moi precisas, que acompañará o alumnado en todas as fases do proceso de elaboración de cada unha das catro tarefas que se lle piden.
- As primeiras sesións interactivas do semestre dedícanse a explicar o proxecto e a formar o alumnado para que aprenda a realizar un texto con calidade académica, a manexarse nunha biblioteca universitaria, a buscar, seleccionar e re-elaborar os contidos dun traballo, a redactar unha listaxe de referencias documentais, a elaborar unha presentación dixital adecuada, a expoñer oralmente uns contidos diante dun público, a compoñer correctamente un póster etc.
- Paralelamente desenvólvese o procedemento de escolla da educadora (ou colectivo de educadoras) sobre a que cada equipo realizará os catro exercicios. Acéptase calquera figura feminina que propoña o alumnado, sempre que tivera un papel destacado nas ciencias da educación e non fora previamente elixida por outro equipo. Para facilitar a escolla, o docente ofrece unha listaxe dunhas 60 figuras potencialmente elixibles, de diversos momentos da historia, galegas e de todo o mundo, teóricas e prácticas, e de variados niveis do ensino (aínda que con preferencia polas especialistas en educación primaria).
- Os diferentes equipos de alumnado preparan as catro tarefas, de xeito autónomo pero coa titulación do docente.
- Segundo un calendario acordado co alumnado, cada equipo presenta os catro exercicios ás súas compañeiras e compañeiros de clase, intentando demostrar dominio das competencias traballadas nas sesións de formación. A continuación, eses exercicios póñense a disposición do gran grupo a través do curso virtual da materia. O equipo en cuestión recibe de inmediato a valoración cualitativa e cuantitativa correspondente a cada exercicio, conforme o indicado no programa da materia (avaliación continua) e atendendo á detallada listaxe de criterios e indicadores de avaliación que figuran na guía de traballo.
- Todo o alumnado é avaliado na proba final da materia dos contidos traballados nas clases interactivas, á par dos restantes contidos de THEE desenvolvidos directamente polo profesor.

- A finais de semestre realízase a montaxe da exposición na facultade e difúndese nos medios a súa inauguración. Unha vez que se desmonta, ofrécese a outras entidades.

EDUCACIÓN EN FEMININO: UN PASEO POLA HISTORIA

IV edición: curso 2020-21

EXPOSICIÓN DE PÓSTERS

NÚMERO DE ORDE	ÁMBITO XEOGRÁFICO-CULTURAL	INTERVALO VITAL	EDUCADORA (ou colectivo de educadoras)
1	Galiza	1805-1872	Juana de Vega
2		1820-1893	Concepción Arenal
3		1851-1934	Concepción Sáiz Otero
4		1862-1941? (Elisa) 1867-1904? (Marcela)	Elisa Sánchez e Marcela Gracia
5		1880-1970	María Barbeito
6		1890-1971	Elvira Bao Maceiras
7		1894-1969	Antonia de la Torre Martínez
8		1895-1975	Ángela Ruíz Robles
9		1910-1989	Enriqueta Otero Blanco
10		1923-	Antía Cal
11		1948-	Sabela Díaz Regueiro
12		1950?- (Alicia)	Mestras da montaña lucense (Alicia López Pardo)
13		1974-	Bibiana Marful
14	Europa (agás España)	650/610 a.C.-580? a.C.	Safo de Lesbos
15		355/370-415/416	Hipatia de Alexandria
16		1556-1640	Jeanne de Lestonnac
17		1831-1915	Anna Leonowens
18		1849-1926	Ellen Key
19		1866-1951 (Rosa) 1870-1945 (Carolina)	As irmás Agazzi (Rosa Agazzi e Carolina Agazzi)
20		1869-1939	Nadezhda Krúpskaya
21		1869-1940	Emma Goldman
22		1870-1952	Maria Montessori
23	Estados Unidos de América	1866-1936 (Anne) 1880-1968 (Helen)	Anne Sullivan e Helen Keller
24		1875-1955	Mary McLeod Bethune
25		1886/1887-1973	Helen Parkhurst
26		1947-	Drew Gilpin Faust
27		1948-1986	Christa McAuliffe
28	España (agás Galiza)	1873-1961	Rosa Sensat
29		1881-1948	María de Maeztu
30		1883-1958 (Josefa)	Mestras e educadoras da II República (Josefa Úriz Pi)
31		1901-1990 (Jimena)	Fundadoras do Colegio Estudio (Jimena Menéndez-Pidal)
32		1926-2006	Marta Mata
33		1971-	Rocío Ramos-Paúl
34		1974-	Gey Lagar

CONCLUSIÓNS

- É posible compensar satisfactoriamente a escasa presenza de mulleres nos temarios e manuais de teoría e historia da educación cun traballo complementario nas clases da materia THEE, que implica a profesorado e alumnado no esforzo de traer á luz e poñer en valor o labor das grandes referentes galegas e internacionais neste campo profesional.

- O proxecto de innovación didáctica “Educación en feminino: un paseo pola historia” da Facultade de Formación do Profesorado do Campus de Lugo materializa aquel obxectivo e incorpora a perspectiva de xénero dunha maneira consciente, operativa e eficaz.
- A iniciativa é doadamente emulable ou adaptable por parte doutras entidades que se dediquen á formación das futuras mestras e mestres, xa que apenas precisa materiais ou recursos diferentes dos que habitualmente se empregan nos centros universitarios especializados nas Ciencias da Educación, se exceptuamos o custe que implica a impresión dos pósters e certa sobrecarga de traballo para o profesorado en tarefas de planificación, organización e tutoría. En definitiva, a proposta pode inserirse con normalidade dentro da actividade ordinaria dunha materia coma THEE.
- O proxecto representa unha opción acaída para que o alumnado vaia dominando determinadas competencias académicas (cooperación e traballo en equipo, comunicación oral e escrita, competencia informática e informacional etc.) e para afondar na normalización lingüística.
- En termos de resultados, o alumnado valorou moi satisfactoriamente a experiencia a través dun cuestionario anónimo elaborado polo docente. Doutra banda, a motivación coa que os diferentes equipos de alumnado se implican na iniciativa favorece que os catro produtos que dela se obtiñen (biografía pedagóxica, presentación dixital, exposición oral e póster sobre unha educadora referente) repercutan positivamente no seu rendemento nas probas finais e, consecuentemente, na súa avaliación continua e final. Neste sentido percibimos unha leve mellora nas cualificacións finais se as comparamos con alumnado de cursos anteriores. E como efectos colaterais inicialmente non perseguidos, a actividade tamén contribúe a mellorar o clima de aula, impulsa a igualdade e a colaboración entre todo o alumnado e, por encima de todo, aumenta no colectivo a consideración social respecto das mulleres.
- Desde unha perspectiva externa, a colección de pósters que xorde como resultado da experiencia (en aplicación da perspectiva da aprendizaxe-servizo), foi e está sendo demandada por parte doutras institucións públicas para ser exposta, malia ter coincidido no último ano e pico cos períodos de confinamento decretados a raíz da COVID-19. Das exposicións nestas entidades chégannos comentarios orais e escritos ben laudatorios respecto do labor do alumnado, e un inesperado impacto mediático de case 40 entradas en medios de comunicación e redes sociais. Ademais, a Oficina de Igualdade de Xénero da USC concedeulle ao proxecto no 2020 un dos seus premios á introdución da perspectiva de xénero na docencia universitaria desta institución.

EDUCACIÓN EN FEMININO: UN PASEO POLA HISTORIA

ESPAZOS NOS QUE ESTIVO EN EXPOSICIÓN A COLECCIÓN DE PÓSTERS

I edición:

- Facultade de Formación do Profesorado, Campus de Lugo

III edición:

- Facultade de Formación do Profesorado, Campus de Lugo
 - CIFP Politécnico de Lugo
 - Biblioteca Intercentros, Campus de Lugo
 - Biblioteca Pública de Lugo
 - Facultade de Educación e Traballo Social, Campus de Ourense
 - Vicerreitoría do Campus de Pontevedra
 - Biblioteca Central, Campus de Vigo

II edición:

- Facultade de Formación do Profesorado, Campus de Lugo
 - Biblioteca Pública de Lugo
 - Facultade de Tradución e Interpretación, Campus de Vigo
 - Facultade de CC. do Deporte e a Ed. Física, Campus da Coruña

IV edición:

- Facultade de Formación do Profesorado, Campus de Lugo
 - IES Rosalía de Castro, Santiago de Compostela
 - ... polo momento

- Co proxecto, por suposto, contribuímos ao coñecemento, recoñecemento e valoración social do moi relevante papel que, con notables dificultades en moitas ocasións, mestras e profesoras competentes, innovadoras, comprometidas coa igualdade e a educación viñeron desenvolvendo ao longo dos séculos e en diversos espazos xeográficos, cara á autorrealización do alumnado, ao progreso das comunidades e á construción colectiva dunha sociedade máis xusta, ilustrada e respectuosa cos dereitos e a dignidade das persoas, con independencia do seu xénero.
- Para finalizar queremos indicar que a iniciativa aínda posúe un valor complementario para o estudiantado, tanto para as alumnas como para os alumnos: unha vez participan en “Educación en feminino” deixan de carecer de referentes femininos profesionais que apreciar, nos que mirarse, recoñecerse e inspirarse, ou aos que poder lexitimamente intentar imitar (así o indican as valoracións dos equipos); tamén lles permite comprobar e confirmar que efectivamente as mulleres si tiveron (que si teñen) un peso moi relevante no seu campo profesional. Isto é fundamental para que no seu futuro desempeño docente poidan comprometerse activamente coa práctica da igualdade diante das nenas e nenos de Educación Primaria que cheguen a estar ao seu cargo.

REFERENCIAS

Arenas, M. Gloria; Gómez, M. José e Jurado, Encarnación (coords.) (2007): *Pensando la educación desde las mujeres*, Universidad de Málaga, Málaga.

Autoría descoñecida (s/d): *100 mulleres galegas*. En <http://www.edu.xunta.gal/centros/ceipmanuel-sueiro/system/files/100mulleres.pdf>. Consultado: 05/05/2021.

Consello da Cultura Galega (2005): *Álbum de mulleres*. En <http://culturagalega.gal/album/ambitos.php?seleccion=11>. Consultado: 05/05/2021.

Área 3 · PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Cuadernos de Pedagogía (2005): *Treinta retratos de maestras. De la segunda república hasta nuestros días*, CISS-Praxis, Madrid.

Del Amo, M. Cruz (2009): "La educación de las mujeres en España: de la "amiga" a la Universidad", *Participación educativa*, Vol. 11 (8-22). En <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/14204/19/0>. Consultado: 05/05/2021.

Marco, Aurora (2002): *Mulleres e educación en Galiza. Vidas de mestras*, Eds. do Castro, Sada. Marco, Aurora (2007): *Dicionario de mulleres galegas*, A Nosa Terra, Vigo.

Méndez, M^a José (coord.) (2009): *Mulleres na educación en Galicia*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.

Vidal, Carme (2021): *Mulleres na vangarda. Tras a pegada das pioneiras galegas. Materiais para a coeducación*, 3, CIG-Ensino e AS-PG, Santiago de Compostela. En <https://www.cig-ensino.gal/nova/pioneiras-galegas.html>. Consultado: 05/05/2021.

MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA E PERSPECTIVA DE XÉNERO PARA A AULA DE LINGUA ESTRANXEIRA

Faya Cerqueiro, Fátima

Departamento de Didácticas Aplicadas

Universidade de Santiago de Compostela

fatima.faya@usc.es

RESUMO

A mediación lingüística é unha estratexia habitual entre falantes que posibilita a comunicación entre persoas que non poden comprenderse ou comprender un determinado texto oral ou escrito por diferentes causas (a miúdo lingüísticas) e que se leva a cabo por exemplo a través de resumos ou paráfrases. Para o profesorado é un recurso frecuente que adquire especial relevancia nas aulas de Educación Primaria, e máis concretamente nas de lingua estranxeira, nas que é necesario adaptar calquera contido ao nivel lingüístico e cognitivo do alumnado. A presente proposta describe unha tarefa encomendada a alumnado do Grao en Mestre/a de Educación Primaria para achegar á aula de lingua inglesa o rol de mulleres da nosa contorna dispoñibles no Álbum de Mulleres do Consello da Cultura Galega. Deste xeito farán uso da mediación lingüística para poñer en valor o papel da muller na nosa sociedade e fomentaremos que o futuro profesorado leve ás súas aulas exemplos de persoas destacadas en diferentes ámbitos que pola súa condición de ser mulleres non sempre tiveron a proxección pública merecida.

PALABRAS CHAVE: Mediación lingüística, lingua estranxeira, perspectiva de xénero, Educación Primaria

INTRODUCCIÓN

Na publicación inicial do *Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas (MCER)* en 2001 faise referencia á mediación lingüística naquelas actividades nas que a persoa usuaria da lingua non expresa

os seus propios significados, senón que se limita a actuar como intermediaria entre interlocutores/as que non poden comprenderse de forma directa, normalmente (pero non sempre) porque son falantes de diferentes linguas. Esas actividades e estratexias permiten facer comprensible un texto oral ou escrito a unha persoa destinataria que non pode acceder á fonte orixinal. A mediación pode ter lugar entre falantes da mesma lingua ou distinta, no primeiro caso soe deberse ao rexistro ou á complexidade presente no texto orixinal, mentres que o segundo tería lugar sobre todo cando unha persoa non ten coñecementos da lingua na que se atopa o texto orixinal ou estes son insuficientes. Entre outras posibilidades, a mediación, pode ter lugar na mesma modalidade ou en diferentes modalidades: dun texto escrito a un oral ou viceversa.

A mediación lingüística xogará un papel moi importante nas aulas de Educación Primaria, xa que o profesorado deberá facer comprensibles diferentes contidos ao alumnado que por motivos lingüísticos e/ou relacionados coa súa propia capacidade cognitiva non podería comprender sen a mediación da mestra ou mestre. Isto será unha práctica docente habitual en calquera aula pero aínda máis na de lingua estranxeira na que o labor mediador xogará un papel fundamental para a transmisión do coñecemento. Alén do traballo do profesorado na mediación, tamén se propiciará que o alumnado poña en práctica diferentes recursos comunicativos que teñan como finalidade traballar as estratexias relacionadas coa mediación.

Nos últimos anos a mediación lingüística adquiriu unha relevancia especial no ensino da lingua estranxeira e as tarefas de mediación comezaron a facer parte das probas que avalían unha lingua estranxeira xunto coas xa habituais destrezas (comprensión escrita, comprensión oral, produción escrita, produción oral e comprensión oral). En España, por exemplo, o Real Decreto 1041/2017 establece ese requisito para as Escolas Oficiais de Idiomas, desenvolvido en Galicia no Decreto 81/2018.

Deste xeito seguíanse as indicacións do Volume que acompaña ao *MCER*, no que se amplía a información sobre este aspecto de forma detallada para cada nivel lingüístico e se ofrecen diferentes posibilidades para abordalo a nivel pedagógico. Dende a difusión das versións previas de dito volume, finalmente publicado polo Consello de Europa en 2020 en inglés e francés (aínda non se conta con versións noutras linguas), a mediación incorpora exemplos e descritores para estratexias que pode necesitar calquera falante nunha lingua estranxeira ben para explicar un concepto novo, como relacionar algo cos coñecementos previos (poñendo exemplos, facendo comparacións), adaptar a lingua (con paráfrases ou explicacións de linguaxe técnica) e descompoñer información complexa (nunha serie de pasos, co uso de viñetas), ou para facelo máis sinxelo como amplificar un texto denso (dando exemplos,

parafraseando ou cambiando o estilo) ou simplificar un texto (destacando información clave, eliminando repeticións ou texto non relevante).

Neste Volume (Consello de Europa, 2020) recoñécese que os contextos de uso da mediación poden ser sociais, pedagóxicos, culturais, lingüísticos ou profesionais. No ámbito educativo podemos atopar diferentes tipos de mediación ademais da lingüística, como a relacional ou a cognitiva (Coste e Cavalli, 2015). As necesidades de mediación entre o alumnado variarán dependendo do nivel, a idade e o contexto académico, pero, en todo caso, a incorporación da mediación á aula de linguas contribuirá a desenvolver a competencia comunicativa con finalidades que se adaptan a contextos reais para mediar textos, conceptos ou a propia comunicación.

O ÁLBUM DE MULLERES

A perspectiva de xénero na nosa sociedade vaise facendo cada vez máis presente por diferentes motivos: a concienciación a través dos medios de comunicación, a lexislación xeral ou específica en favor da muller ou as medidas adoptadas por diferentes institucións públicas ou privadas axudan a que se avance en prol da visibilización e da equidade. Unha das medidas que podemos atopar no contexto galego é o denominado Álbum de Mulleres, un proxecto documental multimedia iniciado no ano 2005 polo Consello da Cultura Galega e dispoñible de forma gratuíta a través do portal de Cultura Galega.

O álbum recolle información biográfica sobre preto de 200 mulleres e grupos de mulleres galegas ou vencelladas a Galicia, que se acompaña de diverso material dixital como fotografías, obras artísticas, fragmentos da produción literaria ou académica, audios e outros arquivos multimedia relacionados con cada protagonista, ademais de información e referencias bibliográficas rigorosas. Cunha presentación coidada e de fácil acceso constitúe unha fonte documental de especial interese para a formación e a divulgación.

Este recurso ofrece unha representación considerable de mulleres en ocupacións moi diversas: científicas, artistas, xornalistas, docentes, sanitarias, labregas, deportistas ou cantantes, entre moitas outras. Inclúense do mesmo modo mulleres de diferentes épocas, dende algunhas falecidas nos últimos anos ata outras de fai varios séculos. Esta característica transversal xunto co fondo de arquivos multimedia converte ao Álbum de Mulleres nunha ferramenta ideal para levar á aula fomentando a concienciación do alumnado, xa que ofrece múltiples posibilidades para calquera materia.

CARACTERÍSTICAS DA TAREFA

O alumnado participante na tarefa que se describe forma parte da materia *Ensino-Aprendizaxe de Lingua Estranxeira (Inglés)* no Grao de Mestre/a en Educación Primaria, na Facultade de Ciencias da Educación en Santiago de Compostela. Esta materia de segundo curso consta de 6 ECTS, é de carácter obrigatorio en calquera das linguas estranxeiras ofertadas e está distribuída nun bloque lingüístico e noutro didáctico. Neste último o alumnado achégase a conceptos relacionados co currículo da lingua estranxeira, os métodos e enfoques que se poden aplicar, recursos, planificación e tendencias actuais para incorporar á aula de lingua inglesa.

Como parte do bloque didáctico o alumnado ten que elaborar un traballo en grupos pequenos no que deseñen e elaboren unha tarefa para a aula de lingua inglesa en Educación Primaria traballando unha destreza lingüística. Para iso teñen que seleccionar unha muller presente no Álbum de Mulleres do Consello da Cultura Galega e decidir como van utilizar a mediación para transformar os textos biográficos ou outros textos de entre os recursos dispoñibles en materiais didácticos: poden facelo como docentes levando a cabo unha adaptación dese texto que resulte válida e coherente para o curso e a destreza que desexen traballar ou poden propoñer que sexa o propio alumnado quen faga a mediación, ou incluso que sexan tanto profesorado coma alumnado quen medien. Así, a proposta non pode limitarse a unha simple tradución do galego ao inglés, posto que require unha mediación lingüística para adaptarse as necesidades do produto final e que supón unha combinación dos contidos nos bloques lingüístico e didáctico.

Cada grupo ten que preparar unha presentación sobre a súa proposta de tarefa e expoñela na sesión interactiva correspondente, o cal constitúe unha oportunidade para recibir *feedback* do resto de participantes e tamén para valorar as presentacións dos outros grupos. Desta forma, presencian un maior número de protagonistas femininas e tamén de exemplos sobre como incorporalas á aula de lingua inglesa. No presente curso, por mor da situación sanitaria, ningunha das sesións expositivas se puido celebrar na aula, algunhas foron telemáticas síncronas e outras asíncronas, mentres que as exposicións tiveron un carácter telemático síncrono nos grupos interactivos.

Un dos obxectivos da tarefa é poñer en valor ás mulleres da nosa contorna que destacaron nalgún ámbito, en primeiro lugar facendo partícipe ao alumnado universitario dunha ferramenta rica en recursos para que coñezan e recoñezan a importancia que tiveron moitas mulleres na nosa cultura e na nosa sociedade. En segundo lugar, promovendo que a presenza da muller se incorpore ás aulas de Educación Primaria, paliando así as carencias e desequilibrios presentes en moitos manuais e libros de texto, como indican diferentes estudos (sir-

van como exemplo os traballos de Gómez Carrasco e Tenza Vicente, 2015; Bel Martínez, 2016 e Parra Gómez et al., 2020 en Historia e Ciencias Sociais, os de Moya-Mata et al., 2013 e Moya-Mata et al., 2019 no ámbito da Educación Física ou o de Ruiz-Cecilia, Guijarro-Ojeda e Marín-Macías. 2021 en Lingua Inglesa). En terceiro lugar, incorporando a mediación lingüística logramos que se lle outorgue un merecido prestixio ás mulleres locais ou rexionais incluso na aula de lingua estranxeira, que soe tomar como modelos de forma case exclusiva a representantes da cultura correspondente.

A incorporación da perspectiva de xénero á tarefa fai posible que a través da visibilidade de moitas desas mulleres o futuro profesorado sexa consciente da súa capacidade formativa para unha educación inclusiva e das posibilidades que pode ter incorporar modelos femininos nos que nenas e nenos normalicen a presenza da muller en calquera ámbito e as nenas poidan ver roles e modelos nos que verse reflectidas.

ENQUISA

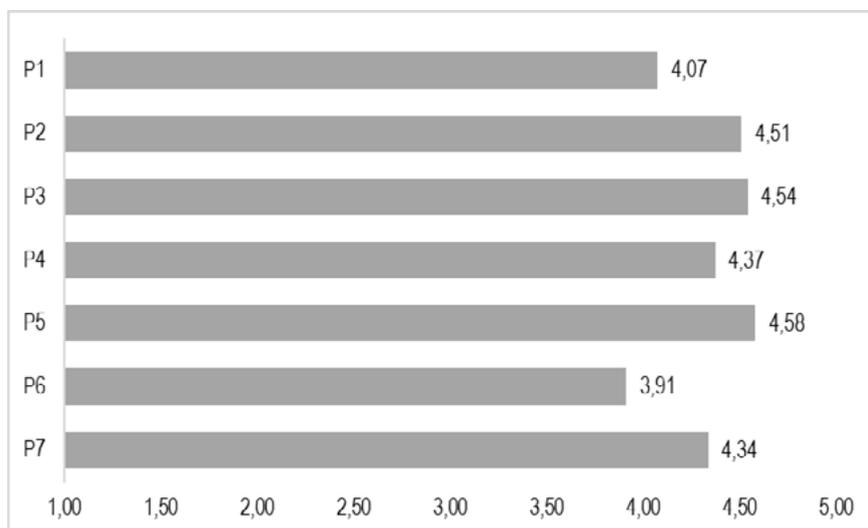
As exposicións dos traballos fixéronse en catro grupos interactivos diferentes e despois de presenciar e valorar o resto de presentacións pedíuselle ao alumnado cubrir unha enquisa de forma voluntaria e anónima, na que participaron un total de 95 estudantes. Formuláronse 7 preguntas diferentes sobre a mediación, a perspectiva de xénero e sobre o uso das destrezas con respostas nunha escala Likert (1= Moi pouco; 5=Moito) que se mostran na Táboa 1. Tamén se engadiu unha resposta aberta para que fixeran comentarios ou suxestións de mellora.

Táboa 1. Preguntas da valoración da tarefa grupal

Pregunta 1	Esta tarefa grupal servíume para ver formas de incluír a perspectiva de xénero na aula de Primaria
Pregunta 2	Esta tarefa grupal permitíume coñecer máis sobre mulleres que foron relevantes en diferentes ámbitos
Pregunta 3	Esta tarefa grupal servíume para comprobar que podo incorporar aspectos locais/ rexionais á aula de lingua estranxeira
Pregunta 4	Esta tarefa grupal servíume para valorar a importancia da mediación lingüística na aula de lingua estranxeira
Pregunta 5	Despois de facer esta tarefa grupal considero que a mediación lingüística é importante na Educación Primaria
Pregunta 6	Esta tarefa grupal servíume para diferenciar o uso integrado do uso segregado das destrezas
Pregunta 7	Despois de facer esta tarefa grupal considero que o uso integrado das destrezas é máis práctico e realista que traballar as destrezas de forma segregada

A Figura 1 a continuación presenta as medias das respostas do alumnado ás preguntas anteriores (P1-P7):

Figura 1. Respostas á valoración da tarefa grupal



As preguntas que recibiron puntuacións máis altas foron a P5, sobre a importancia do uso da mediación na aula de Educación Primaria (4,58), seguida da P3, sobre a posibilidade de incorporar elementos locais ou rexionais á aula de lingua estranxeira (4,54) e a P2, sobre o feito de que a tarefa lles permitise coñecer máis sobre mulleres da contorna (4,51). Estas foron seguidas pola P4, sobre a importancia da mediación na aula de lingua estranxeira (4,37) e a P7, sobre a maior relevancia do uso integrado das tarefas sobre o segregado (4,34). Pola contra, as que acadaron unha menor puntuación foron a P1, relacionada con formas de incluír a perspectiva de xénero na aula de Primaria (4,07) e a P6, sobre a utilidade da tarefa para distinguir o uso integrado e segregado das destrezas (3,91). Esta última foi a única puntuación media por debaixo de 4, o que nos pode axudar para incidir nese aspecto en próximos cursos, ao igual que se podería facer maior énfase nas opcións que teñen para incluír a perspectiva de xénero nas súas aulas.

Unha gran parte dos comentarios da pregunta aberta tiveron en conta a temática da propia actividade e entre os aspectos que apreciaron de forma máis positiva destaca o feito de ter como docentes a capacidade de darlles difusión a mulleres relevantes na nosa sociedade entre o seu futuro alumnado.

CONCLUSIÓNS

Entre as posibilidades que se ofrecen para a realización da mediación feita polo propio alumnado atopamos a elaboración dun pequeno museo na aula, a redacción de obras de teatro nas que se reflicta a vida dalgunha das mulleres, a produción e a expresión oral co apoio de imaxes acompañadas ou non por textos breves. As tarefas suxeridas para ser mediadas por cada docente inclúen propostas de comprensión de textos escritos ou orais de carácter biográfico ou relacionados coa produción literaria dunha das protagonistas, elaboración de textos orais ou escritos a través de banda deseñada, vídeos, dramatizacións ou elaboración de materiais como tarxetas, cartas ou presentacións que aproveitan as imaxes e outros recursos multimedia do Álbum de Mulleres.

Entre as propostas máis frecuentes podemos destacar as adaptacións do profesorado para elaborar tarefas de comprensión escrita, para as que se deben seleccionar estruturas gramaticais e vocabulario adecuados ao curso correspondente, así como unha extensión e unha organización en parágrafos que axude á comprensión lectora. Do mesmo modo, os exercicios que se deseñan para comprobar que o alumnado comprende o texto teñen que ter en conta os contidos establecidos na lexislación correspondente para ese curso e deben servir para adquirir ou revisar compoñentes lingüísticos específicos. Tanto no texto final coma nas actividades de comprensión será necesario aplicar estratexias de mediación ben para simplificar un texto ou para explicar conceptos novos, como descompoñer información complexa, relacionar cos coñecementos previos ou adaptar a lingua.

Como exemplo da mediación por parte do alumnado podemos mencionar a elaboración de carteis explicativos para facer unha pequena exposición no centro sobre a vida e obra dunha artista. Trataríase de elaborar enunciados breves para acompañar imaxes (coma fotos ou reproducións dalgunhas obras) que se poderían distribuír en espazos comúns do centro ou na propia aula e que permitirían dar a coñecer a esa artista ao resto do alumnado. Xunto co texto escrito o alumnado participante podería tamén facer uso da lingua oral para engadir algunha explicación, polo que se poderían traballar as diferentes estratexias de mediación para simplificar un texto.

Entre os aspectos lingüísticos abordados pode verse a diferenciación entre o uso integrado e segregado das destrezas lingüísticas, a presenza dos diferentes contidos no currículo de lingua estranxeira nos marcos lexislativos vixentes e a mediación lingüística vista a través dun uso práctico para o proceso de ensino-aprendizaxe da lingua inglesa. Xunto con iso, a realización das exposicións grupais tamén serve ás docentes da materia para comprobar a comprensión de conceptos que atinxen dun modo global aos dous bloques que a compoñen: o lingüístico e o didáctico. Isto resulta especialmente importante

fronte a unha docencia impartida na súa maioría de xeito telemático que nos impide ver as reaccións do alumnado e que limita en gran medida as interaccións do alumnado entre si e coa docente.

O feito de propoñer ideas para incorporar mulleres da contorna á aula de lingua estranxeira foi un dos aspectos máis valorados polo alumnado na enquisa e tamén se fixo presente no entusiasmo co que presentaban ás protagonistas das súas tarefas. Xunto coas aplicacións dos contidos teóricos vistos na materia, a tarefa serve para achegar un nutrido grupo de representantes da nosa sociedade ao alumnado universitario e a que este desenvolva unha actitude crítica sobre a presenza da muller na sociedade e nos propios materiais didácticos. Deste xeito, irán adquirindo diversas ferramentas para poder revertir a situación cando exerzan o seu labor docente.

BIBLIOGRAFÍA

Bel Martínez, Juan Carlos (2016): "El papel de las mujeres en la Historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE", *Aula*, Vol. 22, (219-233).

Consello da Cultura Galega: *Álbum de Mulleres*. Dispoñible en <http://culturagalega.gal/album/>. Consultado: 26/04/2021.

Coste, Daniel e Cavalli, Marisa. (2015): *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*. Council of Europe DGII-Directorate General of Democracy, Language Policy Unit, Strasbourg. Dispoñible en <https://rm.coe.int/16807367ee>. Consultado: 23/04/2021.

Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.

Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Dispoñible en www.coe.int/lang-cefr.

DECRETO 81/2018, do 19 de xullo, polo que se establece o currículo dos niveis básico A1, básico A2, intermedio B1, intermedio B2, avanzado C1 e avanzado C2 das ensinanzas de idiomas de réxime especial na Comunidade Autónoma de Galicia. DOG, nº 154, 13 de agosto de 2018, (37621- 37786).

Gómez Carrasco, Cosme Jesús e Sandra Tenza Vicente (2015): Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO. In *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Universidad de Extremadura, Cáceres (781-791).

Moya Mata, Irene, Concepción Ros Ros, Ana Isabel Bastida Torrónategui e Cristina Menescardi Royuela (2013): "Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria". *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, Vol. 23, (14-18).

Moya-Mata, Irene, Laura Ruiz-Sanchis, Julio Martín Sanchis e Concepción Ros Ros (2019): "Estereotipos de género en las imágenes que representan las actividades en el medio natural en los libros de Educación Física de Primaria", *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, Vol. 14, nº 40, (15-23).

Parra Gómez, Sheila., Delia Manzanero Fernández, Juan Diego Hernández Albarracín e Carlos Fernández Álvarez González (2020): "Invisibilidad de la mujer en manuales de texto. La ausencia de referencias femeninas en el siglo XVII: el caso de sor María de Ágreda", *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Vol. 92, (849-877).

Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto. BOE, nº 311, 23 de diciembre de 2017, (127773-127838).

Ruiz-Cecilia, Raúl, Juan Ramón Guijarro-Ojeda e Carmen Marín-Macías (2021): "Analysis of Heteronormativity and Gender Roles in EFL Textbooks", *Sustainability*, Vol.13, nº 1 (220).

VISIBILIZACIÓN DE LAS MUJERES EN LA FÍSICA

Lorenzo González, M^a de las Nieves

Departamento de Física Aplicada

Universidade de Vigo

nlorenzo@uvigo.es

RESUMEN

En esta comunicación presentamos una actividad que pretende la inclusión de perspectiva de género en la asignatura de Física I del grado de ingeniería aeroespacial. La actividad que aquí se presenta pretende visibilizar el papel llevado a cabo por grandes mujeres científicas utilizando los contenidos de la asignatura de Física. De esta forma se busca desmontar los intentos de demostrar la incapacidad femenina para la ciencia. Aunque históricamente la ciencia no ha sido un territorio demasiado amistoso para la mujer, nada ha podido evitar que la brillantez de muchas mujeres destacase en la investigación y a través de la asignatura de Física I queremos hacer llegar sus nombres al estudiantado.

PALABRAS CLAVE: científicas, roles de género, STEM, vocaciones femeninas

INTRODUCCIÓN

Las Conferencias Solvay, fundadas por el industrial belga Ernest Solvay, se han dedicado desde sus inicios a los problemas más destacados tanto de física como de química. Comenzaron con la histórica Conferencia Solvay de Física de 1911 y continúan hasta la actualidad. Las conferencias Solvay son probablemente las más famosas de la física y la química. Quizás la conferencia más célebre fue la quinta Conferencia Solvay de Física; celebrada del 24 al 29 de octubre de 1927, el tema de dicha conferencia fue Electrones y Fotones, y las personalidades del ámbito de la Física más notables del mundo se reunieron para discutir la recién formulada teoría cuántica. Entre los 29 asistentes a dicha conferencia 17 habían conseguido o llegaron a conseguir el premio Nobel. Entre el elenco de celebridades tan solo se encontraba una mujer, se trataba, de Marie Curie, ganadora de dos premios Nobel. 90 años más tarde en la Conferencia de 2017 nos encontramos con 8 mujeres en la foto de una familia de 50 celebridades del mundo de la física. La poca representatividad femenina en un evento de tal magnitud

dentro del mundo de la física explica la falta de referentes femeninos que el estudiantado tiene en esta disciplina. ¿Acaso no hay mujeres Físicas? En la historia del premio Nobel de Física, solo se ha galardonado a cuatro mujeres desde 1901: Marie Curie (1903), Maria Goeppert-Mayer (1963), Donna Strickland (2018) y la recién galardonada Andrea Ghez (2020). Otras muchas mujeres han colaborado en los grandes avances de la física premiados con tal galardón, sin embargo, han permanecido por unos u otros motivos fueron relegadas al olvido dentro de un mundo profundamente masculinizado.

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 estudiantado femenino. De esta forma, aunque el estudiantado femenino obtiene un alto porcentaje de los títulos universitarios, su presencia en carreras como Física o Ingeniería se sitúa por debajo del 30% y en disciplinas TIC apenas llega al 15%. Con el objetivo de paliar esta situación, en los últimos años han surgido gran cantidad de iniciativas en todos los ámbitos para promover la realización de actividades que den visibilidad a la mujer científica e impulsen el interés de las niñas por la ciencia y la tecnología (Carrasquilla y Jiménez, 2013; Farías y Castelló 2013; Calvo-Iglesias, 2015; Calvo-Iglesias y Sanmarco, 2017; Carballo et al., 2020). Estas actividades se han centrado especialmente en los cursos de secundaria e incluso en niveles educativos inferiores, buscando atajar de raíz el problema.

Estas actividades deben ser extendidas a niveles superiores, incluyendo en ellas al estudiantado universitario, ya que la falta de referentes femenino sigue patente en muchas disciplinas y materias universitarias. Mucho del estudiantado que llega a la universidad no es conscientes de la existencia de esa brecha de género. En las carreras, especialmente del campo STEM, son muchos los factores que pueden dar al estudiantado mensajes que refuerzan la desigualdad entre mujeres y hombres, generando lo que se conoce como currículo oculto (Margolis, 2001). El currículo oculto se expresa, por ejemplo, a través de la desigualdad en el número de obras citadas en las guías docentes, en las que no siempre existe una correspondencia entre el volumen de contribuciones llevadas a cabo por mujeres y las referenciadas. Incorporar la perspectiva de género en las diferentes disciplinas empieza por buscar elementos que a través de los objetivos, contenidos, ejemplos y fuentes referenciadas entre otros permitan incorporar el principio de igualdad de género en la materia dada.

La incorporación de la perspectiva de género en la docencia es uno de los elementos centrales de las políticas de igualdad de género en el ámbito universitario. Tal y como subraya la Unión Europea, la igualdad de género no es solo una cuestión de justicia social, sino que afecta al propio rendimiento de la docencia y de la investigación (González et al., 2019).

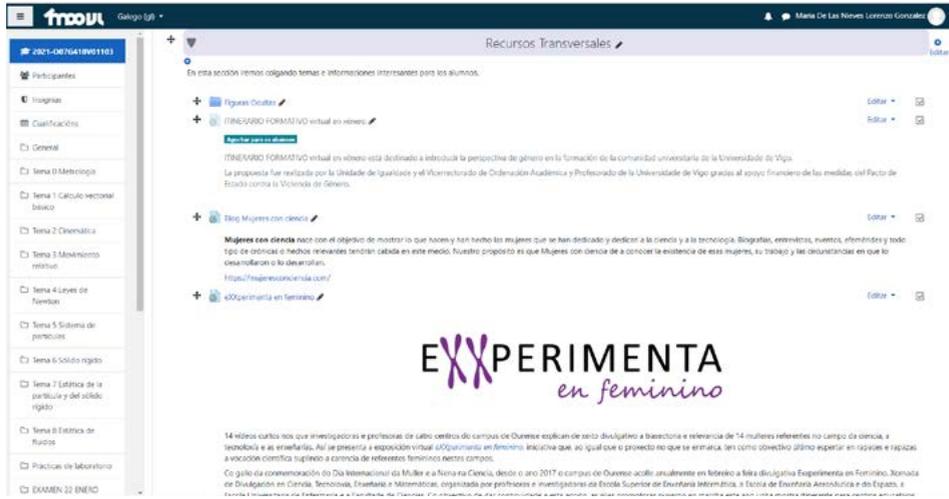
En este trabajo se presenta una propuesta llevada a cabo en la materia de Física I del grado de ingeniería aeroespacial del campus de Ourense. Esta iniciativa se enmarca en un área y en un contexto académico y profesional en el que la presencia de mujeres es reducida ya que se trata de un entorno fuertemente masculinizado; y además los contenidos curriculares formales no invitan a pensar que la física, en particular la mecánica, se pueda impartir con perspectiva de género (Calvo, 2020).

La finalidad de la actividad realizada en la asignatura es visibilizar a las científicas de la disciplina y eliminar la visión androcéntrica que predomina en la ciencia y, en particular, en el ámbito de la física. La visibilización de estos referentes genera modelos para el estudiantado femenino que en carreras en las que se encuentran en minoría pueden verse intimidado por un entorno masculinizado. Además de motivar y mantener las vocaciones científicas, se busca empoderar el papel femenino en el desarrollo de la física rompiendo los falsos tópicos sobre la participación de las mujeres en la ciencia.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

En general en la enseñanza de las ciencias y la tecnología se transmite una imagen androcéntrica, en dichas disciplinas las profesoras no alcanzan el 20%, y aunque todos conocen los nombres de científicos como Einstein, Newton, Laplace, Arquímedes, Pascal, apenas han oído el nombre de alguna mujer ingeniera o científica. Se salvan Marie Curie, Rosalind Franklin o Hipatia y gracias a los muchos esfuerzos hechos en los últimos años desde diferentes ámbitos, como el literario o cinematográfico. Para romper con esta falta de referentes y de conocimiento de la historia de la ciencia. En la materia de Física I del grado de Ingeniería Aeroespacial hemos incorporado un tema de recursos transversales en los que se muestran recursos que tratan de visibilizar el papel de las científicas al estudiantado. Entre los recursos se encuentran páginas web, blogs, literatura y cine. Además, al final de cada tema de la asignatura se presenta una breve biografía del científico referente que la mayoría conoce junto con la biografía de una científica destacada de la misma temática.

Figura 1. Imagen del tema de recursos transversales de la asignatura de Física I



La asignatura de Física I consta de 8 temas y en cada uno de ellos presentamos la breve biografía de un científico y de una científica, En la siguiente tabla mostramos la relación de científicos y científicas presentadas a lo largo de la asignatura.

Tabla 1. Relación de científicos y científicas presentadas en la asignatura de Física I

TEMA	Científicos	Científicas
Cálculo Vectorial	Josiah Willard Gibbs (1839-1903)	Sofía Kovalevskaya (1850-1891),
Cinemática	Tycho Brahe (1546-1601)	Sophia Brahe (1556 - 1643)
	Johannes Kepler (1517-1630)	María Cunitz (1604 1664)
Movimiento relativo	Nicolás Copérnico (1473 - 1543)	Hipatia de Alejandría (≈355-415)
Leyes de Newton	o Isaac Newton (1642-1727),	Émilie du Châtelet 1706-1749
Sistemas de Partículas	Pierre-Simon, marqués de Laplace (1749-1827)	Mary Somerville (1780-1872)
Sólido Rígido	Foucault, Jean Bernard Léon (1819 - 1868)	Vera Rubin (1928- 2016)
Estática de la partícula y del sólido rígido	Chu-Yuan Lee 1938-	Anne Tyng,(1920-2011)
Estática de fluidos	Arquímedes (287 a.C. - 212 a.C.)	Hipatia de Alejandría (≈355-415)

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 temáticas de estudio de la asignatura de Física I. A partir de este objetivo principal se pueden definir una serie de objetivos secundarios:

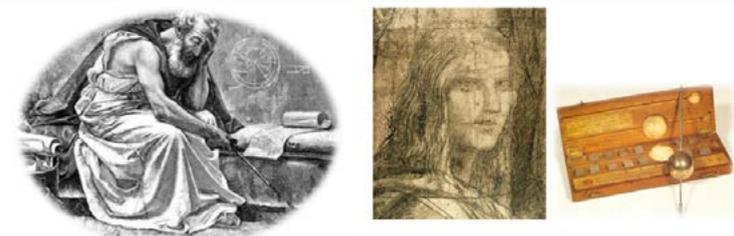
1. Concienciar al estudiantado de la igualdad de capacidades de hombres y mujeres en la física y más concretamente en la mecánica.
2. Mejorar y ampliar los referentes femeninos que el estudiantado pueda tener en la materia de Física.
3. Visualizar el papel de las mujeres en la ciencia y los problemas o trabas que tuvieron y tienen en sus investigaciones.
4. Proporcionar material al estudiantado para desterrar de la física su imagen androcéntrica.

RESULTADOS

La propuesta descrita considero que es un primer paso para introducir al estudiantado dentro del universo femenino de las disciplinas STEM. Cuando se les presenta la asignatura de Física I al estudiantado de primero además de hablarles de la asignatura, de sus contenidos, de los horarios de tutoría, de los grupos de prácticas y del sistema de evaluación se les dice que a lo largo de esta asignatura verán que la ciencia se ha ido forjando con la ayuda de mujeres y hombres que han dedicado su vida al estudio de cómo funcionan las cosas. En la mayoría de los casos, el científico resulta sobradamente conocido por el estudiantado, no ocurre lo mismo con las científicas a pesar de ser igualmente importantes sus logros.

Algunas mujeres eran conocidas entre el estudiantado, sobre todo gracias a películas. Así todos conocían a Hipatia de Alejandría gracias a la película *Ágora* de Amenábar (2009).

Figura 2. Imagen de los científicos presentados en el tema de Estática de Fluidos



Arquimedes (287 a.C. - 212 a.C.) Matemático griego. Hijo del astrónomo Fidas, quien probablemente le introdujo en las matemáticas, aprendió de su padre los elementos de aquella disciplina en la que estaba destinado a superar a todos los matemáticos antiguos. Su primer gran invento, fue la "coclea", una especie de máquina que servía para elevar las aguas y regar de este modo regiones a las que no llegaba la inundación del Nilo. Sus inventos mecánicos son muchos. Su obra Sobre los cuerpos flotantes es pionera de la hidrostática y recoge el famoso principio de Arquimedes (todo cuerpo sumergido en un líquido experimenta un empuje hacia arriba igual al peso del volumen de agua que desaloja). ¡Eureka, eureka! ¡Lo encontré! Fue lo exclamado por el sabio cuando descubrió El principio de Arquimedes.

Hipatia de Alejandria (≈355-415) es una de las primeras científicas de quienes tenemos referencia. Fue una maestra de prestigio en la escuela neoplatónica y realizó importantes contribuciones a la ciencia en los campos de las matemáticas y la astronomía. Su brutal asesinato escenifica el paso del razonamiento clásico al oscurantismo medieval. Se considera que la mayor contribución de Hipatia a la ciencia fue como matemática (en Álgebra). Escribió una versión comentada de la Aritmética de Diofanto. Fue autora de una versión "simplificada" de las Cónicas de Apolonio y asistió a su padre en la revisión de los Elementos de Euclides. Destaca su mejora del astrolabio. Hipatia también desarrolló un aparato para destilar agua, otro para medir el nivel del agua y un hidrómetro para medir la gravedad específica de un líquido. Estos aparatos estaban basados en el trabajo previo de Arquimedes.

34 Física I Escola de Enxeñaría Aeronáutica e do Espazo

También habían oído hablar de otras mujeres como Katherine Johnson, Dorothy Vaughan o Mary Jackson, aunque en menor medida a pesar del éxito mediático que cosechó primero el libro de Margot Lee Shetterly (2016) y luego la película del mismo título. En ambos, libro y película se narra la vida hasta hace poco desconocida, de tres científicas afroamericanas que trabajaron para la NASA a comienzos de la década de 1960, colaborando en el proyecto espacial con el que los EEUU lograron llegar a la Luna.

Sin embargo, cuando nos alejamos de los recursos cinematográficos, el conocimiento por parte del estudiantado de los logros de grandes mujeres de la ciencia contemporáneas de Isaac Newton, Arquímedes o Laplace es prácticamente nulo. Así casi nadie conocía a Émilie du Châtelet traductora de Newton al francés y difusora de sus teorías ni habían oído hablar de Mary Somerville conocida entre sus contemporáneos como "Reina de las Ciencias" y referente de una joven Ada Byron que años más tarde sería reconocida como la primera programadora de la historia.

Figura 3. imáxenes de las biografías presentadas en el tema de Leyes de Newton y Sistema de Partículas.



La revolución científica iniciada en el Renacimiento por Copérnico y continuada en el siglo XVII por Galileo y Kepler tuvo su culminación en la obra del científico británico **Isaac Newton** (1642-1727), a quien no cabe juzgar sino como uno de los más grandes genios de la historia de la ciencia. Sin olvidar sus importantes aportaciones a las matemáticas, la astronomía y la óptica, lo más brillante de su contribución pertenece al campo de la física, hasta el punto de que física clásica y física newtoniana son hoy expresiones sinónimas.



Un 17 de Diciembre de 1706 nació en París la que es considerada la primera gran científica y matemática francesa **Émilie du Châtelet**. Los Principia Mathematica de Isaac Newton encontraron bastante resistencia en la vieja escuela científica del continente europeo, que no quería aceptar la misteriosa "acción a distancia" de la ley de la gravitación universal. La Marquesa du Châtelet se propuso traducir al francés los Principia de Newton, una ambiciosa empresa para la cual estaba muy bien preparada, gracias a sus excelentes conocimientos de latín y geometría. Con ello esperaba familiarizar a sus compatriotas científicos con la obra del gran inglés. Embarazada a sus 42 años de edad sabía que no podría sobrevivir al parto, por lo que se concentró en la traducción día y noche. Cuentan que no solía dormir más de dos horas al día. En agosto de 1749, la Marquesa dio a luz una niña, contrajo una fiebre puerperal y murió el 10 de septiembre. Ese mismo día, por la mañana, Émilie había terminado la traducción de los Principia. La versión en francés de los Principia fue publicada como obra póstuma en 1759 y es, hasta la fecha, la única traducción aceptada en ese idioma.



66

Física I

Escola de Enxeñaría Aeronáutica e do Espazo



Pierre-Simon, marqués de Laplace (1749-1827) Matemático francés. Hijo de un granjero, inició sus estudios primarios en la escuela local, pero gracias a la intervención de D'Alembert, quien había quedado profundamente impresionado por un escrito del joven sobre los principios de la mecánica, pudo trasladarse a la capital, donde consiguió una plaza en la École Militaire. Entre 1771 y 1789 desarrolló la mayor parte de su trabajo sobre astronomía, seguido por algunos escritos sobre cálculo integral y ecuaciones diferenciales en derivadas parciales. Sus resultados analíticos sobre la mecánica estelar se publicaron en los cinco volúmenes del Tratado de mecánica celeste (1799-1825). En los dos primeros volúmenes describió métodos para el cálculo del movimiento de los planetas y sus satélites, y determinó sus trayectorias. El tercero contiene la aplicación de estos métodos y muchas tablas astronómicas.



Mary Somerville (1780-1872) hija de un vicealmirante de la armada inglesa, pasó su infancia en el campo en contacto con la naturaleza, lo que estimuló su carácter observador, pero sin una formación básica sistematizada de manera que a los diez años apenas sabía leer. Sus padres no le dejaban estudiar porque opinaban que era nocivo para las niñas, que podían quedarse estériles. Mary Somerville fue una de las mujeres de su tiempo que con más pasión se dedicó al estudio de las matemáticas y al conocimiento de los avances científicos. Ser mujer supuso una dificultad con la que convivió, sorteando obstáculos con la paciencia y la convicción de quien cree en su trabajo. Tradujo la "Mecánica Celeste" de Laplace. A continuación, publicó "Sobre la conexión de las ciencias físicas", donde sugiere la posibilidad de que exista otro planeta más alejado que Urano poco antes de que se descubriera a Neptuno. En 1848 Mary Somerville publicó su libro más célebre, "Physical Geography". Mary Somerville es conocida como "La Reina de las ciencias del siglo XIX".



58

Física I

Escola de Enxeñaría Aeronáutica e do Espazo

Al finalizar el cuatrimestre todo el estudiantado conocía a 8 mujeres que habían contribuido al desarrollo de lo que acababan de estudiar.

Además, en el tema de recursos transversales se les fueron colgando diferentes recursos para acercar al estudiantado, el universo femenino de la ciencia como páginas web, blogs, videos, literatura y cine. Entre los recursos digitales se encuentra la página web *Matemáticas en pé de igualdade* (Verdejo, 2013), el blog *Mujeres con ciencia* (Macho y Pérez, 2014) o la página web de *eXXperimenta en feminino* (Carballo et al., 2020). Algunas de las recomendaciones que se les hacen son la lectura del libro "Figuras Ocultas" (Shetterly, 2016), donde además de narrar la vida de cuatro mujeres afroamericanas que participaron en algunos de los mayores éxitos de la NASA, se muestra que con esfuerzo y constancia se puede conseguir lo que cada persona se proponga. Otros libros recomendados son "Científicas" (Bolívar, 2018) Premio Prismas de Divulgación Científica que en un tono cercano y ameno nos acerca a la vida de unas mujeres que fueron claves para el avance científico. O también el libro "Visionarias: Inventoras desconocidas" (Palacios, 2020) una recopilación, maravillosamente ilustrada, de relatos biográficos de 33 mujeres y sus inventos de las que apenas se sabe más que el número de patente que registraron, dónde nacieron y dónde murieron.

CONCLUSIONES

El presente trabajo muestra una manera de acercar al estudiantado a las mujeres que ayudaron a lo largo de la historia a que la Física sea lo que hoy conocemos. Además, la historia de estas mujeres llena de dificultades sirve de referente a las estudiantes que en un entorno fuertemente masculinizado como son los grados de ingeniería, y en especial el grado al que nos referimos de ingeniería aeroespacial, pueden sentirse intimidadas o con cierto complejo de inferioridad.

En general consideramos positivos los resultados de esta iniciativa, ya que en muchos casos la iniciativa lleva a muchas estudiantes a incorporarse a la actividad "eXXperimenta en feminino" en la que la escuela está involucrada desde 2018 para promover la visibilidad de las mujeres en disciplinas científicas y tecnológicas y servir de foco de atracción para las niñas y jóvenes de secundaria y bachillerato hacia la ciencia y la ingeniería. El trabajo futuro que se plantea es repetir, incrementar y ampliar estas biografías. Ya que consideramos logrado el objetivo inicial de mostrar el trabajo de las científicas en la Física I. Además de completar el tema de recursos transversal con toda aquella información que pueda dar una mayor visibilidad a los logros científicos de las mujeres en la Física.

BIBLIOGRAFÍA

- Amenábar, Alejandro (2009): Ágora. Productora Telecinco Cinema, Mod Producciones, Himenóptero
- Bolivar, Jorge (2018): Científicas. Editorial: Guadalmazan. ISBN:9788494608568
- 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.
- Calvo-Iglesias, Encina and Verdejo Rodríguez, Amelia (2019): El cine, un recurso didáctico para la introducción de la perspectiva de género. Revista de Investigación Educativa Universitaria Vol. 2, Nº 1, 58-73.
- Calvo, Encina. (2020): Guía para unha docencia con perspectiva de xénero en Física. Universidade da Coruña, Universidade de Santiago de Compostela, Universidade de Vigo.
- Carballo, Julia, Gómez-Rodríguez, Alma María and Lorenzo-González María de las Nieves (2020): Providing Female Models and Promoting Vocations: A Practical Experience in STEM Fields. IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, vol. 15, Nº. 4, 317-325.
- Carrasquilla, Amanda y Jiménez, 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 M^a Isabel Cebreiros (eds.), Experiencias de investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias (pp. 519-523). Educación Editora.
- eXXperimenta en feminino (<https://exxperimentaenfeminino.uvigo.gal>) consultada o 31 de enero de 2021
- 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 M^a Isabel Cebreiros (eds.), Retos y perspectivas en la enseñanza de las ciencias (pp. 625-628). Ourense: Educación Editora.

Área 3 · PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

González Anadón, Glòria, Verge Mestre, Tània, Pérez Sedeño, Eulalia, Ruiz Cantero, M. Teresa, Sánchez de Madariaga, Inés, Bas Peña, Encarna, Gensana Riera, M. Àngels, Benito Moré, Eva (2019) Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Macho, Marta y Pérez, Juan Ignacio (2014): Mujeres con ciencia consultada o 26 de enero de 2021 en <http://mujeresconciencia.com/mujeres-con-ciencia/>

Margolis, Eric (ed.) (2001): The Hidden Curriculum in Higher Education. Nueva York: Routledge

Palacios, Mercedes (2020): Visionarias. Inventoras Desconocidas. Editorial: Bridge .ISBN: 9788416670888

Shetterly, Margot Lee (2017): Figuras Ocultas. Editorial: Harpercollins. ISBN:9788491390343

Verdejo, Amelia (2013): Matemáticas en pé de igualdade consultada o 16 de noviembre de 2020 en <http://igualmat.uvigo.es/>

REFERENTES FEMININOS EN GALIPEDIA, UN RECURSO PARA INTRODUCIR A PERSPECTIVA DE XÉNERO

Calvo Iglesias, Encina

Departamento de Física

Universidade de Santiago de Compostela

encina.calvo@usc.es

RESUMO

Nesta comunicación amósase como podemos empregar Wikipedia, en particular Galipedia a versión en galego da enciclopedia libre, para introducir a perspectiva de xénero na docencia. Por un lado, Wikipedia é unha fonte de información que nos permite amosar as contribucións das mulleres á ciencia e tecnoloxía e proporcionar modelos de referencia femininos ao noso alumnado. Por outro lado, elaborar entradas enciclopédicas en Galipedia sobre mulleres destacadas na disciplina pode ser un recurso docente, axudando ao alumnado a mellorar as competencias lingüísticas e informacionais, e tamén a construír unha enciclopedia libre de nesgos.

PALABRAS CHAVE: galipedia, perspectiva de xénero, referentes femininos,.

INTRODUCCIÓN

A crise pola enfermidade Covid-19 evidenciou e amplificou moitos dos problemas que afectaban á nosa sociedade en todos os ámbitos. Por exemplo, a fenda dixital, os efectos nocivos das noticias falsas e a desigualdade na repartición das tarefas domésticas e no coidado de persoas dependentes, como os fillos e as fillas, o que reduce a dispoñibilidade de tempo para dedicar á investigación e prexudica a traxectoria laboral das científicas (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2020).

Desde o ámbito educativo pódese contribuír a solucionar esta problemática mellorando as competencias do alumnado, e introducindo a perspectiva de xénero na docencia, de forma que o alumnado desenvolva “competencias que lle permitirán evitar a cegueira de xénero na súa futura práctica profesional” (Agència per á Qualitat do Sistema Universitari de Catalunya, 2019). Lembremos que no

estado español temos un marco normativo para a introdución da perspectiva de xénero na educación superior (Lei orgánica 1/2004 artigo 4 apartado sétimo, Lei orgánica 3/2007, para a igualdade efectiva entre mulleres e homes). Con todo, a realidade móstranos que o nivel de inclusión da perspectiva de xénero é baixo (Rebollo-Catalán, Ruiz-Pinto e Vega-Caro, 2018), polo que necesitamos materiais como a Colección de Guías para unha Docencia con Perspectiva de Xénero da Xarxa Vives d' Universitats que axuden e inspiren ao profesorado a introducir esta perspectiva nas súas materias (Rodríguez Jaume e Calvo Iglesias, 2019).

En disciplinas moi masculinizadas, como as disciplinas CTEM (Ciencia, Tecnoloxía, Enxeñería e Matemáticas), unha estratexia fundamental é dar visibilidade ás científicas da disciplina, xa que deste xeito xéranse modelos de referencia para a sociedade e referentes para as mozas espertando nelas vocacións científicas (Calvo, 2020a). Recentemente, a Universidade Politécnica de Cataluña (UPC) publicou unha base de mulleres referentes, *Portal de dones referents per a la docencia*, co obxectivo de proporcionar á comunidade académica referentes de mulleres que fixeron achegas relevantes nos diferentes ámbitos de estudo da UPC e que, por tanto, poden ser utilizadas na docencia. Nesta base as biografías das referentes en CTEM son presentadas brevemente e nos remiten para máis información ás biografías en Wikipedia. Partindo deste recurso analizaremos á presenza desta selección de mulleres referentes en Galipedia, contribuíndo desta forma a achegar estes referentes en lingua galega ao profesorado do Sistema Universitario Galego (SUG), para que poda introducilas nas súas materias. Ademais, este análise permitiranos saber cal é a presenza das mulleres CTEM en Galipedia, onde sabemos que hai unha fenda de xénero tanto en número de editoras como de biografías de mulleres (Calvo e Sanmarco, 2016).

MULLERES REFERENTES EN GALIPEDIA

O *Portal de dones referents per a la docencia* proporciona unha selección de mulleres referentes nos diferentes ámbitos CTEM e nos permite analizar a presenza das referentes destas disciplinas en Galipedia. Para poder facer esta análise elaboramos unha táboa, na que recolleemos os nomes das mulleres deste portal con entrada en Galipedia, seguindo o criterio por disciplinas da UPC. Para ver mellor a proporción puxemos a carón de cada disciplina o número de biografías en Galipedia e no Portal da UPC.

Táboa Mulleres Referentes (Galipedia /UPC).

Nome	Ocupación (aportacións)	Nome	Ocupación (aportacións)
Arquitectura (8/19)			
Alice H. Parker	Inventora (ca-lefación)	Marion Ma-hony Griffin	Arquitecta urbanista
Anna Keichline	Arquitecta («K brick».)	Shelley McNamara	Premio Pritzker 2020
Denise Scott Brown	Arquitecta urbanista	Yvonne Farrell	Premio Pritzker 2020
Kazuyo Sejima	Premio Pritzker de 2010.	Zaha Hadid	Primeira Pre-mio Pritzker
Robótica e Automática (2/6)			
Carme Torras	Robótica e Inteli-xencia Artificial	Concha Monje	Enxeñeira (Robótica)
Ciencia e Enxeñería de materiais e Enxeñería Téxtil (7/15)			
Agnes Pockels	Tensión superficial	Margaret E. Knight	Inventora (máquina bolsas papel)
Anna Keichline	Arquitecta (K brick.)	Sara Little Turnbull	Inventora (anteceso-ra mascara N95)
Elsa Schiaparelli	Deseñadora	Stephanie Kwolek	Inventora (Kevlar)
Katherine Burr Blodgett	Física (cristal non reflector)		
Ciencias e Tecnoloxías da saúde (7 /16)			
Barbara McClintock	Xenetista (millo)	Margarita Salas Falgueras	Bioquímica (ADN polimerasa fago Φ29)
Concepción Aleixandre	Médica e inventora	Patricia Bath	Oftalmóloga (cataratas)
Florence Nightingale	Estatística e Enfermería	Susana Marcos Celestino	Física (óptica visión humana)
Laura Martínez de Carvajal	Oftalmóloga		

Nome	Ocupación (aportacións)	Nome	Ocupación (aportacións)
Enxeñería Aeroespacial e Aeronáutica (10/10)			
Dorothy Vaughan	Matemática (NASA)	Mary Jackson	Enxeñeira (NASA)
Ellen Ochoa	Física e Astronauta	Sofia Kovalewska	Matemática (ecuacións diferenciais)
Jocelyn Bell Burnell	Astrofísica (pulsar)	Vera Rubin	Astrónoma (materia escura)
Katherine Johnson	Matemática (NASA)	Yvonne Brill	Enxeñeira (propulsión foguetes e satélites)
Maria Winckelmann Kirch	Astrónoma	Gladys Mae West	Matemáticas (satélites e GPS)
Enxeñería Eléctrica (2/6)			
Edith Clarke	Enxeñeira (calculadora Clarke)	Hertha Ayrton	Enxeñeira (arco eléctrico)
Enxeñería Civil (6/12)			
Emily Warren	Enxeñeira xefe obra (Ponte Brooklyn)	Nora Stanton Blatch	Enxeñeira (deseñadora de aceiro estrutural)
Mary Fergusson	Enxeñeira (primeira socia consultora..)	Olive Dennis	Enxeñeira (Ferrocarril)
Mary Walton	Inventora (contaminación)	Sarah Guppy	Enxeñeira (Pontes)
Enxeñería informática (10/25)			
Ada Lovelace	Primeira programadora informática	Margaret Hamilton	Enxeñeira de software (Apollo 11)
Dorothy Vaughan	Matemática (NASA)	Mary Jackson	Enxeñeira (NASA)
Frances Allen	primeira gañadora do Premio Turing	Mildred Dresselhaus	Física ("raíña da ciencia do carbono)
Grace Hopper	Computación (COBOL)	Radia Perlman	Enxeñeira (Internet)
Joan Clarke	Criptoanalista (ENIGMA)	Rózsa Péter	Matemática (Teoría funcións recursivas)

Nome	Ocupación (aportacións)	Nome	Ocupación (aportacións)
Enxeñería Mecánica (11/ 13)			
Alice H. Parker	Inventora (calefacción central)	Harriet Tracy	Inventora (ascensor)
Ángela Ruiz Robles	Inventora (libro electrónico)	Mary Anderson	Inventora (limpa parabrisas)
Barbara Crawford Johnson	Enxeñeira (dinámica de voo, ...)	Olga Ladyzenskaya	Matemática (ecuacións Navier-Stokes, ...)
Bertha Benz	Inventora (automóbil)	Verena Holmes	Enxeñeira (dispositivos médicos, motores,..)
Beulah Louise Henry	Inventora (110 inventos e 49 patentes)	Yvonne Brill	Enxeñeira (propulsión foguetes e satélites)
Florence Parpart	Inventora (refrixerador)		
Enxeñería Naval (5/14)			
Martha Coston	Inventora (bengala salvamento marítimo)	Sarah Mather	Inventora (antece-sor periscopio)
Olga Ladyzenskaya	Matemática (ecuacións Navier-Stokes, ...)	Verena Holmes	Enxeñeira (dispositivos médicos, motores,..)
Sarah Mather	Inventora (antece-sor periscopio)		

Área 3 · PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Nome	Ocupación (aportacións)	Nome	Ocupación (aportacións)
Química e Enxeñería Química (16/18)			
Ada Yonath	Cristalógrafa (Premio Nobel)	Ida Noddack	Química e Física (fisión nuclear)
Alice Ball	Química (tratamento lepra)	Isabella Karle	Cristalógrafa
Dorothy Crowfoot Hodgkin	Cristalógrafa (Premio Nobel)	Margarita Salas Falgueras	Bioquímica (ADN polimerasa fago Φ 29)
Frances Arnold	Enxeñeira (Premio Nobel)	María a Xudía	Alquimista (baño María)
Gerty Cori	Bioquímica (Premio Nobel)	Marie Curie	Premio Nobel Física e Química
Irène Joliot Curie	Premio Nobel Química (Radioactividade)	Marie-Anne Lavoisier	Nai Química Moderna
Jennifer Doudna	Premio Nobel Química 2021 (CRISPR-Cas9)	Rosalind Franklin	Cristalógrafa (ADN)
Emmanuelle Charpentier		Stephanie Kwolek	Inventora (Kevlar)
Enxeñería electrónica (2/9)			
Edith Clarke	Enxeñeira (calculadora Clarke)	Marie Van Brittan Brown	Inventora (vixilancia doméstica)
Enxeñería de Biosistemas e Agroalimentaria (2/7)			
Anna Maurizio	Investigadora apícola	Mary Agnes Chase	Botánica (gramíneas)
Enxeñería de Deseño Industrial e Desenvolvemento do Produto (1/13)			
Olive Dennis	Enxeñeira (Ferrocarril)		

Nome	Ocupación (aportacións)	Nome	Ocupación (aportacións)
Enxeñería de Telecomunicacións (6/6)			
Erna Schneider Hoover	Matemática (conmutación telefónica)	Margaret Hamilton	Enxeñeira de software (Apollo 11)
Hedy Lamarr	Enxeñeira (precursora WI-FI)	Radia Perlman	Enxeñeira (Internet)
Joan Clarke	Criptoanalista (ENIGMA)	Shirley Ann Jackson	Física e inventora (Fax)
Física (21/ 24)			
Agnes Pockels	Tensión superficial	Kirstine Meyer	Física (temperatura)
Andrea M. Ghez	Premio Nobel 2021 (astronomía)	Lisa Randall	Física teórica
Cecilia Payne-Gaposchkin	Astronomía (composición estrelas)	Lise Meitner	Física nuclear (fisión)
Chien-Shiung Wu	Física Nuclear (experimento Wu)	Maria Goeppert-Mayer	Premio Nobel (teoría capas)
Donna Strickland	Premio Nobel 2020 (láser)	Maria Winkelmann Kirch	Astrónoma
Ellen Ochoa	Física e Astronauta (sistemas ópticos)	Marie Curie	Premio Nobel Física e Química
Emmy Noether	Matemática	Mildred Dresselhaus	Física ("raíña da ciencia do carbono")
Jocelyn Bell Burnell	Astrofísica (pulsar)	Rosalind Franklin	Cristalógrafa (ADN)
Katherine Burr Blodgett	Física (cristal non reflector)	Shirley Ann Jackson	Física e inventora (Fax, cables fibra óptica)
Katherine Johnson	Matemática (NASA)	Vera Rubin	Astrónoma (materia escura)
Asunción Català*	Astrónoma		

Nome	Ocupación (aportacións)	Nome	Ocupación (aportacións)
Matemáticas (22/ 24)			
Ada Lovelace	Primeira programadora informática	Katherine Johnson	Matemática (NASA)
Émilie du Châtelet	Física e Matemática (divulgación Newton)	Maria Gaetana Agnesi	Matemática (curva de Agnesi)
Emma Castelnuovo	Matemática (metodoloxía docente)	Mary Cartwright	Matemática (teoría do Caos)
Emmy Noether	Matemática	Mary Somerville	Matemática (" a raíña das ciencias do século XX")
Florence Nightingale	Estatística e Enfermería	Maryam Mirzakhani	Matemática (medalla Fields)
Hipatia	Astrónoma, filósofa, inventora (astrolabio, ..)	Mileva Marić	Matemática (teoría da Relatividade)
Joan Clarke	Criptoanalista (ENIGMA)	Rózsa Péter	Matemática (Teoría funcións recursivas)
Julia Robinson	Matemática (problemas Hilbert)	Sofia Kovalewska	Matemática (ecuacións diferenciais)
Karen Uhlenbeck	Matemática (ecuacións diferenciais)	Sophie Germain	Matemática (números primos, elasticidade)
Asunción Català*	Astrónoma	Gladys West*	Matemática (GPS)
Stella Cunliffe*	Matemática (estatística)		

*Biografías publicadas en Galipedia despois do 26 de abril

Na táboa podemos comprobar que a presenza en Galipedia, a día 26 de abril de 2021, de mulleres do Portal de dones referents per a la docencia é desigual (100% en Telecomunicacións e 8% en Deseño Industrial), datos que poden ter cambiado no momento da lectura desta comunicación posto que Galipedia é unha enciclopedia viva e cada día créanse novas entradas. Esta selección de biografías podería ampliarse cos artigos de Galipedia: *Historia das Mulleres na Enxeñería*, *Mulleres na Informática*, *Mulleres nas Matemáticas*, *Mulleres en Física*, ou *Mulleres na Ciencia*, que nos permiten ademais incorporar as pioneiras galegas, por exemplo, Antonia Ferrín Moreiras no campo da astronomía ou Carmen Tuñón

Álvarez en enxeñería naval. En todo caso, o portal da UPC pode ser un modelo a seguir polas universidades galegas, que poderían elaborar a súa propia base de referentes femininos, tendo en conta as titulacións que se imparten en cada universidade e en cada campus universitario. Unha base que podería incrementarse coa realización de editatones ou cursos de edición en Galipedia con perspectiva de xénero, como os desenvolvidos polo Centro de Documentación e Recursos Feministas de Vigo.

A selección de biografías, amosada na táboa anterior, podería ser empregada polo profesorado para visibilizar as mulleres referentes na súa disciplina de distintas formas, por exemplo, a través dunha ligazón na aula virtual, nas transparencias de cada tema, ou dentro dos recursos bibliográficos da materia (Calvo, 2020a, Calvo, 2021). Algo moi necesario, porque o descoñecemento do alumnado sobre as contribucións femininas *á ciencia e a tecnoloxía* persiste tras o seu paso pola universidade, e “os titulados superiores en carreiras tecnolóxicas, é dicir, o subconxunto da poboación que se supón está máis formado nestas disciplinas, descoñecen mesmo ás mulleres máis brillantes da historia da tecnoloxía” (Hernández, 2019).

Outra posibilidade é desenvolver na materia un proxecto de edición en Galipedia, de forma que o alumnado cree ou mellore as biografías existentes. Unha experiencia docente que xa desenvolveu con éxito na materia de Física do Grao en Enxeñería Química, e que gañou o 2º Premio á Introducción da Perspectiva de Xénero da Universidade de Santiago de Compostela no ano 2018 (Calvo, 2020 b). Deste xeito, ademais de contribuír a facer visibles as mulleres na disciplina axudamos a que o alumnado desenvolva competencias informacionais e lingüísticas. E tamén a reducir a fenda de xénero nesta enciclopedia, onde as biografías de mulleres non chegan ao 20% e o número de editoras é moi baixo (Calvo e Sanmarco, 2016).

CONCLUSIÓN S

Nesta comunicación analizamos a presenza de mulleres referentes no ámbito CTEM en Galipedia, baseándonos na base elaborada pola Universidade Politécnica de Cataluña e que podemos consultar no *Portal de dones referents per a la docencia*. Aínda que a presenza é desigual nas distintas disciplinas, podemos empregar a selección de biografías da UPC existentes en Galipedia para visibilizar as mulleres referentes no ámbito científico-tecnolóxico. Algo que pode facerse, por exemplo, incluíndo a ligazón na aula virtual, nas transparencias dos temas ou na bibliografía da materia, evitando desta forma que se perpetúe o descoñecemento sobre as contribucións das mulleres á ciencia e a tecnoloxía.

Esta análise pode servir para ver as referentes que deberían ser incluídas en Galipedia, algo que as universidades poden promover coa realización de editatonas ou cursos de edición en Galipedia con perspectiva de xénero. Ademais, a experiencia levada a cabo na materia de Física na USC, amosa que á elaboración de biografías en Galipedia pode ser un recurso docente que axude ao alumnado a mellorar as competencias lingüísticas e informacionais, e tamén a construír unha enciclopedia libre de nesgos.

BIBLIOGRAFÍA

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*. Páxina electrónica, http://www.aqu.cat/doc/doc_19381922_1.pdf. Consultado:2/04/2021.

Antonio Hernández Fernández (2019): "Mujeres en la historia de la tecnología: una experiencia pedagógica en el máster de formación del profesorado". *Actas Congrés Dones Ciència i Tecnologia (WSCITECH2019)*. Terrassa: OmniaScience, 2019.

Calvo Iglesias, Encina e Sanmarco Bande, María Teresa (2016): "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.

Calvo Iglesias, Encina (2020): a *Física: guías para unha docencia universitaria con perspectiva de xénero*. Universidade de Santiago de Compostela. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

Calvo Iglesias, Encina (2020): b "Preparing biographies of STEM women in the wikipedia format a teaching experience". *Revista Iberoamericana de Tecnoloxías del Aprendizaje: IEEE-RITA*, Vol. 15, nº. 3, 211-214.

Calvo Iglesias, Encina (2021): *Perspectiva de género en la docencia de la Física*. Congrés Dones, Ciència i Tecnologia WSCITECH21. Páxina electrónica: <https://www.terrassa.cat/ca/wscitech21-congres>.

UPC (2021): *Portal de dones referents per a la docencia*. Páxina electrónica: <https://igualtat.upc.edu/ca/projectes-clau/projecte-genero-i-docencia/portal-de-dones-referents-per-a-la-docencia>.

Rebollo-Catalán, Ángeles Ruiz-Pinto, Estrella Vega Caro, Luisa (2018): "Balada triste de trompeta o el sueño de una igualdad real que no llega". En: *La universidad en clave de género*. Ocataedro.

Rodríguez Jaume, M^a José e Calvo Iglesias, Encina (2019): "Guías para una docencia con perspectiva de género". En *(Re)construíndo o coñecemento VI Xornada Universitaria Galega en Xénero*. A Coruña : Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade da Coruña.

UMYC (2020): *Resultados del cuestionario sobre el impacto de confinamiento en el personal investigador*. Páxina electrónica https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/Resultados_cuestionario_impacto_confinamiento_personal_investigador_UMyC.pdf Consultado:2/04/2021.

WHGI (2021): Gender by language. Páxina electrónica: <https://goo.gl/EiQkFY>.

RETOS DE UNA FORMACIÓN FEMINISTA

Donoso-Vázquez, Trinidad

Departamento MIDE

Universidad de Barcelona

trinydonoso@ub.edu

RESUMEN

Años de formación en género en la universidad me han hecho plantearme varios interrogantes en relación a los temas de aprendizaje del feminismo. Este es un momento propicio para repensar qué hacemos en las universidades exactamente cuando pretendemos formar en perspectiva de género. Por primera vez la educación superior está exigiendo introducir la perspectiva de género en la práctica pedagógica, exigiendo seriamente, no sólo incorporar algunos aspectos formales. En este escrito expongo los retos a los que se enfrenta una adquisición de la identidad feminista, una formación que no sigue los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que se realiza por subjetivación.

PALABRAS CLAVE: formación feminista; educación superior; aprendizaje por subjetivación.

¿QUÉ ES EL FEMINISMO?

Durante años he formado en temas de género en las asignaturas que me han permitido, siempre optativas, porque mi facultad no cree que el género sea lo suficientemente importante para ocupar una troncal u obligatoria en el plan de estudios.

Durante años he vivido una ambivalencia entre lo que se entiende por enseñar algo o, en su correlato, aprender algo, y una formación para crear feministas.

Crear feministas donde, como toda creación humana, es necesario una acción exterior y un “dejar-se hacer” por el elemento al que aplicas la acción. Esto que podría aplicarse a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje difiere en una formación feminista. A lo largo de este escrito voy a intentar desarrollar que aprender feminismo o enseñar feminismo se aparta de los cánones establecidos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Que, al no seguir los mismos cánones, el feminismo ni se enseña ni se aprende, se desarrolla por subjetivación (Biesta, 2016).

Para nosotras, como profesorado de la academia, esto puede tener una importancia considerable, sobre todo si antes establecemos que el feminismo tiene algo que aportar.

Expondré que no solo el feminismo tiene algo que aportar en la formación de futuros profesionales de cada disciplina, sino también que el feminismo se puede erigir como un paradigma educativo.

Tengo claro que hay muchos feminismos y que en un trabajo donde se desarrolla cómo se llega a ser feminista habría que tomar partido. Mi opción es un legado del feminismo radical-marxista en consonancia con las teorías de reproducción social.

"El feminismo que imaginamos evita las medias tintas y tiene la intención de abordar las raíces capitalistas de la barbarie[...] defiende las necesidades y los derechos de las mujeres pobres y obreras, de las mujeres racializadas y migrantes, de las mujeres queer, trans o discapacitadas, de las mujeres a las cuales se las anima a considerarse de clase media al mismo tiempo que el capitalismo las explota... este feminismo no se limita al tema de mujeres... se levanta en nombre de todas las personas explotadas, dominadas y oprimidas, con la voluntad de llegar a ser una fuente de esperanza para el conjunto de la humanidad".¹ (Fraser, Bhattacharya y Arruza, 2019, 22)

Este feminismo entroncado con la realidad educativa aporta:

- Un análisis crítico de la normatividad heterosexual y patriarcal.
- Un posicionamiento crítico de todo el sistema social y en el que el género es un principio de jerarquización de espacios, recursos materiales, económicos, públicos e ideológicos.
- Un posicionamiento en contra de la jerarquización de valores, estructurados de mayor a menor importancia y de mayor a menor valor -valores masculinos ligados a la ambición, el poder, el éxito, la conquista, la utilidad y valores centrados en las relaciones, las vivencias, los deseos... -donde los primeros conforman las relaciones no solo sociales sino también con el entorno y los seres inanimados y los segundos quedan circunscritos al ámbito doméstico, pero que, sin duda, representan una fuente de cohesión imprescindibles para la vida y mayor grado de sostenibilidad. Entre ellos el valor del cuidado (Donoso y Velasco, 2013).

¹ Traducción propia

- Una propuesta para subvertir la estructura social patriarcal moderna, basada en la dicotomía de la esfera pública y privada.
- Un reconocimiento la diversidad de las mujeres y sus experiencias. Construye un nuevo sujeto de derechos, un sujeto que no se caracteriza por lo que le hace falta con respecto al modelo, sino por ser una parte más del nuevo modelo de ciudadanía. (Heim y Bodelón, 2010).
- Incide en el papel de la ciencia en su compromiso con la autonomía, la dignidad y la justicia social.
- Una nueva manera de entender la educación, de receptáculo o contenedor, para aceptar como autoridad o verdad lo dado”, a reclamar una educación para “considerarse el legítimo dueño”, negarse a dejar que los demás elaboren la forma de pensar, hablar, y nombrar para cada persona (Rich, 1979).

EL FEMINISMO COMO PARADIGMA EDUCATIVO

Hoy se habla mucho de paradigmas educativos y cualquier nueva innovación se arropa esa característica. En las líneas siguientes voy a intentar desarrollar por qué creo que el feminismo es y puede convertirse en un paradigma educativo

Un paradigma educativo ha de responder a las necesidades actuales y dar respuestas las preguntas futuras.

El feminismo como teoría política tiene propuestas para responder a los grandes desafíos que tenemos en cuanto a la xenofobia, al racismo y a los grandes desafíos ecológicos. Aborda de una manera transnacional las situaciones específicas de grandes masas de población. Ahonda en las singularidades del ser humano, en su estar y ser en el mundo. Como movimiento político promueve estrategias de cambio y transformación en pos de un escenario sostenible para todas y todos.

Tiene que ser un referente para abordar los problemas que surjan en la práctica

El feminismo ha reflexionado sobre el poder, elemento relacional presente en el origen de marcos de opresión. Su historia demuestra que puede enfrentarse a una realidad en cambio permanente, siempre en movimiento.

Ha de ser holístico, complejo, e integrador

Propone un modelo capaz de integrar movimientos innovadores de campo educativo, pedagogía crítica trabajo cooperativo, aprendizaje servicio, trajo por proyectos, procesos innovadores evaluativo, tecnología, educación emocional... el feminismo es capaz de ofrecer un marco de significado a todos estos movimientos educativos y dar coherencia a estas corrientes y practicas educativas.

El modelo que propone engloba a toda la sociedad, parte de la cuestión de genero para adentrarse en las cuestiones económicas, sociales, políticas...

Debe tener una serie de principios

Entiende el mundo como interacción entre seres animados e inanimados. Armoniza vida en todas sus dimensiones y lo hace desde una postura crítica y constructiva.

Asentarse en una serie de creencias y valores

Con un enfoque en los derechos humanos, en el marco de las capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum.

Valores en armonía con la vida, sostenibilidad, empatía, responsabilidad afectiva, ternura, cooperación, ayuda mutua, no violencia...

Un paradigma ha de incorporar la posibilidad del cambio y transformación

Si de algo tiene experiencia el feminismo es de cambio, transformación, debate abierto, apertura a nuevas ideas, a nuevos caminos que surgen. Es un movimiento que lleva un germen de cambio en sí mismo, de aprendizaje constante y de enriquecimiento. Ningún otro movimiento ha dado muestras de esa capacidad de transformación.

Se ha ocupado siempre de los marcos de opresión y de los márgenes, sabe que siempre habrá alguien en los márgenes, siempre habrá un "otro" al que acoger.

¿CÓMO SE APRENDE FEMINISMO?

El feminismo y se esencia es en sí mismo controvertido. ¿Es un proceso de adquisición o un proceso de des-construcción? ¿Es un proceso de desidentificación?

Es una teoría estructurada que no ha terminado de construirse, sigue readaptándose a medida que en la realidad aparecen nuevos elementos que lo exigen.

Pero el feminismo es también una teoría política, es acción, es transformación, es cambio. Es activismo.

A lo largo de años de dar asignaturas de género he sido consciente de una ambivalencia persistente entre los procesos de enseñanza-aprendizaje que nos exige la educación superior y los resultados que se obtienen.

Plantear objetivos cognitivos, actitudinales y comportamentales no asegura formarse en feminismo. La adquisición de conocimientos y habilidades no es suficiente para una formación feminista. Primero, porque se no se trata de adaptarse a una identidad que ya existe, conocer qué es ser especialista en algún campo y llegar a ese modelo. Segundo, porque requiere construir una capacidad de agencia propia. Tercero porque se desarrolla fuera de la estructura existente, fuera del modelo dominante, se debe construir desde fuera del sistema. Cuarto, porque para que aparezca la identidad feminista, que es el "ser feminista", requiere un compromiso político.

Es un aprendizaje que no es lineal, está totalmente ensamblado con las propias vivencias y experiencias, con los elementos culturales generizados. Camina hacia delante y hacia atrás.

Al mismo tiempo es acumulativo, el pasado es importante, todo lo vivido, lo adquirido, se integra en el presente, tanto experiencias positivas o negativas.

RETOS DE UNA FORMACIÓN FEMINISTA

¿Como enseñar un proceso de transformación dentro del sistema, pero fuera del sistema?

La socialización nos hace incorporar pensamientos, ideas, emociones asociadas al sistema patriarcal, a un sistema imbuido de jerarquías opresivas de género. Cuando adquirimos algo por socialización aprendemos lo existente, con un referente al que seguir (¿valor? ¿Compromiso? ¿Competencia?). La socialización entronca con el orden social existente. El feminismo no puede abordarse de esta manera.

Este proceso toma la forma de una espiral que cada vez permite alcanzar niveles más altos de conciencia y desarrollar estrategias más adecuadas a las necesidades que se vayan presentando. Se conoce el comienzo, pero no se conoce cuándo se llega al final.

Las técnicas y dinámicas a partir del “yo” pueden ser muy valiosas. Técnicas que trabajen los privilegios, las discriminaciones, las incongruencias del sistema. Pero estas técnicas no pueden aplicarse basadas solo en fases y procesos que llevan a un resultado. Requieren aprehender el profundo significado de la técnica y saber acompañar a quienes participan.

He utilizado el *Privilege walk*², el *diagrama de la Interseccionalidad*³ de Patricia Hill Collins aplicando variaciones a estas técnicas. También variaciones del *termómetro*, algunas propias como el *chuletario*, todas estas técnicas requieren un clima de confianza y seguridad, para que se rompan las inhibiciones y para que no se cree resentimiento o dolor o rabia.

El tema de las técnicas es que desprovistas de esencia feminista se convierten en huecas. Todas las técnicas del mundo no sirven si el pensamiento es patriarcal.

¿Contamos con un modelo?

No tenemos muy claro el modelo a seguir en esta formación. No hay un modelo de enseñanza-aprendizaje válido para des-construir y transformar. Eliminar ideas preconcebidas y asumir nuevas. Mirar el mundo de otra manera y situarse en él de una forma completamente diferente. Desidentificarse con aquello que nos hemos identificado.

Tampoco hay “un feminismo” que sirva de referente. De entrada, hay muchos feminismos, y deberían respetarse hasta que la propia persona elija a cuál quiere seguir.

¿Quiénes forman?

¿Qué se les debe pedir a las personas formadoras, o qué se debe considerar que necesitan tener las personas formadoras?

Quien forma debe poseer la capacidad de mirar y analizar esa dimensión que es el género y otros marcos de opresión. Conocer el impacto que dichos marcos tienen en la vida de todas las personas. Y desde ahí poder acompañar en la creación de feministas.

¿Dónde puede experimentarse el feminismo?

² PRIVILEGE WALK ACTIVITY. <http://doloreshuerta.org/wp-content/uploads/2020/04/privilege-walk.pdf>

³ Patricia Hill Collins describió los puntos de intersección como la matriz de dominación con los vectores de opresión y privilegio.

Si el feminismo se aprende por subjetivación, aprendizaje involucrado con un compromiso, tiene que contar con espacios de experimentación, de puesta en práctica, de realización, de ejercitación.

Debería ser un proceso esencialmente colectivo, ya que, aisladamente y de forma individual, es difícil que las estructuras sociales opresivas no ahoguen las posibilidades de cambio.

¿Y los actos individuales de resistencia?

No concibo un "ser" feminista sin actos individuales de resistencia. ¿Dónde se van a dar estos actos?
¿En lugares institucionales?

CONCLUSIONES

Este texto es un esbozo de reflexiones, producto de años de dedicación a la formación en género. Propone el feminismo como un paradigma educativo capaz de aglutinar temas candentes actuales e innovaciones educativas. Señala la dificultad de la formación feminista e intenta ofrecer indicadores para no caer en una quimera en estos momentos de auge de la introducción de la perspectiva de género en la academia.

Se puede enseñar feminismos, no a "ser" feminista, aquí es donde deberíamos poner el foco.

BIBLIOGRAFÍA

Biesta, G. (2016): Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>

Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2013): ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 71-88.

Fraser, F.; Bhattacharya, T y Arruza, C. (2019): *Feminisme per al 99%*. Manresa: Tigre de paper.

Heim, D. y Bodelón González, E. (coord.) (2010): *Derecho, género e igualdad. Cambios en las estructuras jurídicas androcéntrica*. Volumen I. Barcelona: Impresus. http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina34792_0.pdf#page=9.

Rich, A. (1979): *Toward a Woman-centered University*. En *On Lies, Secrets, and Silence*. New York: W. W. Norton & Co.

A QUEN PENALIZAN OS EXAMES CON PENALIZACIÓN?

González Cerdeira, Xulia

Departamento de Economía Aplicada

Universidade de Vigo

xgzlez@uvigo.es

Miles Touya, Daniel

Departamento de Economía Aplicada

Universidade de Vigo

dmiles@uvigo.es

RESUMO

O obxectivo deste estudo é investigar as diferenzas de xénero nos resultados dos exames tipo test cando inclúen penalización nas respostas incorrectas. Para iso realízase un experimento nun exame parcial dunha materia obrigatoria no Grao en Administración e Dirección de empresas da Universidade de Vigo. Diseñouse unha proba tipo test con 20 preguntas de opción múltiple, dividido en dous partes. Unha primeira parte na que se inclúe penalización para as respostas incorrectas e unha segunda parte na que tanto as respostas omitidas como incorrectas non restan puntos á cualificación. Unha vantaxe deste deseño é que os/as estudantes contestan a ambos tipos de exame co mesmo coñecemento da materia e por tanto pódese analizar como modifican a súa estratexia de resposta. Os resultados que obtemos indican que as mulleres omiten máis preguntas que os homes cando contestan o exame con penalización e que esta diferenza é máis significativa entre os/as estudantes con mellores notas. Cando se inclúe penalización nas probas de opción múltiple son as alumnas mais cualificadas as que saen mais prexudicadas. Na enquisa realizada ao finalizar o exame, atopamos evidencia de que as diferenzas de xénero na aversión ao risco pode explicar en parte os resultados acadados. Suxerimos que é necesario explorar métodos de puntuación alternativos que non teñan nesgo de xénero.

PALABRAS CHAVE: cualificación, exame tipo test, diferenzas de xénero.

INTRODUCCIÓN

As probas de elección múltiple é unha forma de medir e avaliar o coñecemento do alumnado na educación superior e noutros ámbitos. Neste tipo de probas é común empregar sistemas de puntuación que penalizan respostas incorrectas para desalentar a que os/as estudantes contesten de forma aleatoria cando non coñecen a resposta correcta. Esta regra podería engadir parcialidade na medida en que proporcionar unha resposta correcta non depende só do coñecemento dos estudantes, senón tamén do seu nivel de aversión ao risco e confianza en si mesmos.

Neste estudo analizamos empiricamente si existen diferenzas de xénero nos patróns de respostas nos exames tipo test con penalización e, de existir, cales son as consecuencias nas notas obtidas. Dado que as mulleres adoitan ter máis aversión ao risco que os homes (Eckel and Grossman, 2008) ou menos confianza en si mesmas (Jakobsson (2012), a penalización pode inducir ás estudantes a marcar unha resposta correcta só cando están moi seguras da resposta.

Traballos de investigación previos (Bereby-Meyer *et al.*, 2002 ou Espinosa e Gardezabal, 2013) conclúen que os exames con penalización tenden a afectar negativamente as/os estudantes mais aversos o rico, con menor confianza, ou con expectativas de nota mais altas. Na medida na que as mulleres presenten unha maior aversión o risco que os homes, os patróns de resposta poden ser diferentes e iso pode prexudicar os resultados das mulleres (véxase, por exemplo, Baldiga, 2014 ou Ludwig *et al.*, 2017).

Dende un enfoque experimental similar o presentado neste traballo, as autoras Iriberry e Rey-Biel (2021) realizaron un experimento con estudantes de secundaria nun concurso de matemáticas organizado en Madrid. A proba de elección múltiple constou de dúas partes, unha con penalización e outra sen penalización. Descubriron as nenas vense afectadas máis negativamente cando o exame inclúe penalización por respostas incorrectas. Usando datos sobre estudantes de educación superior, a investigación de Funk e Perrone (2016) atopa tamén que as mulleres deixan máis preguntas omitidas que os homes.

Para levar a cabo esta investigación realizamos un experimento de campo nun exame parcial, nun curso obrigatorio do grado de administración de empresas (GADE) da Universidade de Vigo. Deseñamos un exame tipo test de elección múltiple con dúas partes, na primeira as preguntas incorrectas teñen

unha puntuación negativa, e na segunda non se inclúe penalización, e dicir, a nota se obtén sumando o número de respostas correctas. O resultado que atopamos é que as estudantes omiten máis preguntas que os homes baixo o deseño con penalización, e que este comportamento prexudica en maior medida ás mellores estudantes. Segundo a enquisa realizada despois de finalizar o exame, atopamos evidencias de que as diferenzas de xénero na aversión ao risco explica a lo menos parcialmente o noso resultado

O resultado deste traballo suxire que o comportamento ten consecuencias negativas para as mulleres participantes na súa puntuación final e pode ter consecuencias en aqueles exames tipo test onde as notas sexan decisivas para a obtención dun posto de traballo, como por exemplo nalgunhas oposicións ou os exames do MIR.

DATOS E METODOLOXÍA

A metodoloxía empregada consiste nun experimento de campo realizado nun exame parcial (presencial) en segundo curso do Grado de ADE da Universidade de Vigo, en febreiro do ano 2020. O exame forma parte da avaliación continua, e ten un peso dun 35% na nota final da materia, polo que as/os estudantes teñen motivación para facelo o mellor posible. O exame foi deseñado en dúas partes con 10 preguntas tipo test de resposta múltiple en cada una delas. Nas primeiras 10 preguntas, puntúan con un 0.5 para cada resposta correcta; -0.1 para cada resposta incorrecta e cero puntos para as preguntas sen contestar. Na segunda parte, as preguntas correctas puntúan 0.5 puntos, pero tanto as preguntas incorrectas como as que no se contestan puntúan cero, e dicir, a puntuación nesta segunda parte é simplemente a suma das respostas correctas. Para evitar posibles diferenzas na dificultade en calquera das dúas partes, permutamos as preguntas en cada tipo de tests e as distribuímos aleatoriamente entre o alumnado.

A principal vantaxe deste experimento é que permite comparar o comportamento do mesmo suxeito en dous deseños diferentes de avaliación, por tanto as diferenzas que observamos entre homes e mulleres deberanse o deseño da mesma e non estarán contaminadas por outras características. Ademais, unha vantaxe adicional do noso deseño é que o alumnado ten o mesmo coñecemento cando contestan ambos exames. Isto permite comparar para cada estudante cal é o comportamento nos dous réximes de puntuación e as consecuencias nas notas. O noso obxectivo é precisamente analizar se os resultados entre homes e mulleres cambian cando nos movemos dende unha proba con penalización a outra sen penalización.

RESULTADOS

En primeiro lugar, comparamos o número de respostas omitidas por homes e mulleres.

Táboa 1. Número de respostas correctas, incorrectas e omitidas.

	Mulleres			Homes		
	Media	Min.	Máx.	Media	Min.	Máx.
Test con penalización						
Respostas correctas	5,10	1	9	5,31	0	10
Respostas omitidas	2,14	0	8	1,82	0	5
Respostas incorrectas	2,76	0	8	2,87	0	8
Nota	2,27	-0,7	4,5	2,37	-0,7	5
Test sin penalización						
Respostas correctas	6,07	2	10	5,76	0	10
Respostas omitidas	0,12	0	2	0,02	0	1
Respostas incorrectas	3,81	0	8	4,22	0	10
Nota	3,04	1	5	2,88	0	5

A táboa 1 amosa que, en media, as estudantes omiten máis preguntas que os estudantes no test con penalización. En media, as mulleres deixan en branco 2,14 respostas e os homes 1,82. O feito de que os homes teñan menos respostas omitidas ten como consecuencia que o número de respostas tanto correctas como incorrectas é maior que no caso das mulleres. O resultado final é que a nota media desta proba é lixeiramente superior nos homes, acadando a puntuación de 2,27 e 2,37 (sobre un máximo de 5) respectivamente. Sen embargo, cando comparamos os resultados na proba sen penalización comprobamos que as mulleres ten un maior número de respostas correctas e un menor número de respostas incorrectas, dando como resultado que a nota final é maior no caso das mulleres (un 3.04 fronte a un 2.88). Debido a que as mulleres omiten máis preguntas na primeira parte da proba sen penalización, reciben puntuacións máis baixas que os homes co mesmo coñecemento da materia.

Táboa 2. Número de respostas correctas, incorrectas e omitidas. Aprobados

	Mulleres			Homes		
	Media	Min.	Máx.	Media	Min.	Máx.
Test con penalización						
Respostas correctas	6	2	9	7,09	5	10
Respostas omitidas	1,95	0	8	1,30	0	4
Respostas incorrectas	2,05	0	8	1,61	0	4
Nota	2,80	1	4,5	3,38	2,1	5
Test sin penalización						
Respostas correctas	7,55	5	10	7,09	4	10
Respostas omitidas	0,09	0	2	0,04	0	1
Respostas incorrectas	2,36	0	5	2,87	0	5
Nota	3,77	2,5	5	3,54	2	5

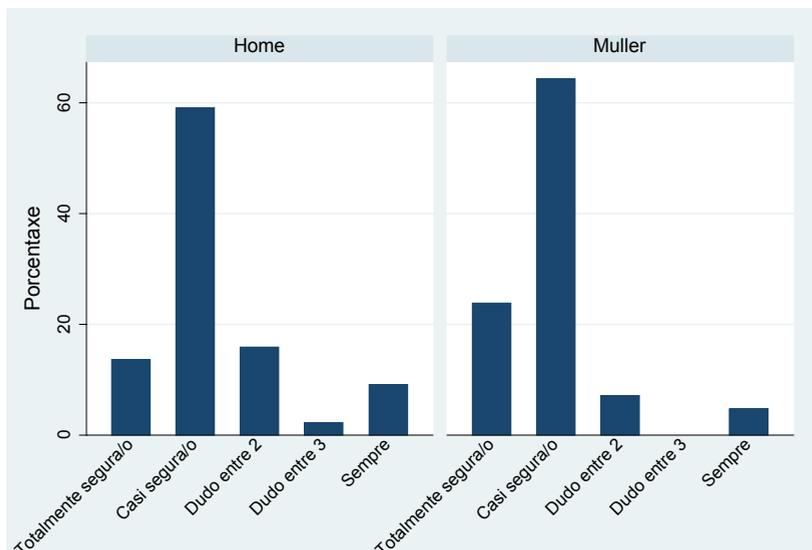
En segundo lugar, nos centramos no comportamento no grupo de estudantes que aprobaron o exame, e dicir, aqueles que obtiveron mais dun 5 no total do test. Segundo os datos da Táboa 2, podemos comprobar que as mulleres deixan, en media, un maior número de respostas en branco que os homes, cunha media de 1,95 fronte a 1,30. O resultado final é que a nota dos homes é maior ca das mulleres nesta parte do test con penalización. Sen embargo, cando eliminamos a penalización, as mulleres contestan un maior número de preguntas e o número de respostas correctas aumenta considerablemente; mentres que no caso dos homes o número de respostas correctas non varía e si que o fai o número de incorrectas. Isto indícanos que os homes cando non contestan unha pregunta é porque a probabilidade de acertar é moi baixa, é dicir, realmente non coñecen a resposta á pregunta. No caso das mulleres non ocorre isto. Algunhas das preguntas que deixan en branco, terían unha alta probabilidade de acertalas, pero non queren arriscarse debido á penalización. De feito, cando dita penalización é eliminada, as mulleres se arriscan e acertan. O resultado é que a nota media é maior ca dos homes no test sen penalización. Compre lembrar que tanto homes como mulleres teñen o mesmo coñecemento cando contestan os dous exames polo tanto debería observarse a mesma nota (en media) cando comparamos o test con e sen penalización.

Os nosos resultados mostran evidencias de que as mellores alumnas resultan especialmente prexudicadas cando se penalizan as respostas incorrectas e suxiren que se poderían aplicar prácticas de penali-

zación alternativas para non desalentar o alumnado con maior aversión ao risco e con menor confianza pero, ao mesmo tempo, que desincentiven as respostas aleatorias.

O argumento de que as mulleres son mais aversas o risco e por tanto contestan a unha pregunta no caso de facelo con maior seguridade vese apoiada polos resultados da enquisa que se lle fixo unha vez finalizado o exame. Nesta enquisa se lle pregunta en que situacións responden a unha pregunta cando se enfrontan a un exame tipo test con penalización. A resposta a esta pregunta de homes e mulleres se amosa na Figura 1. Podemos comprobar como, efectivamente, as mulleres arriscan menos. Un maior porcentaxe de mulleres que de homes contestan só cando están completamente seguras/os ou case seguros. Pola contra, un maior porcentaxe de homes contestan cando teñen dúbidas entre dúas opcións.

Figura 1. Aversión o risco: “¿Cando respondes a unha pregunta?”



CONCLUSIONES

Os resultados da nosa investigación engaden evidencia que suxire que as probas tipo test de elección múltiple con penalización prexudican en termos relativos as mulleres. En media, as estudantes omiten máis preguntas que os estudantes no exame con penalización. Unha parte de estas omisións non é por falla de coñecemento se non por non querer arriscar. Esta diferenza na estratexia de resposta fai que as mulleres obteñan menores cualificacións que os homes nos exames con penalización, mentres que as

cualificacións son mellores cando responden o exame sen penalización. Esta diferenza é mais acusada cando facemos a comparación cos/as mellores estudantes.

O efecto negativo dos exames tipo test con penalización foi recoñecido por exemplo pola Universidade de Ghent (Bélxica), que dende o curso 2014/2015 decidiu prohibir o uso de penalización nos exames tipo test.¹ Estes resultados invitan a facer unha investigación mais ampla para sustentar unha discusión no ámbito das universidades galegas.

BIBLIOGRAFÍA

Baldiga, Katherine (2014): "Gender Differences in Willingness to Guess", *Management Science*. Vol. 60(2), 434 - 448.

Bereby-Meyer, Yoella, Joachim Meyer e Oded M. Flischer (2002): "Prospect Theory Analysis of Guessing in Multiple-Choice Tests", *Journal of Behavioral Decision Making*, Vol. 15(4), 313 - 327.

Eckel, Catherine e Philip J. Grossman (2008): "Men, Women, and Risk Aversion: Experimental Evidence", *Handbook of Experimental Economics*, Vol. 1(113), 1061-1073.

Espinosa, María Paz e Javier Gardeazabal (2013): "Do Students Behave Rationally in Multiple Choice Tests? Evidence from a Field Experiment", *Journal of Economics and Management*, Vol. 9(2), 107-135.

Funk, Patricia e Helena Perrone (2016): "Gender Differences in Academic Performance: The Role of Exam Design in Multiple-Choice Tests", CEPR Discussion Paper No. DP11716.

Iriberry, Nagore, e Pedro Rey-Biel (2020): "Brave Boys and Play-it-Safe Girls: Gender Differences in Willingness to Guess in a Large Natural Field Experiment", *European Economic Review*, Vol. 131, 103603.

Jakobsson, Niklas (2012): "Gender and Confidence: Are Women Underconfident?", *Applied Economics Letters*, Vol. 19(11), 1057-1059.

Ludwig, Sandra, Gerlinde Fellner-Röhling e Carmen Thoma (2017): "Do Women Have More Shame than Men?" An Experiment on Self-Assessment and the Shame of Overestimating Oneself", *European Economic Review*, Vol. 92, 31-46.

¹ Véxase a páxina web da Universidade: <https://www.ugent.be/student/en/class-exam-exchange-intern/class-exam/education-examination-code/multiplechoice.htm>

PARIDADE NOS TRIBUNAIS DE TRABALLO FIN DE GRAO E O SEU IMPACTO NAS CUALIFICACIÓNS DO ESTUDANTADO

Castro, Laura M.

Departamento de Ciencias da Computación e Tecnoloxías da Información

Universidade da Coruña

lcastro@udc.es

RESUMO

A paridade entre mulleres e homes nos tribunais de avaliación é unha das medidas de acción positiva que se teñen implantado no Sistema Universitario Galego a diferentes niveis. Na Universidade da Coruña (UDC), por exemplo, é un requisito esixido nos tribunais de tese de doutoramento, ou nos tribunais de avaliación de prazas de profesorado permanente. Porén, outros niveis, como os tribunais avaliadores de Traballo Fin de Grao ou Mestrado, deixan a composición destes a criterio dos centros e os seus regulamentos correspondentes. A viabilidade do esforzo requirido para garantir esa paridade, especialmente en centros onde o profesorado se distribúe de xeito desigual entre homes e mulleres, queda xa que logo a discreción das persoas responsables en cada caso.

Neste traballo presentamos os datos recadados desde a Coordinación do Grao en Enxeñaría Informática da Universidade da Coruña en relación á paridade dos tribunais de TFG e as cualificacións obtidas polo estudantado, antes e despois da implantación deste criterio en setembro de 2017.

PALABRAS CHAVE: accións positivas, paridade, tribunais, TFG

INTRODUCCIÓN

Unha acción positiva (en inglés, *affirmative action*) é un conxunto de medidas ou prácticas, especialmente no contexto das actividades dos entes públicos, implantadas co obxectivo de incrementar a representación dalgún segmento de poboación subrepresentado, en función do seu xénero, raza,

sexualidade, etc. (Lora Liss, 1975) No contexto universitario, a regulación da presenza equilibrada de mulleres e homes considérase unha destas accións positivas, e ten como obxectivo loitar contra os teitos de cristal (Stina Powell, 2018).

A intersección entre os estereotipos de xénero e falta de representación afecta aos resultados das persoas en todos os eidos, desde a procura de emprego (María José González e outras, 2019) ou o progreso profesional (Madeline E. Heilman, 2001) até a solicitude de servizos (Alison Lui, 2018) ou a atracción de financiamento (Lakshmi Balachandra, 2020), e por suposto a avaliación académica (Tomáš Protivínský, 2018).

Neste traballo, analizamos os datos de defensa de Traballos de Fin de Grao (TFG) realizados por estudiantado do Grao en Enxeñaría Informática da Universidade da Coruña, e poñemos o foco en particular na obtención das máximas cualificacións: as matrículas de honra. O número de mulleres e homes nestes estudos é moi desigual, tanto entre o estudiantado como entre o profesorado. A intención desta análise é examinar a nosa experiencia á hora de aplicar medidas de acción positiva no contexto da avaliación deses TFGs, nomeadamente a implantación de tribunais paritarios, na taxa de éxito das mulleres e os homes en obter matrícula de honra.

METODOLOXÍA

A Facultade de Informática da Universidade da Coruña imparte o Grao en Enxeñaría Informática desde o curso 2010/2011. Este Grao nace após conversión, transformación e mellora dos antigos estudos en Enxeñaría e Enxeñaría Técnica en Informática na súa adaptación ao Espazo Europeo de Educación Superior (EEES), o popularmente coñecido como *proceso de Bolonia*. Ademais, o plan de estudos do Grao en Enxeñaría Informática da Universidade da Coruña, inclúe no seu deseño cinco mencións (ou itinerarios) correspondentes ás cinco Tecnoloxías Específicas da Enxeñaría Informática descritas na resolución de 8 de xuño de 2009 da Secretaría Xeral de Universidades.

Tras o comezo da implantación do Grao en Enxeñaría Informática, e dada a estruturación habitual en catro cursos das titulacións de grao, non é até o curso 2013/2014 cando a primeira promoción se matricula na materia de Traballo de Fin de Grao, materia obrigatoria en todas as mencións e a derradeira que se debe superar para acadar o título¹. De feito, o primeiro Regulamento dos Traballos Fin de Grao do título de Grao en Enxeñaría Informática pola UDC, impartido na Facultade de Informática da Coruña, é aprobado en Xunta de Centro o 10 de xuño de 2013.

¹ O Regulamento de Traballos de Fin de Grao do Grao en Enxeñaría Informática establece que, para poder depositar e defender o traballo, o resto de materias do plan de estudo deben ter sido superadas.

Este regulamento, que foi desde entón actualizado nunha ocasión (o 18 de xuño de 2019), recolle unha serie de normas xerais que serven como criterios e procedementos orientados á planificación e avaliación dos TFGs. En particular, establece a obrigatoriedade de conformar polo menos un tribunal por cada mención ou itinerario, e tamén a composición dos tribunais, mais sen indicación algunha á distribución por xénero das persoas integrantes:

“Cada tribunal estará formado por tres persoas titulares e unha suplente. Todas elas deberán pertencer ao profesorado do centro. As persoas que exerzan a dirección do TFG non poderán formar parte do tribunal dese traballo.”

De acordo co mesmo regulamento, cada departamento adscrito ao centro debe asignar profesorado que permita cubrir as necesidades docentes e avaliadoras. Pola súa banda, é unha comisión designada pola Xunta de Centro, a Comisión Xestora de TFGs (CXTFG), quen ten o encargo de xestionar os procesos relativos aos TFGs e asegurar a aplicación do regulamento. Esta comisión está presidida pola coordinación do título.

A efectos prácticos, no caso da Facultade de Informática da Universidade da Coruña, vén sendo a figura da coordinación do título, en calidade de presidenta da CXTFG, que realiza a proposta de tribunais, despois de consultar a dispoñibilidade dos profesorado asignado polos departamentos. En efecto, até setembro de 2007, o principal criterio obxectivo empregado pola presidencia da CXTFG para a configuración dos tribunais necesarios para avaliar os TFGs depositados en cada convocatoria, foi o de dispoñibilidade e preferencia de itinerario correspondente aos TFG a avaliar. Coa entrada, o 31 de maio de 2017, dunha coordinadora de título con sensibilidade e preocupación polas medidas de igualdade de xénero, engádese a estes criterios o obxectivo principal da paridade de xénero nos tribunais, isto é, garantir que, das tres persoas que integran cada tribunal, polo menos unha sexa muller.

Na sección seguinte presentaremos os datos correspondentes aos TFG presentados entre febreiro de 2015 e febreiro de 2021 (seis anos naturais), desagregados por xénero do estudantado e relacionados coa composición dos tribunais avaliadores, co fin de analizar a posible repercusión da medida introducida (a paridade de xénero nos tribunais) coa excelencia no rendemento académico obtido polo estudantado no seu TFG, nomeadamente, coa obtención da máxima cualificación (matrícula de honra).

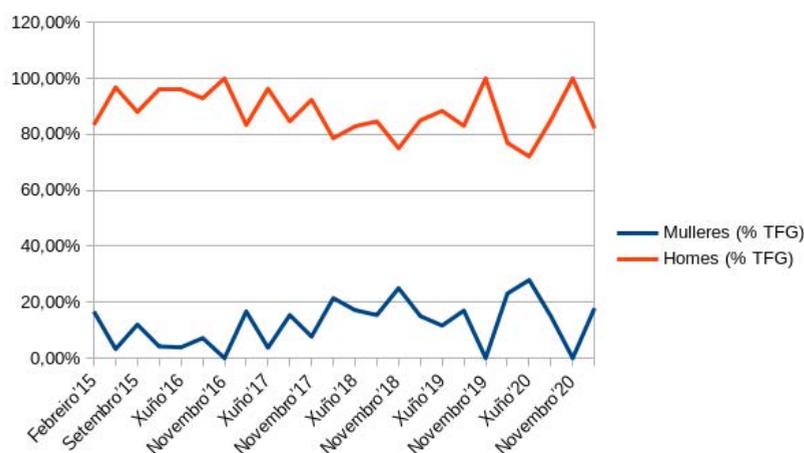
DATOS

A fenda de xénero no Grao en Enxeñaría Informática da Universidade da Coruña é, en coherencia co que se vén rexistrando desde hai anos nos estudos de informática en particular, e en carreiras técnicas

(popularmente coñecidas como STEM) en xeral, extremadamente evidente (Laura M. Castro, 2014). A porcentaxe de alumnas de novo ingreso fronte aos alumnos de novo ingreso sitúase en torno a un preocupante 10%.

Isto fai que, loxicamente, a porcentaxe de alumnas que defende o seu TFG, fronte á porcentaxe de alumnos que tamén o fai, se sitúe nas mesmas cifras. Ademais, o reducido destes números en termos absolutos provoca que, como podemos apreciar na Figura 1, se rexistre unha grande variabilidade entre as diferentes convocatorias dun mesmo curso académico.

Figura 1: Porcentaxe de TFG defendidos (desagregado por xénero)



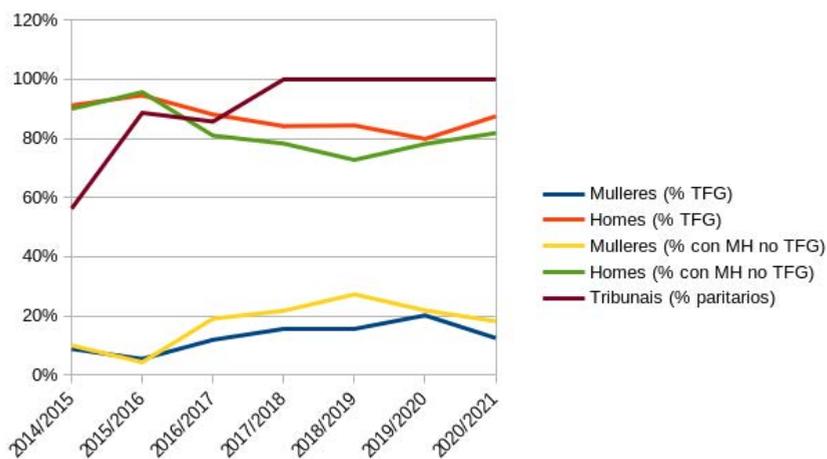
Pola súa banda, a táboa recollida na Figura 2 engade aos datos mostrados na Figura 1 a información sobre as máximas cualificacións obtidas (matrículas de honra) e a paridade dos tribunais avaliadores. Cabe sinalar que, ao contrario do que ocorre no resto de materias do plan de estudos, onde o número de matrículas de honra que se poden outorgar é unha porcentaxe sobre o total de persoas matriculadas, o número de matrículas de honra que poden concederse na avaliación dos TFG do Grao en Enxeñaría Informática da UDC non está limitado.

Figura 2: Datos sobre avaliación de TFGs no período 2015-2021

Curso	Mulleres (% TFG)	Homes (% TFG)	Mulleres (% con MH no TFG)	Homes (% con MH no TFG)	Tribunais (% paritarios)
2014/2015	8,82%	91,18%	10,00%	90,00%	56,25%
2015/2016	5,43%	94,57%	4,35%	95,65%	88,64%
2016/2017	11,90%	88,10%	19,05%	80,95%	85,71%
2017/2018	15,84%	84,16%	21,74%	78,26%	100,00%
2018/2019	15,62%	84,38%	27,27%	72,73%	100,00%
2019/2020	20,16%	79,84%	21,88%	78,12%	100,00%
2020/2021	12,50%	87,50%	18,18%	81,82%	100,00%

Por último, a Figura 3 mostra os datos da táboa da Figura 2, en formato gráfico.

Figura 3: Datos sobre avaliación de TFGs no período 2015-2021



DISCUSIÓN

A análise dos datos presentados na sección anterior non permite argumentar unha correlación, puidese esta considerarse causal ou non, entre a paridade dos tribunais e a distribución das mellores cualificacións (matrículas de honra) entre o estudiantado do Grao en Enxeñaría Informática, segundo o seu xénero.

Unha das causas que podemos ligar coa inconclusividade desta análise é o relativamente reducido da serie temporal estudada, limitada a 6 anos naturais (repartidos en 7 cursos académicos, e contabilizando 24 convocatorias). En relación a isto, seguiremos recadando e analizando os datos a curto prazo, de xeito que este factor poida ser, nalgún momento, descartado.

Outra das posibles causas podería ser a pouca representatividade dos datos desagregados debida precisamente á baixa porcentaxe de mulleres que rematan os seus estudos de Grao en Enxeñaría Informática (isto é, á baixa porcentaxe de mulleres que os realizan, en primeira instancia). Esta escaseza xa se reflicte na grande variabilidade do número de mulleres que defenden o TFG en cada convocatoria. Curiosamente, certas convocatorias amosan un comportamento consistente onde moi poucas, ou mesmo ningunha estudante, fai uso desa oportunidade académica, como é o caso da convocatoria de novembro (convocatoria extraordinaria, que corresponde á convocatoria de febreiro, adiantada). No período analizado, houbo dous cursos académicos onde ningún estudante fixo uso desta convocatoria, e das cinco convocatorias extraordinarias restantes, en tres delas non se presentou ningunha muller. As razóns para esta anomalía recorrente poderían ser obxecto da súa propia investigación.

Un aspecto que complementaría de xeito moi relevante a análise aquí presentada sería a extensión da análise das cualificacións, de maneira que se comprobase o posible impacto da paridade dos tribunais non só nas cualificacións máis altas, senón na distribución de cualificacións no seu conxunto, incluíndo tamén desde o aprobado até o sobresaiñte². A hipótese a contrastar nese caso sería se a paridade nos tribunais ten algún impacto na distribución de cualificacións, desagregada por xénero.

Cómpre mencionar tamén que na titulación obxectivo deste estudo, a cualificación obtida corresponde unicamente ao criterio do tribunal. As persoas que titorizan os traballos emiten un informe favorable imprescindible para que a/o estudante poida acceder ao trámite de depósito e defensa, mais non teñen influencia algunha na cualificación final. Agora ben, aínda que non sexa cuantitativa, dado que este informe favorable das persoas titoras é un requisito para defender o TFG ante o tribunal, cabería ter en conta tamén a súa influencia cualitativa sobre os TFGs que efectivamente se presentan a defensa.

As cualificacións dos TFGs calcúlanse realizando unha media aritmética das tres cualificacións propostas a título individual por cada integrante do tribunal. As propostas individuais son reflectidas nunha acta particular, e deben ter en conta tres elementos, con igual peso relativo: a presentación realizada, a

² Na titulación do Grao en Enxeñaría Informática impartido na Facultade de Informática da Universidade da Coruña, o suspenso na materia de TFG é un feito extraordinariamente anómalo. No período aquí estudado, só se produciu nunha ocasión.

memoria depositada, e o traballo técnico desenvolvido. Cada un destes aspectos debe valorarse como desfavorable, satisfactorio, notable ou excelente, e acompañado dunha xustificación textual. A relación entre estas valoracións, e mesmo o tipo de xustificacións empregadas tamén serían obxecto de interese nunha investigación máis profunda. Porén, estas actas non son documentos públicos que poidan consultarse nin a priori nin a posteriori por parte do estudantado nin do profesorado. Sería interesante, xa que logo, que as actas de avaliación se constituísen como verdadeiras rúbricas, nas que ademais a correspondencia entre os valores elixidos para cada elemento avaliabile e a proposta de cualificación numérica non se deixase ao xuízo persoal de cada membro do tribunal.

Toda vez que, polo menos en función dos datos expostos neste traballo, non se pode afirmar con rotundidade que a configuración de tribunais paritarios resulte en diferencias á hora de avaliar ao estudantado, cabe reflexionar sobre o esforzo requirido, tanto desde o punto de vista organizativo, tanto como, e de feito especialmente, por parte das mulleres que conforman os tribunais. A fenda de xénero nos estudos técnicos en xeral, e no GEI da UDC en particular, non só se dá no estudantado senón tamén entre o profesorado. De acordo co informe do reitor da UDC ao claustro correspondente ao exercicio 2019 (Memoria de xestión, 2019), o PDI doutor destinado na Facultade de Informática está constituído por 143 persoas, das que 107 son homes (74,8%) e 36 mulleres (25,2%). Xa que os tribunais de TFG están constituídos por tres persoas, forzar a paridade dos tribunais implica que, sendo apenas unha cuarta parte do PDI, as mulleres deben estar presentes polo menos nun terzo das ocasións. Dito doutro xeito, a presión sobre o colectivo de mulleres PDI para ter presenza nos tribunais de TFG vese incrementada respecto aos seus compañeiros varóns. Presenza que, como ocorre coa participación noutras actividades non consideradas ligadas á investigación ou á transferencia, son raramente valoradas e, polo tanto, teñen o potencial de lastrar a progresión profesional desas mesmas mulleres (Helen Peterson 2016, Tamar M. Heijstra 2017, Ana Jesús López Díaz 2021).

Por último, cómpre sinalar que quedan fóra da análise realizada outro tipo de aspectos menos obxectivos relacionados coa experiencia de defensa do TFG, e nos que tamén teñen cabida as diferenzas en función do xénero (Connie Wiskin 2004, Mercedes Bengoechea 2014), como poden ser: o trato dado á estudante, o número e tipo de preguntas realizadas polo tribunal, a natureza dos comentarios e valoracións recibidos, etc.

CONCLUSIÓNS

Neste artigo presentamos a análise con perspectiva de xénero dos datos de Traballos Fin de Grao que obtiveron a máxima cualificación (matrícula de honra) no Grao en Enxeñaría Informática da Universida-

de da Coruña entre febreiro de 2015 e febreiro de 2021. O obxectivo do traballo foi avaliar o impacto da introdución dunha acción positiva: a paridade nos tribunais de avaliación dos TFG.

Os datos estudados non son concluíntes por si mesmos á hora de establecer unha correlación, causal ou non, entre a paridade nos tribunais de avaliación e a obtención dunha cualificación de excelencia polo estudiantado en función do seu xénero. É preciso continuar a súa análise incluíndo outras dimensións, tanto cualitativas como cuantitativas.

BIBLIOGRAFÍA

Balachandra, Lakshmi (2020): "How gender biases drive venture capital decision-making: exploring the gender funding gap", *Gender in Management*, 35 (3), pp. 261-273.

Bengoechea, Mercedes (2014): "Las buenas alumnas ante los TFG: atrapadas entre la cultura comunicativa femenina y el androcentrismo", en Unidade de Igualdade: *III Xornada de Innovación en Xénero, Docencia e Investigación*, Universidade de Vigo, (9-35).

Castro, Laura M. (2014): "Cuantificación da perda das novas xeracións de mulleres técnicas. O caso da UDC", en Ana Jesús López Díaz, Anabel González Penín, Eva Aguayo Lorenzo: *II Xornada Universitaria Galega en Xénero, XUGeX: roles de xénero nun mundo globalizado*, Universidade da Coruña, (25-29).

González, María José e Cortina, Clara e Rodríguez-Menés, Jorge (2019): "The role of gender stereotypes in hiring: A field experiment", *European Sociological Review*, 35 (2), (187-204).

Heijstra, Thamar M. e Einarsdóttir, Þorgerður e Pétursdóttir, Gyða M. e Steinþórsdóttir Finnborg S. (2017): "Testing the concept of academic housework in a European setting: Part of academic career-making or gendered barrier to the top?", *European Educational Research Journal*, 16(2-3), (200-214).

Heilman, Madeline E. (2001): "Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder", *Journal of Social Issues*, 57 (4), (657-674).

Liss, Lora (1975): "Why academic women do not revolt - Implications for affirmative action", *Sex Roles*, 1 (3), (209-223).

López Díaz, Ana Jesús e Pereira, María Dolores (2021): "Transferencia del conocimiento: ¿una cuestión de género?", *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 0 (5), (16-30).

Lui, Alison e Lamb, George William (2018): "Artificial intelligence and augmented intelligence collaboration: Regaining trust and confidence in the financial sector", *Information and Communications Technology Law*, 27 (3), (267-283).

Memoria de Xestión (2019). *Informe do reitor para o Claustro*. https://www.udc.es/es/cifras/memorias_xestion/memoria2019/ Consultado: 4 de maio de 2020.

Peterson, Helen (2016): "Is managing academics "women's work"? Exploring the glass cliff in higher education management", *Educational Management Administration and Leadership*, 44 (1), (112-127).

Powell, Stina (2018): "Gender equality in academia: Intentions and consequences", *International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 18 (1), (19-35).

Protivínský, Tomáš e Münich, Daniel (2018): "Gender Bias in teachers' grading: What is in the grade", *Studies in Educational Evaluation*, 59, (141-149).

Wisikin, Connie e Allan, Teresa F. e Skelton, John R. (2004): "Gender as a variable in the assessment of final year degree-level communication skills", *Medical Education*, 38 (2), (129-137).

DISEÑOS DE EXPERIMENTACIÓN EN EL AULA PARA DERRIBAR ESTEREOTIPOS: EVALUANDO EL SEXISMO ENTRE EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Gaytán Guía, Susana Pilar

Departamento de Fisiología

Universidad de Sevilla

sgaytan@us.es

RESUMEN

Los estudios sobre la conducta humana pueden representar el contexto idóneo para, desde la multi-disciplinariedad, aportar al alumnado de ciencias biológicas una visión amplia de la importancia de la inclusión de una perspectiva de género en sus investigaciones futuras. Es por ello por lo que, en el programa de actividades del Seminario de Etología humana de la Universidad de Sevilla, se trabaja en la apertura de un espacio de reflexión para la implementación de estrategias que conduzcan a la introducción de esta perspectiva, en el currículo formativo, a través de actividades prácticas que simultáneamente formen, a las nuevas generaciones científicas, en la necesidad del uso de esta metodología en todos sus diseños experimentales, mientras toman conciencia en un marco de teoría de género de la realidad (que aún persiste en las propias instituciones universitarias) de las desigualdades sexistas existentes.

PALABRAS CLAVE: (Currículo, género, Neuro-Etología humana, estereotipos, sexismo)

ANALIZANDO LA CONDUCTA EN LAS AULAS UNIVERISTARIAS: FUNDAMENTOS DE NEURO-ETOLOGÍA HUMANA. MARCO TEORÍCO

La Etología como ciencia se enfrenta al abordaje de los fundamentos de la conducta animal, aunando conceptos de Biología del comportamiento, Neurofisiología o Biología evolutiva, entre otras. De esta confluencia, proceden las evidencias que permiten afirmar que, todo comportamiento (también en la especie humana), resulta de una compleja interacción entre la dotación genética del individuo y el ambiente

en el que se desenvuelve. Es más, será en este contexto del análisis del origen y evolución de la conducta humana, donde se pueda poner de manifiesto, con más claridad, hasta qué punto, el estudio de esta disciplina en las aulas universitarias, representa una herramienta de gran valor formativo. En esta línea, un enfoque dirigido al examen de las organizaciones humanas (como las que se integran en una Universidad) a partir de las bases biológicas de los comportamientos grupales (como cooperación, agresión, territorialidad, sistemas sociales o elección de pareja) puede convertir, a cualquier conjunto de personas interactuando, en un laboratorio potencial en el que, observación y análisis, permitan obtener información significativa. De hecho, elegida como objeto de estudio la propia comunidad universitaria, los datos recogidos pueden conseguir visibilizar carencias y fortalezas de la institución que, bajo el análisis con una adecuada perspectiva de género, puedan impulsar, en consecuencia, acciones y tomas de conciencia individuales (Eibl-Eibesfeldt, 1993; Gómez-Marín y col. 2014; Gaytán, 2014, 2016; Roberts, 2018).

Con esta premisa, se exploró la posibilidad de estudiar la vida académica evaluándola en clave etológica analizando sus diferentes interacciones, mediante un programa teórico-práctico de aprendizaje cooperativo, con diversos proyectos para favorecer la indagación del alumnado en las bases etológicas de estructuras y conductas grupales de la especie humana, delimitando, a la vez, los sesgos de género que podrían apreciarse en los ámbitos explorados (Gaytán, 2014, 2016; Gaytán y Daily, 2013; Gaytán y Teba, 2018; Rebollo y col., 2018; Revelles y González, 2019; Sweetman, y col. 2013; Webster y col., 2016).

DISEÑOS DE EXPERIMENTACIÓN EN EL AULA PARA DERRIBAR ESTEREOTIPOS: EVALUANDO EL SEXISMO ENTRE EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

En la enseñanza superior se impone cada vez más que en los programas universitarios se aporten herramientas al alumnado que lo doten de competencias (exigidas en la sociedad del conocimiento) y capacidades profesionales (facilitadoras de su inserción profesional). En ambos aspectos, el estudio de la conducta humana es de absoluta transversalidad y, capacitar al alumnado para explorar los mecanismos sobre los que sus comportamientos se sustentan (y perpetúan) resulta de enorme interés. Paralelamente, hacerlo incluyendo la perspectiva de género, además, es imprescindible en cualquier aproximación etológica a la estructura grupal y las jerarquías dentro de ella (Gaytán, 2014, 2016; Gaytán y Daily, 2013; Gaytán y Teba, 2018; Rebollo y col., 2018; Revelles y González, 2019; Sweetman, y col. 2013; Webster y col., 2016).

Las personas, como miembro de la gran familia Primate que son, ejemplifican una de las variopintas formas de gestión grupal que en este conjunto de seres se manifiesta. Por ello, la observación de los

comportamientos sociales humanos, con la adecuada perspectiva, puede permitir revisar algunas claves de la organización jerárquica, así como los roles que se ejercen entre sujetos que interactúan. De hecho, en torno a la organización grupal humana y el ejercicio del liderazgo, se han planteado cuestiones como la influencia social, la trascendencia del prestigio, el ejercicio de la autoridad, el papel de la credibilidad personal o el sentido del carisma (entendido como cierto talento que hace a los sujetos capaces de influir o dirigir a otras personas). En este sentido, resulta muy sugerente que, si hay un entorno que facilita evaluar este efecto, sea el universitario, ya que, como en cualquier otro marco educativo, su organización jerarquizada (profesorado-alumnado) está en los cimientos de los mecanismos de transferencia "vertical" de conocimiento y, muchas veces, es la fuente sobre la que se asentarán pautas de conducta que han de perdurar a lo largo de la biografía de las personas participantes en dicho proceso formativo. Por otro lado, no se puede (ni debe) obviar la presencia de procesos de transmisión de conocimiento marcados por las colaboraciones entre "pares". Es por esto que, en los programas docentes, es muy conveniente incluir diseños didácticos que favorezcan la construcción de aprendizaje entre el alumnado con modelos de gestión "horizontales" y colaborativos (Cuadrado y col., 2015; Gaytán, 2016; Gaytán y Daily, 2013; Leedom, 2014; Sweetman, y col., 2013).

Siguiendo esta línea argumental, el objetivo de este proyecto didáctico ha sido aportar preguntas al alumnado que le impulse a diseñar las herramientas necesarias para recoger datos al respecto, facilitando, así, el progreso en sus competencias instrumentales. Sin embargo, más allá de este impacto inmediato, al plantearse los retos desde una visión reflexiva de la huella que imprimen los pre-conceptos sobre género en el funcionamiento de la vida académica, los resultados obtenidos son informativos, no solo para componer pruebas robustas, o analizar estadísticamente la representatividad de los datos recogidos (que también), sino que enfrentan al alumnado con su propia realidad. Para este segundo aspecto, es crucial que los grupos humanos a analizar se inscriban en todos los roles que participan en la comunidad universitaria ya que, con este planteamiento, se obliga simultáneamente, a emplear metodologías rigurosas para explorar los posibles resultados, mientras se impulsa a reflexionar sobre sus propios prejuicios. Gracias a este marco, el Seminario de Etología humana en la Facultad de Biología de la Universidad de Sevilla ha permitido establecer un espacio de encuentro para alumnado (procedente de titulaciones, tan diversas como Biología, Psicología, Ciencias de la Educación o Antropología) interesado en el abordaje de los diseños de investigación de los patrones de conducta con protocolos etológicos.

Las relaciones entre profesorado y alumnado (y de este internamente) representan una inestimable fuente de información sobre qué criterios fundamentan la decisión de respetar a alguien aceptando

seguir sus designios anteponiéndolos, incluso, a los propios. Con referencia al ambiente académico existen datos que han permitido especular sobre las relaciones entre género, toma de decisiones, preferencias o expectativas (Gaytán, 2016). En este marco, es de justicia destacar (ya que el estudio se realiza en su aulas) el fuerte compromiso adquirido por la Universidad de Sevilla, en la potenciación de las capacidades de los sujetos independientemente de su raza, sexo, o cualquier otra condición individual. En concreto, la Hispalense, es una institución especialmente sensible con la inclusión de la perspectiva de género en todo su quehacer diario. Así, los diversos Planes de Igualdad puestos en marcha desde los diferentes Equipos de Gobierno (respondiendo a la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, en los artículos 11.1, 14, 15, 45 y 46) han establecido el imperativo moral de adoptar todas las posibles "medidas específicas a favor de las mujeres para corregir situaciones patentes de desigualdad" (Fuente: II Plan de Igualdad US; 2014).

Así, establecido esto, entre los retos presentados al alumnado se propuso que se analizasen los mecanismos de organización grupal a través de la elección espontánea de un jefe, o jefa, en los grupos de prácticas; también se sugirió el examen de los criterios que se empleaban al realizar la selección de las diferentes responsabilidades en dichos grupos de prácticas. O se les invitó a reunir las razones que se aportaban para justificar una determinada elección de referentes profesionales, mediante el estudio de los modelos de las "personas a seguir" seleccionados por el estudiantado (centrándose en algo tan identificable como su profesor, o profesora, favoritos, por ejemplo). Estos diferentes tipos de diseños experimentales, debían permitir (como así fue) valorar el impacto del género en el establecimiento del liderazgo entre iguales, por ejemplo, en el caso de los grupos de prácticas, o los mecanismos que subyacen al mantenimiento de jerarquías bien establecidas al analizar la estimación hacia docentes concretos. En este último caso, por otra parte, durante el desarrollo de la actividad, se hizo muy evidente que, la forma en la que se estructuran las preguntas, ejerce cierta influencia en las respuestas obtenidas con ellas; por ello, se aprovechó esta coyuntura, para enfrentar un problema capital de la neurolingüística, como es de la influencia del género en el lenguaje, dado que hay evidencias que demuestran que, de forma más o menos consciente, la palabra escogida puede influir en las elecciones realizadas (Eibl-Eibesfeldt, 1993; Hernandez y col.; 2004). Sin duda, la revisión de todos estos datos bajo una perspectiva de género, supuso una ocasión única para, en el aula, valorar el efecto del empleo o no de lenguaje inclusivo en los cuestionarios que se diseñan para los estudios realizados. No en vano, la construcción del pensamiento humano se sustenta en el empleo de una lengua dada que, aun tratándose de una entidad cambiante, con su uso gestiona tanto la aprobación como la consolidación de diferentes códigos que comparte una comunidad hablante (Eibl-Eibesfeldt, 1993; Hernandez y col.; 2004). El uso de unas palabras, y no de otras, por ejemplo, ayuda a comprender, tanto a los distintos

sujetos, como a la sociedad que las emplea. Por todo ello, para realizar estos estudios se tuvieron que diseñar, por ejemplo, preguntas que permitiesen analizar el género de los referentes que se eligen en el contexto académico, así como el efecto de emplear (o no), lenguaje inclusivo en la terminología escogida. El alumnado se enfrentaba, así, a la evidencia de que no resulta equivalente que se solicite el nombre de una "persona admirable" o el de "una profesora o profesor admirable" o sólo el de un "profesor admirable"(asumiendo el masculino "genérico", por ejemplo). Se debían plantear, además, las preguntas que permitiesen únicamente posibilidades excluyentes, para forzar la elección de una opción concreta, evitando la respuesta "políticamente correcta" o "no comprometida" del tipo "no sabe/ no contesta" (Dunham, y col. 2014; Gaytán y Teba, 2018; Pérez-Sedeño, 2005; Rebollo y col. 2018; Revelles y González, 2019; Reilly, 2012).

Recuérdese que se trata de una propuesta de actividad práctica en el aula cuyo objetivo fundamental es adquirir la capacidad de generar instrumentos de exploración a través de encuestas u observación directa. En este marco, en el diseño de los cuestionarios, protocolos y análisis estadístico básico de los resultados han participado, hasta ahora, dos promociones de alumnado constituido por 35 alumnas y 26 alumnos. Respecto a los datos que se ha conseguido reunir, la población entrevistada (a la que al iniciar la encuesta se le aclaraba que estaba participando en una práctica académica) ha ascendido a 768 estudiantes de grado de todas las titulaciones impartidas en la universidad de Sevilla (de las que un 51,2% de quienes respondieron los cuestionarios eran mujeres). Sobre la observación directa de interacciones jerárquicas entre el alumnado se han reunido 87 grupos de prácticas de la Facultad de Biología (con 226 miembros de los que el 57,5 % eran mujeres); en este caso, previamente se contactaba con el profesorado responsable para que permitiese la entrada al laboratorio y, una vez allí, al alumnado presente se le informaba también, al recoger la información sobre el método de elección de jefatura de prácticas, que los datos obtenidos formaban parte de un trabajo de análisis para otra asignatura.

Que lleva a escoger a una persona, en particular, como modelo no es un tema menor ya que, la especie humana, aprende por imitación y, por tanto, es fundamental comprender cómo se eligen dichos "modelos a seguir" porque (como se puso de manifiesto en los diferentes protocolos) la representación de los géneros masculino y femenino no era igualitaria, y ello denotaba el inicio de un camino hacia la invisibilización de las mujeres como referentes en los niveles más altos de las jerarquías grupales. Téngase en cuenta que, el aprendizaje (también de los patrones de comportamiento y de adquisición de nuevas capacidades) se basa, necesariamente, en procesos conductuales que llevan de la admiración, al seguimiento del sujeto con reconocimiento social y, de ahí, al ejercicio del liderazgo, de modo que (aunque desde luego no es la única causa), sí se hace evidente que, el hecho de que se pierdan referen-

tes femeninos durante el proceso formativo, puede influir en que se mantengan los denominados “techos de cristal” que impiden, específicamente a las mujeres, ascender en sus carreras (Cuadrado y col., 2015; Gaytán, 2016; Gaytán y Daily, 2013; Sweetman, y col., 2013). No cabe duda, por tanto, de la trascendencia de las prácticas (como las propuestas en el Seminario de Etología humana) conducentes a determinar, por ejemplo, cuántas alumnas o alumnos tienen a profesoras con referentes y viceversa, ya que, de este modo se ha podido probar que, a pesar de que la educación es un rol tradicionalmente asociado a las mujeres, el estudiantado ignora, en mayor medida, la figura de las profesoras frente a sus profesores (Dunham, y col. 2014; Gaytán y Teba, 2018; Pérez-Sedeño, 2005; Rebollo y col. 2018; Revelles y González, 2019; Reilly, 2012).

Respecto a la modelización de las observaciones directas de las organizaciones grupales (focalizando, también, el diseño en identificar los motivos que llevan a elegir a una persona u otra como “cabeza visible de un grupo dado” entre iguales) el trabajo prospectivo, se centró en la observación situaciones reales, a través de actividades prácticas desarrolladas, específicamente, en la Facultad de Biología de Sevilla, en diferentes cursos del grado empleando el método observacional de los comportamientos que, espontáneamente, ejecutaban estudiantes para describir los patrones de las conductas sociales, desplegadas durante las prácticas de laboratorio de las diferentes asignaturas analizadas. Los resultados (aunque limitados por el tamaño muestral y su carácter de actividad docente), pusieron de manifiesto que, el alumnado, sigue adjudicando, impropia, las características de las diferentes personalidades como tradicionalmente se han atribuido a cada sexo. Así, como “la autoridad” es considerada una característica masculina, la probabilidad de que una mujer lidere un grupo o dirija un trabajo es, consecuentemente, mucho menor que la de que lo haga un hombre. Este hecho, cuantificado por las observaciones realizadas entre los mismos compañeros y compañeras del alumnado que realiza el estudio, conduce a tomar conciencia de que, aún, es patente la persistencia de los estereotipos de género en las aulas que ocupan (Dawson y col., 2015; Dunham y col., 2014; Reilly, 2012). Esta es la gran fortaleza de este diseño exploratorio: que enfrenta, a las nuevas generaciones en formación, con la necesidad de delimitar el efecto pernicioso que tiene en el progreso individual de las mujeres no considerar la perspectiva de género en cualquier tipo de análisis (Dunham, y col. 2014; Gaytán y Teba, 2018; Pérez-Sedeño, 2005; Rebollo y col. 2018; Revelles y González, 2019; Reilly, 2012).

CONCLUSIONES

Los datos reunidos, hasta hoy, en el Seminario de Etología humana ponen en evidencia que, en entornos como el académico, el prejuicio de sexista continúa muy presente. Parece evidente que se siguen

manteniendo estereotipos de género que establecen una imagen determinada como aceptable en la sociedad para cada sexo (pese a que debía estar obsoleta). Aunque en el entorno universitario convivan hombres y mujeres, los roles que, se les presupone, deben desempeñar se presentan como modelos cerrados y muy difíciles de transformar, lo que limita el desarrollo de las cualidades individuales de cualquier persona, en general, y de las mujeres en particular.

Incluso cuando la interacción se realiza entre iguales y, por ello, se pudiese esperar que se modificaran los roles tradicionales para cada género, el hecho es que, en las generaciones que se están formando ahora en las aulas universitarias, las diferencias entre ambos sexos son todavía importantes con una clara desventaja para las mujeres que resultan menos “elegibles” para los roles de dirección ya durante su proceso formativo.

En definitiva, los datos obtenidos en esta serie de actividades han puesto sobre la mesa una realidad evidente en las aulas y los centros de investigación científico-técnicos: El liderazgo sigue siendo cosa de hombres. No obstante, la buena noticia es que el enfrentamiento con este hecho conduce al alumnado participante a replantearse sus posturas de salida y tomar partido por implementar iniciativas exploratorias sobre el impacto del género en todas las ramas de conocimiento. De hecho, con la implicación del alumnado (tanto entrevistando como contestando) se produce inmediatamente un efecto colateral impactante: se plantea, en clase, como se manifiesta la persistencia de la asunción impropia de roles femeninos y masculinos en el aula (resultado que, por otra parte, justificaría, por sí solo, la inclusión de actividades de este tipo en todos los procesos formativos).

BIBLIOGRAFÍA

Cuadrado, Isabel, García-Ael, Cristina y Molero, Fernando (2015): “Gender-typing of leadership: Evaluations of real and ideal managers”, *Scandinavian Journal of Psychology*, N° 56, (236 - 244).

Dawson, Amy E., Bernstein, Bianca L. y Bekki, Jennifer M. (2015): “Providing the Psychosocial Benefits of Mentoring to Women in STEM: Career-WISE as an Online Solution”, *New Directions for Higher Education*, N° 171, (53-62).

Dunham, Yarrow, Baron, Andrew Scott y Banaji, Mahzarin R. (2014): “The development of implicit gender attitudes”. *Developmental Science* (1-9).

Eibl-Eibesfeldt, Irenaus (1993): *Biología del comportamiento Humano*. Alianza Editorial, Madrid.

Gaytán, Susana P. (2014): "Gender and Leadership: an Approach to the Differences between Women and Men in Management", *Hyperion Economic*, Vol. II, N° 1-2, (1-11).

Gaytán, Susana P. (2016): "Estrategias para la introducción de la perspectiva de género en el currículum de ciencias biológicas: aproximación etológica a los patrones de liderazgo", en: *VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*, (328-340).

Gaytan, Susana P. y Daily, Michael (2013): "Leaders playing to their strengths" en: *Business Development Opportunities*. European Commission. University of Natural Sciences and Humanities, Siedlce (111-116).

Gaytán, Susana P. y Teba, Lucía (2018): "Análisis comparativo del impacto, de la segregación de los datos por género, en los protocolos de investigación de fisiología reproductiva y cardio-respiratoria", en: *VII Congreso Universitario Internacional de Investigación y Género: reflexiones de la investigación para avanzar en igualdad*. (229-240). @rea digital 2.0. Sevilla.

Gomez-Marin, Alex, Paton, Joseph J., Kampff, Adam R., Costa, Rui M., y Mainen Zachary F. (2014): "Big behavioral data: psychology, ethology and the foundations of neuroscience" *Nature Neuroscience*, Vol. 17, (1455-1462).

Hernandez, Arturo E., Kotz, Sonja A., Hofmann, Juliane, Valentin, Vivian V., Dapretto, Mirella y Bookheimer, Susan Y. (2004): "The neural correlates of grammatical gender decisions in Spanish", *NeuroReport*, Vol. 15, N° 5, (863-866).

Leedom, Liane J. (2014): "Human Social Behavioral Systems: a Unified Theory", *Human Ethology Bulletin*, Vol. 29, (41-49).

Pérez-Sedeño, Eulalia (2005): "Ciencia, tecnología y valores desde una perspectiva de género". *Arbor, Rev. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, (181-716).

Rebollo, Ángeles, Ruiz, Estrella, y Vega, Luisa (2018): *La Universidad en clave de género*. Octaedro. Barcelona.

Revelles, Beatriz, y González, Ana M. (2019): *Género en la Educación. Pedagogía y Responsabilidad Feministas en Tiempos de Crisis Política*. Morata. Madrid.

Reilly, David (2012): "Gender, culture, and sex-typed cognitive abilities" *PLoS ONE*, (7).

Roberts, S. Craig (2018): Farewell and Thank You" *Human Ethology Bulletin*, Vol.33, N° 3, (1-2).

Sweetman, Joseph, Spears, Russell, Livingstone, Andrew G. y Manstead Antony S.R. (2013): "Admiration regulates social hierarchy: Antecedents, dispositions, and effects on intergroup behavior", *Journal of Experimental Social Psychology* Vol. 49, (534-542).

Webster, Fiona, Rice, Kathleen, Christian, Jennifer, Seemann, Natasha, Baxter, Nancy, Moulton, Carol-Anne y Cil, Tulin (2016): "The erasure of gender in academic surgery: a qualitative study", *American Journal of Surgery*, Vol. 212, (559-565).

II Plan de Igualdad US; 2014: <http://igualdad.us.es/pdf/II-Plan-de-Igualdad-US.pdf> Consultado: 07/03/2021.

“BANDERINES DE GÉNERO”: REIVINDICACIONES DEL ALUMNADO DE CIENCIAS DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA CON MOTIVO DEL 8 DE MARZO

Mosquera González, María José

Departamento de Educación Física y Deportiva

Universidade da Coruña

maria.jose.mosquera@udc.es

Santamaría Criado, Eva

Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física

Universidade da Coruña

eva.santamaria.criado@udc.es

RESUMEN

Con motivo del 8 de marzo, en la asignatura de Sociología de la actividad y del deporte, se diseña una actividad que permita recoger las reivindicaciones del alumnado. Dado que en la materia se trabaja con perspectiva de género, ya habían sido tratados conceptos desde el principio de cuatrimestre (roles hegemónicos, estereotipos, etc.). Sin embargo, también se dedica una sesión específica para diferenciar conceptos como machismo, feminismo, desigualdad de género, etc. pertenecientes a un bloque de contenido posterior.

La experiencia consiste en repartir banderines de cartulina de colores en los que el alumnado debería escribir la reivindicación o el deseo más significativo relacionado con el género, con respecto tanto al deporte como a la sociedad. Los banderines se colocan en el tablón destinado a la conmemoración del 8 de marzo situado en el hall de la Facultad, en el que también está un cartel realizado por el colectivo de representantes del alumnado que visibiliza a mujeres deportistas.

Una vez pasada la fecha del 8 de marzo se recogen los banderines y se procede a identificar las categorías resultantes de las reivindicaciones a través de un análisis de contenido. El proceso se lleva a cabo en colaboración con una alumna de la asignatura.

PALABRAS CLAVE: reivindicaciones, 8 de marzo, alumnado, ciencias del deporte, sociología.

“BANDERINES DE GÉNERO”: REIVINDICACIONES DEL ALUMNADO DE CIENCIAS DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA CON MOTIVO DEL 8 DE MARZO.

INTRODUCCIÓN

Con motivo del 8 de marzo, en la asignatura de Sociología de la actividad y del deporte del 2º curso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidade da Coruña, se diseña una actividad que permita recoger las reivindicaciones, deseos, peticiones, etc. del alumnado (130 matriculados), relacionadas con la problemática provocada por las desigualdades de género tanto en el deporte como en la sociedad.

Dado que en la materia se trabaja con perspectiva de género, ya habían sido tratados conceptos desde el principio del cuatrimestre (Subirats, 2013; Mosquera, 2014; Bacete, 2017; Martín, Soler y Vilanova, 2017). Sin embargo, también se dedica, previamente a la experiencia, una sesión específica para clarificar términos como machismo, feminismo, etc. (Adichie, 2015; Piedra, 2016; Varela, 2017;) y aludir a las desigualdades en el deporte (López, 2017; Martínez y Arufe, 2017) que pertenecían a un bloque posterior.

La experiencia, que se desarrolló en una única sesión en el aula, consiste en repartir banderines de cartulina de colores en los que el alumnado debería escribir la reivindicación o el deseo más significativo relacionado con la problemática de género, con respecto tanto al deporte como a la sociedad. Una vez que los mensajes fueron escritos en los banderines, al finalizar la clase, y respetando las normas de seguridad frente a la COVID-19, cada alumno/a coloca el suyo en el tablón destinado a la conmemoración del 8 de marzo situado en el hall de la Facultad. En este soporte también está el cartel realizado por el colectivo de representantes del alumnado que visibiliza a mujeres deportistas.

Los banderines permanecen expuestos dos semanas, hasta el inicio de las vacaciones de Semana Santa, momento en el que se recogen para proceder a identificar las categorías resultantes de las reivindicaciones. El proceso se lleva a cabo en colaboración con una alumna de la asignatura.

Finalizado el proceso, se enviará esta comunicación al alumnado para que conozcan los resultados de la experiencia en la que han participado y las categorías en las que se han agrupado sus mensajes. Asi-

mismo, serán colocados en el Tablón de Género de la Facultad los cuadros de las categorías y las frases correspondientes, con el objetivo de dar visibilidad a los mensajes y a las reivindicaciones, así como también a la experiencia llevada a cabo en el centro.

METODOLOGÍA

Se utiliza una metodología cualitativa que facilita comprender las reivindicaciones sociales desde el interior de las personas (Rapley, 2014). Los mensajes elaborados por el alumnado conforman una construcción social, se trata de un proceso que ha reconstruido la realidad y la ha textualizado (Ruíz, 2012).

Los participantes en la experiencia son los 130 matriculados en la asignatura, de los cuales 34 son alumnas, lo que representan el 26,1%. Sin embargo, hemos recogido 102 banderines con sus respectivas reivindicaciones, los restantes, hasta 130 del total, son los referidos al alumnado que no ha acudido a clase ese día y los que han desaparecido al estar expuestos al público.



Se inicia el procedimiento de vaciado del contenido para elaborar un listado con todas las reivindicaciones. A partir de la revisión de las mismas se identifican las categorías, que comienzan a aparecer al comprobar las repeticiones temáticas de los mensajes. Son 8 las categorías encontradas, que se incluyen a continuación con las subcategorías respectivas y los casos recogidos en cada una de ellas:

Área 3 · PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

1. Discriminación de las mujeres en el deporte (22 casos)
 - Crítica a los comentarios machistas en el deporte
 - Reivindicación de la igualdad de género en el ámbito deportivo
 - Igualdad salarial
 - Crítica a la discriminación del deporte femenino
 - Rechazo del sexismo en el deporte
 - Deseos feministas

2. Desigualdad en la sociedad y reivindicación de la igualdad de género (28 casos)
 - Reivindicación de la Igualdad
 - Actitudes positivas hacia la consecución de la igualdad
 - Crítica al machismo
 - Desigualdad económica
 - Aclaración de conceptos (7 casos)
 - Miedo e inseguridad (14 casos)
 - Violencia de género (4 casos)
 - Propuestas educativas (2 casos)
 - Frases feministas de empoderamiento para las mujeres (18 casos)
 - Deseos utópicos con respecto al 8M (7 casos)

RESULTADOS

A continuación, indicamos, en cada categoría y subcategoría, los ejemplos más representativos de las reivindicaciones y mensajes recogidos en los banderines.

1. DISCRIMINACIÓN DE LAS MUJERES EN EL DEPORTE.
Crítica a los comentarios machistas en el deporte
<i>No me gusta que desvaloricen mis comentarios deportivos</i>
<i>Eliminar los comentarios machistas en el fútbol</i>
Reivindicación de la igualdad de género en el ámbito deportivo
<i>¡Queremos ver el deporte femenino en la televisión y en la prensa!</i>
<i>Por un deporte sin género</i>
Igualdad salarial
<i>Igualdad en los premios deportivos en el deporte profesional y amateur</i>
<i>Las gimnastas queremos vivir del deporte no hipotecarnos para poder competir y entrenar</i>
Crítica a la discriminación del deporte femenino
<i>Deseo que se le dé más importancia al baloncesto femenino, sobre todo en las categorías superiores (senior y junior) a nivel zonal y autonómico</i>
<i>Me gustaría que en los clubs locales de Oleiros la representación de equipos femeninos sea mayor y que se invierta y haya más implicación en su expansión y desarrollo</i>
Rechazo del sexismo en el deporte
<i>La pelota y los patines no entienden de género</i>
<i>Me gustaría que los hombres y las mujeres tengan igualdad de oportunidades para realizar cualquier tipo de deporte y que desaparezcan los estereotipos (8M)</i>
Deseos feministas
<i>Me gustaría poder ver una final mundial del LOL femenina o incluso mixta, sería genial.</i>
<i>Ojalá que a las mujeres en las entrevistas no les pregunten en si tienen pensado tener hijxs</i>
<i>Espero que en algún momento deje de haber diferencia de vestimenta entre géneros</i>
<i>Espero que en algunos años haya tantos alumnos como alumnas en INEF</i>

2. DESIGUALDAD EN LA SOCIEDAD Y REIVINDICACIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO

Reivindicación de la Igualdad

La igualdad y el respeto no se escriben con palabras, se demuestran con hechos

¡Estoy hasta los pelos de comentarios estereotipos y desigualdad!

Actitudes positivas hacia la consecución de la igualdad

No hay barreras infranqueables, lograremos la igualdad

Algún día conseguiremos el objetivo. ¡A por todas! ¡Viva la lucha feminista!

Crítica al machismo

Vivimos en una pandemia constante en el machismo

Dejemos atrás las interpretaciones, cuando se dice NO es NO

Desigualdad económica

Luchemos contra las diferencias de salario ¡todos a favor del cambio!

Eliminación brecha salarial

3. ACLARACIÓN DE CONCEPTOS

El feminismo no se basa en odiar al hombre, sino en luchar contra la desigualdad entre hombres y mujeres

El machismo es el miedo de los hombres a las mujeres sin miedo

El feminismo no es solo cosa de las mujeres

El feminismo es la habilidad de elegir lo que quieres hacer

Lo contrario al feminismo es la ignorancia!!!

4. MIEDO E INSEGURIDAD
Expresado por las alumnas
<i>Me gustaría ver el día en el que las mujeres puedan caminar por la calle sin ser piropeadas</i>
<i>Harta de los piropos por la calle y de tener que ser valiente por ir sola por la calle</i>
<i>Ser mujer no debería ser un factor de riesgo</i>
<i>Cuando volvamos a salir de fiesta quiero volver sola y tranquila a casa #seguimosaquí #8m</i>
<i>Las mujeres tenemos toque de queda todos los días</i>
Expresado por los alumnos
<i>No quiero seguir estando preocupado porque mi hermana llegue tranquila a casa por la noche</i>
<i>Que mis hermanas no tengan miedo de salir a la calle solas</i>
<i>Que mis padres no se preocupen cuando mi hermana sale de casa</i>
<i>Deseo no tener que ir a buscar a mi hermana por las noches y que pueda venir a casa andando tranquilamente</i>
Frases de alumnas o alumnos
<i>Cuando no haya miedos, habrá igualdad.</i>
5. VIOLENCIA DE GÉNERO
<i>Si sabes de una situación de violencia de género, no te quedes callado</i>
<i>Mi mayor deseo; "Ni una víctima MÁS" NO a la violencia de género.</i>
6. PROPUESTAS EDUCATIVAS
<i>Que se eduquen correctamente en las próximas generaciones</i>
<i>Empeza a educar(te) hoxe mesmo</i>

7. FRASES FEMINISTAS DE EMPODERAMIENTO PARA LAS MUJERES

Nosotras somos libres. Nosotras decidimos. Nosotras lo lograremos (8M)

Somos el grito de las que ya no están

Juntas somos más fuertes que un nokia 3310

Me gusta pelear como una chica

Hoy cree en ti misma un poco más

No naciste para complacer a nadie

Nunca te disculpes por ser una mujer poderosa

Quienes no se mueven, no notan sus cadenas

No seré una mujer libre mientras siga habiendo mujeres sometidas

8. DESEOS UTÓPICOS CON RESPECTO AL 8M

Me gustaría que no hiciera falta manifestarse a modo de protesta sino de reconocimiento y orgullo

Ojalá algún día no haga falta celebrar el 8m como reivindicación y todos tengamos los mismos derechos y oportunidades

CONCLUSIONES

Las categorías y subcategorías nos muestran una variedad de temas que abarcan la mayoría de contenidos del género. Comienzan con la descripción de la realidad, como es la desigualdad en el deporte, lo que viven día a día, y en la sociedad; y continúan con la identificación de problemáticas de riesgo como la violencia de género o el miedo de las mujeres y familiares a que salgan solas por la noche. A la vez aclaran conceptos y realizan propuestas para solucionar el problema, añadiendo también mensajes para empoderar a las mujeres.

En la categoría referida a la discriminación en el deporte, se percibe que conocen la realidad, realizan críticas concretas que, en ocasiones, se convierten en propuestas, como es el tema de la igualdad salarial.

Cuando hablan de la desigualdad en la sociedad, aunque reconocen la realidad, también hay optimismo puesto que hay mensajes que refieren que en algún momento se va a conseguir la igualdad. La crítica al machismo también aparece y lo califican como la auténtica pandemia social.

Resulta interesante la categoría de aclaración de conceptos y que existan tantos casos recogidos. Se comprueba que dominan el tema y entienden que disponer de conocimientos es una de las vías para contribuir a alcanzar la igualdad de oportunidades.

Se percibe que el alumnado que tienen hermanas también vive el miedo a que salgan solas, lo mismo que sus familiares, puesto que aparecen muchas frases con esta temática. Por lo tanto, queda de manifiesto que no es sólo un problema de las mujeres.

Las propuestas educativas que realizan se centran en criticar el modelo patriarcal, en cambiar la forma de educar a los niños y niñas de las nuevas generaciones. Pero además añaden una propuesta muy interesante: que cada persona inicie el camino de educarse a sí mismo/a.

Las frases feministas incluidas en la categoría correspondiente también las podríamos considerar como propuestas de solución dado que pretenden conseguir el empoderamiento en las mujeres.

Los deseos utópicos con respecto al 8M se centran todos en la necesidad de que esa fecha desaparezca del calendario de conmemoraciones, siendo la muestra de que se habrá conseguido la igualdad y entonces sí será una fiesta de celebración.

Finalmente, dejar constancia que los datos muestran la concienciación del alumnado tanto femenino como masculino, dado que los estudios están masculinizados y la presencia de chicos ronda el 75%.

BIBLIOGRAFÍA

Adichie, Chimamanda Ngozi (2015): *Todos deberíamos ser feministas*, Literatura Random House, Barcelona.

Bacete, Ritxar (2017): *Nuevos hombres buenos. La masculinidad en la era del feminismo*, Península, Barcelona.

López González, María José (2017): *Mujer, discriminación y deporte*, Editorial Reus, Madrid.

Martín, Montse; Soler, Susanna y Vilanova, Anna (2017): "Género y deporte", en García Ferrando, Manuel; Puig, Nuria; Lagardera, Francisco; Llopis, Ramón y Vilanova Anna (Comps.) *Sociología del deporte*, Alianza Editorial, Madrid (97-123)

Martinez Girón, Jesús y Arufe Varela, Alberto (2017): *Deporte profesional de-generado. Un estudio sobre feminismo radical*, Atelier, Barcelona.

Mosquera, María José (2014): "¿Las mujeres no hacen deporte porque no quieren? ¿Los hombres practican el deporte que quieren? El género como variable de análisis de la práctica deportiva de las mujeres y de los hombres", en Mosquera González, María José (Coord): *IV Ciclo de conferencias: xénero, actividade física e deporte*, Universidade da Coruña, A Coruña, (71 - 84) <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/13594>

Piedra de la Cuadra, Joaquín (2016): *Deporte y género. Manual de iniciación*, Inde, Barcelona.

Rapley, Tim. (2014): *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*, Morata, Madrid.

Ruiz, José Ignacio. (2012): *Metodología de investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao.

Subirats, Marina (2013): *Forjar un hombre, moldear una mujer*, Aresta Mujeres, Barcelona.

Varela, Nuria (2017): *Cansadas. Una reacción feminista frente a la nueva misoginia*, Ediciones B, Barcelona.

Varela, Nuria y Santolaya, Antonia (2018) *Feminismo para principiantes*, Ediciones B, Barcelona.

ENCHER OS OCOS NA COMUNICACIÓN. A EXPERIENCIA FORMATIVA DO SEMINARIO PERMANENTE CO(M)XÉNERO

Ledo Andión, Margarita

Departamento de Ciencias da Comunicación
Universidade de Santiago de Compostela
margarita.ledo@usc.es

Roca Baamonde, Silvia

Departamento de Ciencias da Comunicación
Universidade de Santiago de Compostela
Silvia.roca@usc.es

Pérez Pereiro, Marta

Departamento de Ciencias da Comunicación
Universidade de Santiago de Compostela
marta.perez.pereiro@usc.es

RESUMO

A experiencia docente en Comunicación Audiovisual e Xornalismo nas últimas dúas décadas, xunto coa explosión de reflexións e prácticas que viñeron da man da terceira vaga do feminismo e do movemento #MeToo, convidaron á realización dunha auto-crítica que, no caso da Facultade de Ciencias da Comunicación, xerou unha serie de accións inmediatas no ámbito docente. Así, ademais da revisión dos programas das materias, coa intención de incorporar a perspectiva de xénero no Cinema de Autor ou a Cultura Audiovisual Contemporánea, o Grupo de Estudos Audiovisuais (GEA) lanzou a actividade formativa Seminario Permanente CO(M)XÉNERO. O seminario, dirixido ao público xeral pero con especial foco no estudantado universitario, comezou a realizarse en 2018 coa intención de encher os ocios educativos percibidos e abordar temáticas que son parte do debate contemporáneo sobre o xénero. Ao longo das súas catro edicións, o CO(M)XÉNERO achegouse á creación dun suxeito feminino, á información sobre xénero nos medios, ás migracións, aos videoxogos ou á memoria, nunhas sesións

complementadas con suxestións bibliográficas e cinematográficas. Esta comunicación analizará a experiencia CO(M)XÉNERO, tanto nas primeiras edicións presenciais, como as realizadas durante a pandemia provocada pola Covid-19, así como as perspectivas de futuro da actividade e da formación en comunicación.

PALABRAS CHAVE: Perspectiva de xénero, Docencia, Ciencias da Comunicación, CO(M)XÉNERO

ENCHER OS OCOS NA COMUNICACIÓN. A EXPERIENCIA FORMATIVA DO SEMINARIO PERMANENTE CO(M)XÉNERO

INTRODUCCIÓN

Era novembro de 2018 e tiñamos reservado o Visionado 1 da Facultade de Ciencias da Comunicación. Deixamos en cada asento da aula un caderno ao que, esperanzadas, lle puxemos o número 1 na capa. Era un pequeno agasallo para as que serían as participantes do Seminario Permanente de Comunicación e Xénero CO(M)XÉNERO, que chegaron puntualmente a esta primeira cita. Aproveitamos novembro, mes no que se celebra o Día contra a Violencia de Xénero, para artellar un encontro que respondía a dúas causas: dunha banda, un diagnóstico interno sobre a perspectiva de xénero na docencia e na investigación; doutra, a demanda por parte do alumnado dunha formación específica en cuestións que non formaban parte do seu currículo académico. Así, na primeira edición, quixemos facer unha aproximación, de tipo xeral, ás ferramentas para nos enfrontar á análise da situación da perspectiva de xénero na nosa contorna, análise do discurso, da man de Ana Jorge, e a teoría fílmica feminista, con Marta Pérez Pereiro, e debuxar unha primeira paisaxe do tratamento dos tópicos arredor do xénero que fan os medios de comunicación, presentada por Carla Cerqueira. Esta base teórica serviu para que nos sucesivos encontros do CO(M)XÉNERO, os números 2, 3 e 4 puidéramos abordar temas máis concretos, traballando desde o debate do contemporáneo.

O DIAGNÓSTICO NA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O traballo arredor da igualdade na Universidade de Santiago de Compostela artéllase desde o ano 2005 arredor da Oficina de Igualdade de Xénero (OIX). A propia creación da OIX constituíu de seu unha chamada de atención sobre un aspecto descoidado tanto nos aspectos máis obvios, a constitución de cadros de persoal da institución ou a conformación de estudos máis masculinizados ou feminizados, como naqueles máis sutís, tales que a inclusión da perspectiva de xénero nas aulas e na investigación, que acaban por funcionar como vasos comunicantes da invisibilización da muller nos estudos universitarios.

Se ben os Diagnósticos sobre a Igualdade publicados pola USC nos anos 2007, 2012 e 2016 demostran unha evolución positiva nalgúns dos aspectos enunciados, convén destacar algunhas cuestións nas que a desigualdade segue constituíndo unha fenda aínda moi significativa.

Os espazos de poder na Universidade, os lugares de tomas de decisión colectivas e os cadros de honra de persoal seguen a presentar un desequilibrio moi afastado das ratios igualitarias. Deste xeito, os consellos de dirección están constituídos nun 73,3% por homes e un 26,6% por mulleres, mentres que o consello de goberno presenta un 75% de homes e un 25% de mulleres. Por canto ás porcentaxes de cátedras, os datos presentan aínda unha maior desigualdade: o 78,1% son ocupadas por colegas varóns e só un 21,8% quedan para as súas compañeiras (Oficina de Igualdade, 2016).

Por canto á investigación, de novo observamos unha desigualdade notable nos postos de poder, de xeito que só un 32,2% dos grupos de investigación están dirixidos por mulleres. Aínda que se producen picos na captación de recursos por estes grupos cunha muller como líder, a OIX determina que estes datos non marcan tendencia senón que poden interpretarse como excepción a unha norma na que son os compañeiros homes os que copan o financiamento para desenvolver proxectos de investigación, o que ten unha influencia directa sobre os temas que se abordan nestas pesquisas. Deste xeito, no Diagnóstico de 2007 indicábase que de 400 grupos de investigación en activo, só 14 presentaban liñas de investigación sobre xénero, mentres que na actualización máis recente deste datos, o número ascende a 29 grupos, a meirande parte deles nas áreas de Arte e Humanidades e Ciencias Sociais e Xurídicas.

Esta feminización por áreas na investigación faise moito máis evidente na distribución por titulacións do estudiantado, na que se percibe de xeito directo a distribución de roles que socialmente se atribúen a mulleres e homes. Así, os estudos asociados ao ensino e aos coidados como Enfermaría, Traballo Social ou Educación Infantil seguen a ser áreas formativas profundamente feminizadas, mentres que os graos técnicos como as enxeñarías ou a arquitectura persisten como áreas masculinizadas, malia o avance imparable da matriculación de mulleres nas titulacións de ciencias.

Quizais o único aspecto no que se presenta un avance dentro deste diagnóstico xeral sobre a igualdade na USC sexa o da oferta académica, no que se produciu unha ampliación significativa das materias nas que se inclúe a perspectiva de xénero. Se en 2008 eran a penas 9 as materias nas que mencionaba explicitamente esta perspectiva, "tres anos despois, compútanse 118, ademais de todas as do Grao en Psicoloxía. En total, 23 dos 48 graos ofertados (47,91%) "contan con algunha materia con esta perspectiva" (Oficina de Igualdade 2012: 43). De novo, son datos insuficientes e orientados ás Ciencias Sociais e Xurídicas e ás Humanidades, de xeito que se perpetúa a inexistencia de políticas de xénero nas áreas das ciencias puras e dos estudos técnicos.

O DIAGNÓSTICO NA FACULDADE DE CIENCIAS DA COMUNICACIÓN

Malia formar parte da Área de Ciencias Sociais e Xurídicas e ter unha alta porcentaxe de alumnas con respecto do ratio da Universidade, na Facultade de Ciencias da Comunicación preséntanse eivas significativas na igualdade de xénero. A máis notoria delas é o desequilibrio na composición do persoal docente: só un 35% destes postos están ocupados por mulleres que son, ademais, parte esencial dos corpos académicos de contratos temporais. Resulta especialmente significativo que só tres mulleres sexan funcionarias, unha catedrática e dúas profesoras titulares, mentres que o resto de traballadoras son maioritariamente parte do persoal laboral asociado ou ben contratadas temporais ao abeiro da LOU.

Por canto á oferta académica, os actuais plans de estudos non teñen ningunha materia dedicada á perspectiva de xénero nun aspecto tan relevante como é a comunicación, aínda que, de xeito tímido, parte da oferta académica vai incorporando algúns contidos na procura de reducir a fenda de xénero. No Grao de Xornalismo, a materia de *Redacción Informativa* desenvolveu nos últimos cursos unha experiencia de Aprendizaxe e Servizo (ApS) titulada "Xornalismo colaborativo e transmediático contra a discriminación" no que se inclúen contidos de perspectiva de xénero na elaboración das noticias. Tamén, no Grao en Comunicación Audiovisual, materias de *Cine de Autor*, *Documental Contemporáneo* ou *Cultura Audiovisual Contemporánea*, inclúen nos seus programas contidos orientados a reducir a fenda de xénero, sobre todo acudindo á teoría feminista e a incrementar a nómina de autoras cinematográficas estudadas.

Un terceiro problema, que parte dunha percepción colectiva antes ca dunha análise cuantificable, é que a igualdade e a perspectiva de xénero son un asunto estritamente feminino, na medida en que os compañeiros, de xeito persoal e non como cargos representativos, non se implican nas actividades arredor da igualdade desenvolvidas no centro.

Ao tempo, algúns indicios apuntan a unha demanda de contidos con perspectiva de xénero por parte do alumnado. Tanto nas materias de grao, como nos traballos de fin de grao, así como en traballos de mestrado e teses de doutoramento, as alumnas escollen o feminismo como perspectiva teórica e a observación de distintos fenómenos comunicativos nos que explorar a perspectiva de xénero como materia de estudo. As carencias formativas neste eido ao longo do seu percorrido académico implican que o esforzo teórico e metodolóxico que teñen que desenvolver é superior ao do alumnado que acomoda os seus traballos a nocións xa exploradas durante a súa formación. Para elas e eles deseñamos o Seminario Permanente de Comunicación e Xénero CO(M)XÉNERO.

O CO(M)XÉNERO COMO REVISIÓN PERMANENTE

Fronte á insuficiencia da inclusión da perspectiva de xénero nos contidos das materias e a inexistencia dunha oferta específica nos planos de estudos vixentes, o Grupo de Estudos Audiovisuais (GEA) deseñou o CO(M)XÉNERO como un apoio académico, ademais dunha ferramenta de divulgación e debate pensada para o público xeral. Coa colaboración da Oficina de Igualdade de Xénero e o financiamento do Pacto de Estado Contra a Violencia de Género, o CO(M)XÉNERO celebrou catro edicións os anos 2018, 2019 e 2020. Se ben a programación contemplaba realizar dous eventos anuais, nos meses de marzo e novembro, tal e como se fixo en 2019, a situación derivada da pandemia da Covid-19 obrigou á organización a programar unha convocatoria única en 2020 e 2021.

Tal e como foi xa indicado, o primeiro CO(M)XÉNERO procuraba ofrecer as ferramentas, metodoloxías desde a análise do discurso e o feminismo e unha visión global da presenza da perspectiva de xénero nos medios. O encontro buscaba servir como introdución para un traballo colectivo de reflexión, inédito, cando menos, na Facultade de Ciencias da Comunicación. Neste sentido, a proposta dunha continuidade e a fidelización do público foron e son obxectivos prioritarios dun modelo de seminario permanente, que aspira a sumar novos rostros pero, ao tempo, a manter unha base participante que comparta as experiencias propostas. Ao xeito dos primeiros festivais de cinema feministas, na década de 1970, as participantes recibían bibliografía e filmografía para poder implicarse na discusión.

A partir deste primeiro encontro, presentado a xeito de preámbulo, cada unha das edicións vertebrouse a partir dun tema de debate actual, xerando ao tempo sinerxías con outras institucións e actividade complementarias. Así, a edición inaugural de novembro de 2018 contou coa participación do Colexio de Xornalistas de Galicia e da Asociación Xornalistas Galegas. A seguir, o encontro celebrado en marzo de 2019, ademais de contar coas palestras de Ana Catarina Pereira, da Universidade da Beira Interior, e de Elena Oroz, da Universidade Carlos III, arredor das migracións femininas, serviu para o inicio dunha colaboración coa Mostra Internacional de Cinema Etnográfico (MICE), organizada polo Museo do Pobo Galego. A Mostra ofreceu ás docentes Margarita Ledo e Marta Pérez Pereiro a posibilidade de facer unha Carta Branca de filmes enfiados co título "Mulleres nas extremas". Unha selección de pezas de Ursula Biemann, Keina Espiñeira, Bouchra Khalili, Xisela Franco e Anxela Caramés serviu para explorar a(s) fronteira(s) como lindes á súa mobilidade física e simbólicas (GEA, 2019). A posibilidade de ligar o CO(M)XÉNERO a outros eventos da cidade non só procura unha extraordinaria visibilidade para o proxecto, senón que convida a que as participantes podan completar o aspecto formativo do seminario.

Quizais sexa a terceira edición do CO(M)XÉNERO a que supuxo un maior reto organizativo ao nos afastar dos modelos máis estáticos de celebración deste tipo de encontros. "Cibersexismo. Violencia e Videoxogos" foi o título escollido do seminario no que interviñeron Nieves R. Brisaboa, da Universidade da Coruña, Dhaunae de Vir, produtora e desenvolvedora de videoxogos, Beatriz Legerén, da Universidade de Vigo, Olaia Ferrando, Deseñadora UI/UX, Luz Castro Pena, da Universidade da Coruña, María Fernández Hermida, creadora e iluminadora de escenarios virtuais, Marina Amores "blissy", comunicadora especializada en videoxogos e Minia Monteagudo, analista e comentadora de *esports*. Ademais da emerxencia que supuña abordar o tema da violencia contra as mulleres neste ámbito, a perspectiva de xénero aplicada aos videoxogos obrigaba a desenvolver algunha experiencia práctica que demostrase que a igualdade de xogadoras e xogadores é posible. Así, o Auditorio da Facultade de Ciencias da Comunicación acolleu a primeira partida do videoxogo multixogador online Overwatch retransmitida, por Minia "Samku" Monteagudo e Javier Martínez "Gamer Vidal", en lingua galega. O CO(M)XÉNERO, coa produción de Silvia Roca, Claudia Neira e Irene Pin, enfrontou ás Meigas, equipo de xogadoras composto para a ocasión, contra as Pink Frogs, equipo mixto competitivo español. Quixemos realizar unha experiencia lúdica, crítica e didáctica para demostrar que xogando tamén se creban as barreiras do xénero e se pode promover a igualdade.

As reflexións presentadas nestas tres primeiras edicións recóllense no primeiro dos *Cadernos de Comunicación e Xénero CO(M)XÉNERO* (Ledo Andión, Pérez Pereiro, Roca Baamonde, 2020), que procura ser unha ferramenta en lingua galega para a investigación en comunicación e xénero, formando parte do ronsel de novas publicacións que comezan a agromar neste campo de coñecemento nas universidades galegas.

No último CO(M)XÉNERO celebrado, en novembro de 2020 e, polo tanto, en pleno período pandémico, quixemos actuar "Contra a desmemoria" da man de investigadoras como Rosa Cabecinhas, da Universidade do Minho, de cineastas como Carolina Astudillo, Nuria Giménez Lorang e Xiana do Teixeiro e da artista visual Monica Mura. O elemento performativo, que sae dos esquemas ríxidos da estrutura habitual dun seminario e incorporado na edición anterior, veu nesta ocasión da man de Mura que presentou *A nova armadura*, unha acción artística sobre a distancia social na era Covid-19. Esta edición estivo marcada pola pandemia, non só desde o punto de vista loxístico, que non impediu que fixeramos un encontro presencial no Auditorio da Facultade, senón tamén emocional. O CO(M)XÉNERO brindounos a posibilidade de reflexionar sobre a memoria, sobre a intimidade de mulleres revelada en filmes e diarios, e a oportunidade de crearmos un espazo físico de encontro moi necesario nun momento no que todas precisamos escoitar e ser escoitadas.

CONCLUSIONES

No outono de 2021 teremos unha nova cita do CO(M)XÉNERO, de novo nun escenario complexo que se presenta como un reto organizativo, pero tamén como un desafío intelectual. Nun momento no que se observa un retroceso na esfera social de certas conquistas do feminismo, convén traer á tona determinadas cuestións que merecen unha reflexión sosegada por parte de académicas e expertas.

O diagnóstico da igualdade na Universidade e na Facultade de Ciencias da Comunicación amosa a necesidade de poñer en práctica políticas de igualdade, de seguir co debate e de expandilo á educación regrada, a través dos programas das materias existentes, que teñen certa flexibilidade de emenda, e do deseño dos graos, que, ao se proxectaren a longo prazo, requiren dunha reflexión profunda por parte das distintas axentes que conformamos a educación superior. Neste sentido, a última modificación do Grao en Comunicación Audiovisual incorpora, por vez primeira, unha materia na que se abordará a perspectiva de xénero como contido preferente. En tres anos, impartirase a materia *Cine contemporáneos, sistemas de representación e perspectiva de xénero* dentro da optatividade da titulación, xunto coa do Dobre Grao en Xornalismo e Comunicación Audiovisual.

Mentres non se incorpore esta materia, que seguirá sendo, a todas luces, insuficiente, o CO(M)XÉNERO ten que servir como espazo formativo, que axude a docentes e alumnas que desexan incorporar a perspectiva de xénero na súa actividade e para validar a importancia desta perspectiva no ámbito universitario.

BIBLIOGRAFÍA

Ledo Andión, Margarita; Pérez Pereiro, Marta; Roca Baamonde, Silvia (Coords.) (2020): *Cadernos de Comunicación e Xénero CO(M)XÉNERO*, Vía Láctea Editorial, Oleiros.

Oficina de Igualdade de Xénero (2012): Actualización do Diagnóstico de Igualdade na USC. Universidade de Santiago de Compostela. Dispoñible en: https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/oix/descargas/Actualizacixn_diagnostico_igualdade.2006-2010.pdf Consultado: 21/4/2021

Oficina de Igualdade de Xénero (2007): Diagnóstico sobre a Igualdade na USC. Universidade de Santiago de Compostela. Dispoñible en: https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/oix/descargas/diagnostico_sobre_a_igualdade_na_USC.pdf Consultado: 21/4/2021

Área 3 · PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Oficina de Igualdade de Xénero (2016): Resumo de Diagnóstico de Homes e Mulleres na USC. 2005-2015. Universidade de Santiago de Compostela. Dispoñible en: https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/oix/descargas/2016_02_12_Resumo_Homes_e_mulleres_na_USC_2005-2015.pdf Consultado: 21/4/2021

CONCIENCIACIÓN DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD. ¿NOS QUEDA MUCHO POR HACER?

Bartual-Figueras, María Teresa

Departamento de Economía

Universidad de Barcelona (España)

bartual@ub.edu

Turmo-Garuz, Joaquin

Departamento de Economía

Universidad de Barcelona (España)

jturmo@ub.edu

Pérez-López, Margarita

Departamento de Medicina Preventiva

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Nicaragua)

mperezl@unan.edu.ni

Quiroz-Flores, Zeneyda

Departamento de Enfermería

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Nicaragua)

zqisa@yahoo.com

Bucchi-Morales, Cristina

Departamento de Odontología Integral Adulto

Universidad de la Frontera (Chile)

Cristina.bucchi@ufrontera.cl

Purroy-Sánchez, Pere

Departamento de Matemática Económica, Financiera y Actuarial

Universidad de Barcelona (España)

ppurroy@ub.edu

RESUMEN

Las desigualdades de género en la salud y los correspondientes sesgos en el diagnóstico y tratamiento de algunas enfermedades tienen importantes implicaciones sobre el nivel de atención y calidad asistencial. Sin embargo, en términos generales, el género no ha sido introducido, todavía, en los currículos académicos. Promover la concienciación de género de las y los futuros profesionales de la Salud permitiría brindar una atención más específica y reduciría sesgos en las valoraciones asistenciales. El objeto de esta comunicación es mostrar los primeros resultados de un proyecto de investigación que tiene como objetivo estimar la sensibilidad de género de las y los estudiantes de Ciencias de la Salud de algunas universidades españolas y latinoamericanas. Para ello se realizó una encuesta de la que, en una primera fase, se han obtenido 887 respuestas. Los resultados revelan que las y los participantes perciben como insuficiente la implementación de un enfoque de género en su formación académica. También expresaron niveles relativamente bajos de pensamiento estereotipado en relación con temas relacionados con la salud en general, respecto a supuestos prejuicios hacia los pacientes y sobre la transexualidad. No obstante, se observan ciertos sesgos asociados a la aparente neutralidad con la que se relaciona la enseñanza biomédica y una falsa imagen respecto las expectativas profesionales y los logros de las mujeres en el mercado laboral.

PALABRAS CLAVE: Sensibilidad de Género; Salud, profesionales de la Salud, Universidad

INTRODUCCIÓN

Según la Organización Mundial de la Salud (2016), un mejor conocimiento de la relación que existe entre sexo, género y salud reduce el sesgo de género en la atención sanitaria y contribuye a la equidad asistencial. De hecho, algunas investigaciones muestran las implicaciones del sexo y el género en la prevención, detección, diagnóstico y tratamiento de hombres y mujeres (Verdonk et al., 2008; Jenkins et al., 2016; Morais et al., 2019). Pese a ello, la concepción dominante en los estudios de las ciencias de la salud se asienta, fundamentalmente, en los factores biológicos, estableciendo como referencia la andronormalidad. Esto es, el sesgo de género ha estado durante mucho tiempo implícito en la investigación y práctica profesional y ello se refleja tanto en los planes de estudios y manuales académicos como en la práctica docente (Hamberg, 2008; Verdonk et al., 2008; Raz y Miller, 2013; Parker et al.,

2016; Samulowit, 2018). Dichos aspectos configuran y condicionan las percepciones y las actitudes de los futuros profesionales sanitario. En este ámbito, actualmente, ya se han introducido debates y reflexiones sobre el estado real de la formación en perspectiva de género en los grados de Ciencias de la Salud y sobre la metodología que facilitaría su implementación (Risberg et al, 2004; Siller et al., 2018).

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación que tiene como principal objeto estimar el la conciencia de género de las y los estudiantes universitarios de Ciencias de Salud. El proyecto cuenta con el soporte del programa de "Ayudas a la Investigación en la Docencia Universitaria- REDICE 2020" de la Universidad de Barcelona. El estudio se centra de las titulaciones de Enfermería, Fisioterapia, Medicina y Odontología de la Universidad de Barcelona (España), la Universidad de Cantabria (España), La Universidad de La Frontera (Chile), La Universidad de Cartagena de Indias (Colombia) y de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Nicaragua).

Con este fin, entendemos por conciencia de género, la existencia de una actitud sensible al género, que implica eludir prejuicios y estereotipos de género, así como el conocimiento y la percepción de los efectos del género sobre la salud y la enfermedad" (Risberg et al. 2003; Verdonk, 2008). El concepto cubriría, en consecuencia, tanto las diferencias asociadas a los factores biológicos como las asociadas a los factores sociales y culturales

Como objetivos principales se plantean:

- ✓ Obtener información sobre el nivel de conciencia de género de las y los estudiantes de los grados de Ciencias de la Salud
- ✓ Obtener indicios sobre la introducción de la perspectiva de género en las universidades participantes
- ✓ Estimar la influencia del contexto sociocultural en las percepciones de las y los estudiantes sobre los estereotipos de género

METODOLOGIA

El análisis se basa en una encuesta destinada a las y los estudiantes de los dos últimos de cada uno de los grados analizados. La base teórica en la que sustenta el cuestionario se deriva de la Escala de Conciencia de Género en Medicina de Nijmegen (N-GAMW). La escala fue propuesta por Verdonk y aceptada como una herramienta válida para evaluar las percepciones de la conciencia de género en la educación médica en 2008 (Verdonk et al., 2008).

Tras el estudio de la propuesta de Verdonk y, al objeto de tomar en consideración los aspectos señalados por la autora, en una primera etapa se solicitó su autorización para utilizar algunos elementos de su propuesta. Tras su consentimiento, se solicitó el servicio de un traductor profesional. Tomando como referencia el cuestionario traducido, se propuso un nuevo cuestionario que recogía parte de las observaciones de Verdonk, recababa opiniones respecto a estereotipos de género relacionadas con la vida cotidiana. También introducía preguntas relativas a la transexualidad y a la implementación de género en las universidades

La versión inicial del cuestionario incluía 65 preguntas, la mayoría de ellas medidas mediante una escala de Likert de diez puntos, que van desde 0 (muy en desacuerdo) hasta 10 (muy de acuerdo). El cuestionario fue evaluado previamente por 7 personas con experiencia en temas de género y se puso a prueba con 30 estudiantes. La evaluación se basó en consideraciones de carácter sustantivo. Este proceso llevó a la eliminación de 6 preguntas, la revisión de 4 y la introducción de 5. Las eliminaciones se propusieron al objeto de evitar duplicidades y redundancias, de acortar el cuestionario. Las revisiones trataron de mejorar su comprensión y adaptación a cada contexto cultural. Las nuevas introducciones recogían sugerencias de los evaluadores que no habían sido consideradas en la versión inicial. El cuestionario final estuvo finalmente compuesto por 55 ítems.

Siguiendo las observaciones de Verdonk, en la parte del cuestionario relativa a las valoraciones relacionadas con el ámbito de la salud, diferenciamos tres ámbitos: En el ámbito 1, incluimos ítems sobre sensibilidad de género de las y los estudiantes y sobre el impacto de la práctica asistencial (5 ítems). En el ámbito 2, incluimos ítems para percibir los estereotipos o prejuicios de género hacia los pacientes (5 ítems). El ámbito tres, incorporaba los pensamientos y/o opiniones hacia los profesionales de la salud (5 ítems). El cuestionario, también, recoge aspectos relacionados con las percepciones de las y los estudiantes sobre los estereotipos de género en general y sobre las personas transexuales (13 ítems). Las puntuaciones de fiabilidad para el total de los ítems (tanto los relacionados con el ámbito de la salud como los relacionados con ámbitos de la vida cotidiana) medida por a través del α de Cronbach fue $\alpha = .866$ (28 ítems). La fiabilidad para los ítems estrictamente relacionados con el ámbito de la salud fue de $\alpha = .797$ (15 ítems).

Finamente, hay que mencionar que también se introdujeron 8 ítems con las opiniones de las y los estudiantes sobre los efectos de la implementación de la perspectiva de género en sus universidades.

El cuestionario fue realizado en formato google docs. La recolección de la información ha sido diversa y se estructuró en función de los requerimientos de las universidades participantes. Se recogió informa-

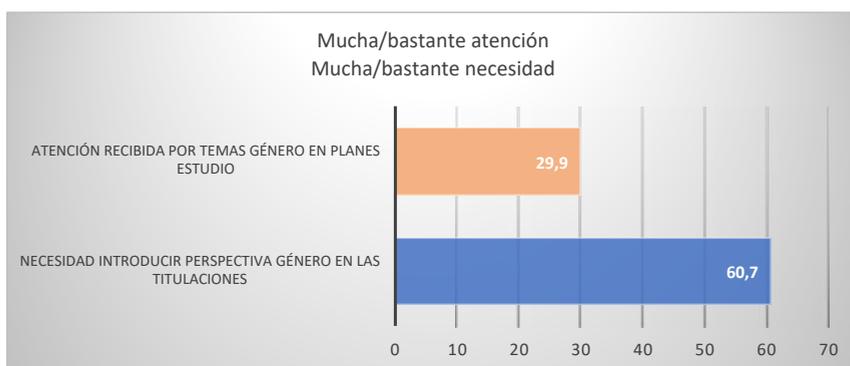
ción a partir del Campus Virtual de diversos cursos, del Plan de Acción Tutorial, a través de las personas delegadas de curso o directamente en las sesiones de clase.

La primera fase de la encuesta se realizó durante los meses de febrero y marzo de 2021. La segunda fase se realizará en septiembre y octubre de 2021. Ello facilita la adaptación a los diferentes ritmos académicos de las universidades participantes. Los resultados que se presentan se han efectuado sobre la muestra recogida en la fase uno. En este sentido hay que considerar que los resultados son preliminares. Queda pendiente de realizar parte de la explotación, así como la comprobación de la validez del constructo mediante los correspondientes análisis factorial exploratorio y confirmatorio, que se realizará cuando se disponga de la muestra definitiva. El tamaño de la muestra inicial, sobre la que se basan los resultados de esta comunicación, es de 887 estudiantes, de los cuales 73.2% se identifican como mujeres, el 25.7 como hombres y un 0.5% manifiestan una adscripción no binaria. El 49.2% pertenecían a universidades españolas y el 50.8% a universidades latinoamericanas.

RESULTADOS

Los resultados revelaron que solo un 29.9% de las y los estudiantes consideraban suficiente la atención recibida por los temas de género en sus planes de estudio. Además, el 60% manifestó la necesidad de ampliar la implementación de este enfoque en sus titulaciones

Gráfico 1. Percepción sobre la atención de los temas de género y la necesidad de su implementación. Porcentaje de estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

Las y los estudiantes, también, expresaron niveles relativamente bajos de pensamiento estereotipado sobre temas o valoraciones relacionadas con el ámbito sanitario (tabla 1), sobre los prejuicios y/o estereotipos respecto a las y los pacientes (tabla 2), sobre la transexualidad (tabla 1 y 2) y sobre las expectativas de práctica profesional (tabla 3)

No obstante, en la respuesta a los ítems A y C de la tabla 1, se observa la influencia de una perspectiva estrictamente biomédica. En general, las y los estudiantes no reconocen la importancia del género al comunicarse y tratar a las/los pacientes.

En el ítem E de la tabla 3, relativo a las menores perspectivas de retribución de las profesionales sanitarias, se observa un valor medio de 5.29, lo cual permite intuir que las y los estudiantes no son del todo conscientes de las barreras que

Tabla 1. Ámbito 1. Valor medio de los ítems (0 muy en desacuerdo i 10 muy de acuerdo)

AMBITO 1 - AMBITO SANITARIO GENERAL	MEDIA
A. En los trastornos de salud no específicos de cada sexo (como, por ejemplo, las enfermedades de próstata o de mama), el género de tu paciente es irrelevante	7,26
B. Ignorar las diferencias de género puede impedir que no se identifiquen adecuadamente los problemas de salud de tu paciente	6.39
C. Al comunicarte con tu paciente, no te debe importar su sexo ni su orientación sexual	8.05
D. El conocimiento de las diferencias de género en la salud y enfermedad aumenta la calidad de la atención sanitaria	7.91
E. La atención sanitaria debería considerar mas las experiencias y necesidades especiales de las personas transexuales	7.16

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Ámbito 2. Valor medio de los ítems (0 muy en desacuerdo i 10 muy de acuerdo)

AMBITO 2 - PERCEPCIONES HACIA LOS PACIENTE	MEDIA
A. Los hombres son menos exigentes que las mujeres y se comunican de forma más clara y directa	4.06
B. Las mujeres piden mayor atención sanitaria y se queja mas por su estado de salud que los hombres	4.34
C. Los hombres solo piden asistencia sanitaria si su problema de salud es importante	5.52
D. Las mujeres realizan más consultas sanitarias por síntomas inexplicables	5.91
E. Las personas <i>transexuales</i> demandan más atención sanitaria	3.29

Fuente: Elaboración propia

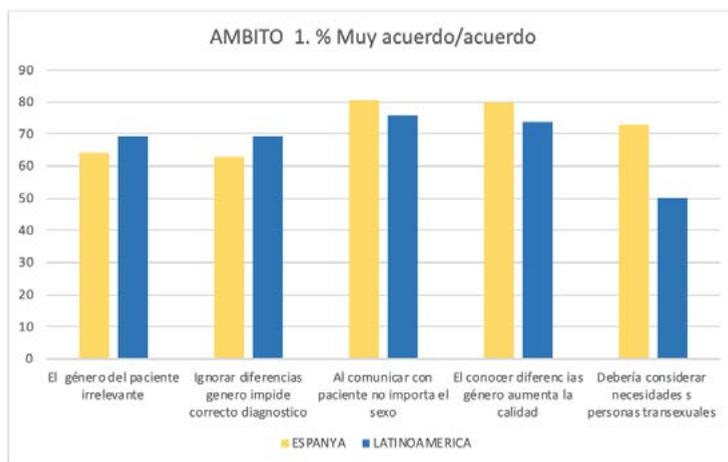
Tabla 3. Ámbito 3. Valor medio de los ítems (0 muy en desacuerdo i 10 muy de acuerdo)

ÁMBITO 3 - PERCEPCIONES RESPECTO AL PROFESIONAL DE LA SALUD	MEDIA
A. Las profesionales sanitarias prolongan en exceso sus consultas si se las compara con sus compañeros masculinos	3,13
B. Los profesionales sanitarios son más eficientes que sus compañeras de profesión	2.17
C. Las profesionales sanitarias son más empáticas que sus compañeros de profesión	4.09
D. Los profesionales sanitarios pueden afrontar mayor carga de trabajo que sus compañeras de profesión	2.45
E. Los profesionales sanitarios acaban teniendo mejores condiciones laborales que sus compañeras de profesión	5.29

Fuente: Elaboración propia

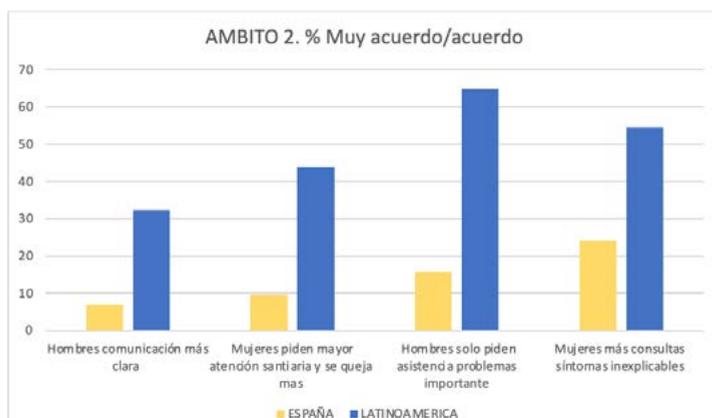
No se observa diferencias significativas de género ($P > .05$). No obstante, si se observan diferencias significativas en función del contexto cultural; así, por ejemplo, las diferencias de valoración entre las y los estudiantes de España y Latinoamérica son significativas ($P < .05$) (Gráficos 2, 3 y 4).

Gráfico 2. Diferencias entre España y Latinoamérica. Ámbito 1 (% de respuesta)



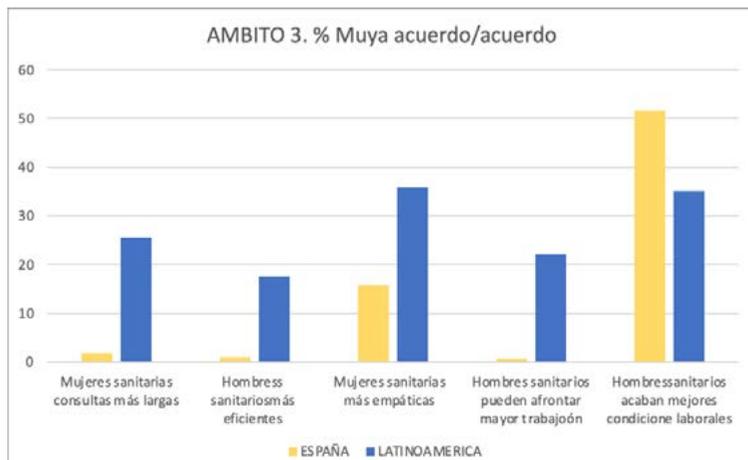
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3. Diferencias entre España y Latinoamérica. Ambito 2 (% de respuesta)



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4. Diferencias entre España y Latinoamérica. Ambito 3 (% de respuesta)



Fuente: Elaboración propia

Los valores medios de los ítems relacionados con estereotipos de género relacionados con diferentes ámbitos de la vida cotidiana (tabla 4) muestran que, pese a los avances observados en términos de legislación y participación de las mujeres en el mercado laboral, continúan existiendo ideas estereotipadas respecto a la idoneidad en el trabajo de cuidados. Tampoco se identifica claramente el significado de la violencia de género, las cuotas como mecanismo de acceso de las mujeres a posiciones de relevancia ni el papel de los movimientos feministas. También se observan los posicionamientos más estereotipados en Latinoamérica.

Tabla 4: Valores medios de los ítems relacionados con estereotipos generales de género (0 Muy en desacuerdo, 10 muy de acuerdo)

ÁMBITO DE ESTEREOTIPOS GENERALES	GLOVAL	ESPAÑA
Mujeres más adecuadas cuidados de personas	5,84	4,12
Hombres proveen mejor seguridad familiar	3,01	1,48
Logros de las mujeres no deberían depender de cuotas	6,91	7,05
Llevar vida sexual activa es más criticable en mujeres	2,47	0,71
La violencia no tiene género	5,05	2,74
Reivindicaciones feministas son exageradas	4,55	2,39
En mi país no hay desigualdad de género	3,1	1,56
En mi país no existe discriminación por identidad sexual	2,65	1,25
Solo las personas heterosexuales deben adoptar	2,21	0,27
Las personas trans no deberían enseñar escuelas	1,41	0,24
Las madres con trabajo remunerado no cuidan bien a sus hijos	3,04	1,8
Hombre cuida casa e hijos/as igual que una mujer	7,81	8,78
Si ambos progenitores trabajan es mejor que la mujer sea la encargada niños	2,21	0,59

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

En concordancia con los estudios de Verdonk et al., 2008; Jenkins et al., 2016; Parker et al. 2016 o Morais et al., 2019, se observa que las y los estudiantes tienen posicionamientos relativamente bajos de pensamiento estereotipado tanto en aspectos relacionadas con el ámbito sanitario en general, como hacia las y los pacientes y sobre la transexualidad.

No obstante, como ya se ha mencionado, las respuestas a los ítems relacionados con la forma de comunicarse con las y los pacientes, muestra la influencia de la perspectiva estrictamente biomédica. En general, las y los estudiantes no reconocen la importancia del género al comunicarse y tratar a las/ los pacientes. Ello parece reforzar la visión de neutralidad asociada a la profesión sanitaria. Es decir, en la medida en que la socialización profesional produce uniformidad de valores, actitudes y estilos de práctica profesional, se reduce la consideración de la influencia del género en el diagnóstico y el

tratamiento. En este sentido, parece que las y los estudiantes han incorporado la idea de que el género no debería ser relevante en las interacciones paciente-profesional sanitario. Estos resultados están en la línea de las investigaciones de Risberg, 2004; Verdonk et al., 2009; Jenkins et al., 2016; Parker, 2016; Morais et al., 2019, entre otros.

Por otro lado, la existencia de un valor medio de 5,29 en el ítem que valora la opinión de las y los estudiantes relativa a las expectativas profesionales asociadas a cada género, nos permite interpretar que hay aspectos todavía no interiorizados respecto a las desigualdades en el ámbito laboral, configurando la falsa idea de que la igualdad de géneros es una meta ya lograda en estas profesiones. El alto porcentaje de mujeres que acceden a estos estudios y el mito aparente de la libre elección contribuyen, probablemente, a este posicionamiento. Estos resultados están en la línea de los trabajos de Verdonk et al., 2009 y Morais et al., 2019.

CONCLUSIONES

Este estudio muestra un bajo grado de pensamiento estereotipado de las/los estudiantes de Ciencias de la Salud, aunque se observan ciertos aspectos y actitudes que deberían ser tomados en consideración. Estos posicionamientos se refieren a la mayor consideración de los aspectos biomédicos en la comunicación y tratamiento con las/los pacientes. Ello parece obviar el hecho de que el mero conocimiento de las diferencias biológicas entre mujeres y hombres no reduce los sesgos causados por los estereotipos de género soslayando el impacto que tienen los roles de género en la salud y la enfermedad.

No se encuentran diferencias significativas de género, pero sí en función del contexto cultural donde se inscriben las universidades. Las y los estudiantes de Latinoamérica muestran posicionamientos más estereotipados.

Estos resultados preliminares confirman la necesidad de integrar la perspectiva de género en la práctica docente. Ello requiere la realización de talleres formativos para el profesorado, propuesta de asignaturas, incorporando en los de ejemplos y casos en los textos docentes y en el aula.

La principal limitación es la diferente composición de género de la muestra. No obstante, los grados de ciencias de salud son feminizados y esta composición no deja de ser un reflejo de la realidad.

AGRADECIMIENTOS

Las y los autores agradecen al Institut de Desenvolupament Professional (IDP-ICE) de la Universidad de Barcelona el soporte financiero a través del proyecto REDICE20-2400 y REDICE20-2621.

BIBLIOGRAFÍA

Hamberg, Katarina (2008): Gender bias in medicine. *Womens Health*, 4(3), 237-43. <https://doi.org/10.2217/17455057.4.3.237>

Jenkins, Marjorie, R.; Herrmann, Alyssa; Tashjian, Amanda; Ramineni, Tina; Ramakrishnan, Rithika; Raef, Dona; Rokas, Tracy y Shatzer, John (2016): Sex and gender in medical education: a national student survey. *Biology of Sex Differences*, 7, 45. <https://doi.org/10.1186/s13293-016-0094-6>

Morais, Rita; Bernardes, Sonia F. y Verdonk, Petra (2020): Gender awareness in medicine: adaptation and validation of the Nijmegen Gender Awareness in Medicine Scale to the Portuguese population (N-GAMS). *Advance in Health Science Education*, 25, 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09936-y>

Organización Mundial de la Salud (2016): *Strategy on women's Health and well-being in the WHO European Region*. Copenhagen, WHO publications.

Parker, Rhiannon B.; Parker, Philip D., Larkin, Theresa y Cockburn, Jon (2016): A psychometric evaluation of the Gender Bias in Medical Education Scale. *BMC Medical Education*, 16, 251. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0774-2>

Raz, Limor. y Miller Virginia M. (2013): Considerations of Sex and Gender Differences in Preclinical and Clinical Trials. In: Regitz-Zagrosek V. (eds). *Sex and Gender Differences in Pharmacology. Handbook of Experimental Pharmacology*, vol 214, 127-147. Springer, Berlin, Heidelberg.

Risberg, Gunilla (2004): 'I am solely a professional – neutral and genderless': on gender bias and gender awareness in the medical profession (PhD dissertation). Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-300>

Risberg, Gunilla; Hamberg, Katrina & Johansson, Eva E. (2003): Gender awareness among physicians- The effect of specialty and gender. A study of teachers at a Swedish medical school. *BMC Medical Education*, 3, 8. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-3-8>

Samulowith, Anke; Gremyr, Ida; Eriksson, Erik y Gunnel, Hensing. (2018): "Brave Men" and "Emotional Women": A theory-Guided Literature Review on gender bias in Health Care and Gendered Norms towards patients with Chronic Pain. *Pain Research and Management*. 18, 1-14. <https://doi.org/10.1155/2018/6358624>

Siller, Heidi; Komlenac, Nikola; Fink, Heike; Perkhofer, Susanne y Hochleitner, Margarethe (2018): Promoting gender in medical and allied health professions education: Influence on students' gender awareness- *Health Care for Women International*, 39(9), 1056-1072. DOI: <http://doi.org/10.1080/07399332.2017.1395881>

Verdonk, Petra; Benschop, Yvonne W.M; De Haes, Hanneke CJM. y Lagro-Janssen, Toine LM. (2008): Medical students' gender awareness construction of the Nijmegen Gender Awareness in Medicine Scale (N-Gams). *Sex Roles*, 58, 222-234. <http://doi.org/10.1007/s11199-007-9326-x>

PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DIDÁCTICA DE LA LITERATURA PARA FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Peñasco González, Sandra M^a

Departamento de Didácticas Específicas e Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación
Universidade da Coruña

sandra.pgonzalez@udc.es

RESUMEN

Trabajar la Didáctica de la Literatura con un enfoque de perspectiva de género resulta obligado en el actual contexto. La presente comunicación recoge distintas opciones inscritas en el marco de dos asignaturas del Mestrado Universitario en profesorado de Educación Secundaria de la Universidade da Coruña. La Estética de la recepción y la construcción de genealogías feministas son la base a partir de la cual se proponen ejemplos didácticos, se construyen materiales y se recomiendan lecturas en el marco concreto de las sesiones destinadas a Literatura española.

PALABRAS CLAVE: Didáctica, Literatura española, escritoras, genealogías, Secundaria.

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación pretende compartir diferentes medidas didácticas en el contexto de 2 materias del Mestrado Universitario en profesorado de Educación Secundaria de la Universidade da Coruña, en concreto dentro de la especialización en Lingua e Literatura galega e Lingua e Literatura castelá. Las propuestas se corresponden con las siguientes asignaturas: Metodoloxía do Ensino das linguas e literaturas galega e castelá en Educación Secundaria y Fundamentos metodolóxicos e profesionais do ensino das linguas e literaturas galega e castelá en Educación Secundaria, de las que fui la responsable en este curso que termina de la parte dedicada a la enseñanza de la Lengua y la Literatura castellana, partiendo de la base de que el trabajo en el seno del área de las Lenguas en este Mestrado se realiza desde un enfoque integrador de las mismas, de manera que aquellos contenidos referentes a la didáctica de la Competencia comunicativa, el margo legal en el ámbito educativo y las tareas relacionadas

con la programación de curso y de unidades didácticas se imparten de manera conjunta por las docentes de castellano y gallego y en el caso de las Historias de la Literatura y de la Literatura infantil y juvenil, cada docente se hace cargo de la parte correspondiente a su especialidad. Por este motivo no se mencionan en esta experiencia obras en lengua gallega, pues corresponden a sesiones impartidas por la otra docente responsable de la asignatura.

Las medidas didácticas que se van a exponer se centran en la Didáctica de la Literatura Española y en la Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil y comprenden enfoques metodológicos, ejemplos didácticos y actividades¹. A partir de estas tres vías se entiende que la integración de la perspectiva de género en la práctica docente es más efectiva, lo que se refuerza al explicitar la toma de decisiones en este sentido, ofreciendo con ello ejemplo de prácticas docentes coherentes a las futuras profesoras y los futuros profesores de Secundaria.

MARCO

El artículo 17.1 El currículo regulador del sistema educativo, del Capítulo IV del Decreto Legislativo 2/2015, de 12 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de las disposiciones legales de la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de igualdad especifica que todos los currículos se adaptarán a:

- a. La comprensión del valor constitucional de la igualdad entre ambos sexos [...] sin que, en ningún caso, se admitan contenidos [...] transmisores [...] de una imagen de dominación de un sexo sobre el otro en cualquier ámbito de la vida.
- b. El enriquecimiento del contenido curricular con las contribuciones al conocimiento humano realizadas por las mujeres en el pasado y en el presente, y con el adecuado reflejo del papel de las mujeres en la evolución histórica.

De igual manera la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo de 2007 para la igualdad efectiva de hombres y mujeres (BPOE, 71,3 / 3/2007), en su artículo 24 establece que las administraciones educativas desarrollarán actuaciones tales como la atención especial a los currículos para hacer efectiva la igualdad (a) y la integración de este enfoque en la formación del profesorado (b). Así su artículo 25. 1 establece «En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas

¹ Esta propuesta se acompaña en el aula de indicaciones bibliográficas específicas, entre ellas Revelles-Benavente, B. y González, A. M. (eds.). (2018). Género en la educación : pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política. Ediciones Morata, o Peinado, M. (2015). Igualdad de género en Educación Secundaria : propuestas didácticas audiovisuales. Octaedro.

competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres».

Bajo estas premisas y de acuerdo a las líneas de acción de la Agenda 2030 y los Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad y 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas se entiende que el desempeño de la labor docente en la etapa de Educación Secundaria requiere de una formación acorde en la que la perspectiva de género ocupe un lugar capital en la transversalidad de los contenidos que recibe el futuro profesorado de Educación Secundaria. Cabe decir en este punto que se entiende que la inclusión de esta perspectiva en las distintas asignaturas del Mestrado no exime de la idoneidad de una formación más específica que la complemente.

Ciñéndonos a los resultados de aprendizaje objeto de las dos asignaturas seleccionadas, se entiende que los dos siguientes son susceptibles de enfocarse con una perspectiva de género de acuerdo a la consecución de las acciones a) y b) señaladas del Decreto Legislativo 2/2015:

1. Desenvolver os aspectos clave da formación inicial do profesorado de lingua e literatura castelá. (Metodoloxía...).
2. Os/as estudantes deben demostrar coñecemento teórico e dominio práctico dos principios e criterios que presiden o proceso de desenvolvemento e concreción do currículo (con especial atención aos que se refiren ao deseño de unidades didácticas, que e a súa derradeira fase). (Fundamentos metodolóxicos e profesionais...).

PROPUESTAS

Metodoloxía do Ensino das linguas e literaturas galega e castelá en Educación Secundaria

En el ámbito de la Didáctica de la Literatura diferentes teorías literarias han desembocado en opciones más o menos viables, puras o mixtas, para la enseñanza de la Literatura. Se plantea como cuestión básica desde un punto de vista didáctico qué es la Literatura y qué es enseñar Literatura en el contexto de la adolescencia como etapa crucial en la formación de las personas en un sentido amplio e integrador. En este sentido se recoge la noción de Competencia literaria de Van Dijk a través de Caro (2015: 273) como la capacidad humana de producir e interpretar textos literarios y se enuncian como complementarias las dos visiones de la misma, la innata (Aguar e Silva, 1980) y la aprendida (Thomas, 1984)²,

² Caro, María Teresa (2015). "Fundamentación científica de la Educación Literaria", en Caro Valverde, M.T. y Guerrero, P. Didáctica de la Lengua y Educación Literaria, Ediciones Pirámide, p. 273.

al entenderse que el ser humano presenta una predisposición a esta competencia, por un lado, y la Historia universal de la Literatura ofrece ejemplos suficientes de concomitancias temáticas y formales, por otro, y, finalmente, es como toda competencia resultado de un ejercicio o práctica.

Tras realizar un repaso a las distintas teorías poéticas, tanto las que se han centrado en las obras, como en los autores y, por último, en los lectores, se realiza un breve debate en torno a *El cantar de Mío de Cid* y *El sí de las niñas* orientado a destacar las posibilidades que ofrece la Estética de la recepción, puesto que es una opción más que idónea para trabajar en Educación Secundaria con perspectiva de género las obras literarias por diferentes motivos. La Literatura ha de entenderse como el fruto doble de la imaginación, en tanto en cuanto es ficción imaginada y enunciada en formato texto por una autora o autor y es relato imaginado a partir de dicho texto por las distintas lectoras o lectores. Es, pues, necesario seguir la línea de Iser, como recoge Caro (2018: 269), quien colocaba la imaginación también en la recepción como formuladora de conjeturas o inferencias que completan la lectura. Debido a ello las receptoras y receptores se erigen como una suerte de emisoras y emisores que trazan su propio discurso, lo que convierte a la experiencia lectora en intermediaria entre el pasado y el presente. Enfocar la enseñanza de la Literatura en la recepción de las obras significa poner el centro en el contexto lector y en la lectura individual, lo que desde un punto de vista pedagógico tiene los siguientes beneficios:

- puesta en valor del juicio y la interpretación propia, elementos esenciales de la identidad de quienes están en plena etapa de formación, educativa y personal: la adolescencia;
- creación de un ambiente de trabajo y debate que favorece la libertad de expresión y el pensamiento crítico;
- inclusión del contexto actual como mediador del texto literario, lo cual permite reflexionar acerca del mismo, establecer relaciones y divergencias;
- y cuestionamiento de los cánones literarios clásicos así como de los movimientos socioculturales que los ampararon.

En cuanto al tratamiento del enfoque histórico en esta asignatura, se anima al profesorado de Educación Secundaria a indagar en las ausencias femeninas de las historias tradicionales, a presentar esta cuestión inclusive dentro de la metodología de enseñanza-aprendizaje por proyectos y a rellenar esos huecos con aquellas personalidades que debieron ocupar su lugar en los índices de obras clásicas y representativas. Esta metodología recoge la esencia de la construcción de genealogías feministas, por

lo que presenta un alto grado de adecuación al contexto sociocultural en el que según Arriaga (2020: 52) se percibe «un deseo social por conocer el patrimonio literario hasta ahora oculto e ignorado que las escritoras nos han legado».

En este sentido la asignatura de Metodoloxía do Ensino das linguas e literaturas galega e castelá en Educación Secundaria dentro del tema 3. Métodos para o ensino da literatura galega na ESO e no Bacharelato, 3. 1. Competencias, estratexias e conceptos afíns ofrece un exemplo de Unidade didáctica baseada en un enfoque metodolóxico de uso e creación audiovisual, en el que la inclusión de autoras hace justicia a la presencia femenina en el mundo de las letras en el siglo XX. La Unidad didáctica que lleva por título *Lírica y narrativa en español después de 1939* está destinada al 4º curso de Educación Secundaria e incluye el estudio de las siguientes autoras y en concreto con estas propuestas didácticas:

- Ernestina de Champourcín: una investigación de tipo biográfico.
- Ana María Moix: lectura de "El asesinato se produjo a mediodía" (nuevo tratamiento de viejos temas e innovación formal de sus poemas anticolumnarios).
- Inmaculada Mengíbar: lectura de "Si encontrara la lámpara perdida de Aladino" (elementos de la cotidianeidad y nuevas situaciones poéticas)..
- Clara Janés: contraposición con Ernestina de Champourcín (avances).
- Gloria Fuertes: lectura de "Cuando te nombran" y reflexión sobre su rol de poeta infantil.
- Gabriela Mistral: lectura de "Apegado a mí" y "Miedo" (otros tipos de amor como tema y consideración de la poesía infantil)..
- Carmen Laforet: lectura de *El regreso* y puesta en relación su exitosa novela *Nada*.
- Almudena Grandes: lectura de *Bárbara contra la muerte* (estereotipos de mujer en el cine).

Cabe decir que el tiempo destinado en el aula al comentario de esta Unidad Didáctica es de una hora y media. El trabajo con cada autora es, pues, limitado, de forma que a medida que se leen los textos o escuchan las descripciones de las sesiones referentes a estas se introducen las siguientes cuestiones: ¿conocíais a esta autora? ¿la leísteis en el Instituto o la habéis leído posteriormente? ¿estaba incluida en los contenidos de vuestras carreras? El resultado es que no se conoce ni se ha leído a todas, como

ya se puede intuir gracias a los resultados de "Las mujeres en los contenidos de la ESO" (Instituto de la mujer (2013)): solo un 14% de obras de mujeres reseñadas en el caso de 4º curso. Parte del alumnado anota esta cuestión para tener en cuenta en sus futuras programaciones, a la vez que se comenta con sorpresa que incluso en Educación Superior se siga manteniendo la ocultación de estas escritoras.

Fundamentos metodolóxicos e profesionais do ensino das linguas e literaturas galega e castelá en Educación Secundaria

Una cuestión fundamental para el futuro profesorado de Educación Secundaria es conocer la Literatura Infantil y Juvenil, aspecto que a veces no queda cubierto desde la formación previa (en el presente curso de 25 alumnas y alumnos solo una había tenido la oportunidad de escoger este tipo de contenidos en una optativa en su licenciatura, en la Universidade de Santiago de Compostela). Por este motivo desde el área de Lenguas del Mestrado de la UDC apostamos por un acercamiento en algunas de las asignaturas que se imparten. En Fundamentos, en concreto, se ofrece una panorámica de la Literatura infantil y juvenil en lengua castellana y gallega y también un acercamiento a los clásicos universales, a través de sesiones impartidas por cada una de las dos docentes responsables de la materia. En la experiencia que aquí se expone se da cuenta de las sesiones referentes a los clásicos y de la de Historia de la Literatura infantil y juvenil en lengua española.

En este punto de la materia se apuesta por una reflexión previa a cerca de la necesidad de conocer a los clásicos para lo que se recoge el caso de Ana de las Tejas Verdes, personaje archiconocido de la autora canadiense Lucy Maud Montgomery, quien inicia en su país junto con otras plumas femeninas la andadura de su literatura nacional. Se presentan diversas muestras de la cultura literaria y audiovisual del siglo XX y XXI, tales como mangas, series, películas... protagonizados por Ana o su escritora, lo que sirve de ejemplo para entender el alcance y la importancia de estas obras. En último lugar prácticamente, situamos la serie *Anne with an E* emitida por Netflix, donde se puede apreciar un tratamiento más actualizado de temas tan importantes como la sororidad entre mujeres y las nuevas masculinidades.

El personaje de Ana de las Tejas Verdes sirve también para introducir un personaje tipo de la Literatura infantil y juvenil: la niña rebelde, la niña fantasiosa o la niña que lee, puesto que son tres características que suelen confluír en la misma personalidad de esta niña que volvemos a encontrar en Chismecita³ de Carmen Conde, Maribel⁴ de María Luz Morales y, por supuesto, en Pipi Calzaslargas de Astrid Lin-

³ Carmen Conde (1943). *Los enredos de Chismecita*, Madrid, Alhambra.

⁴ María Luz Morales (1945). *Maribel y los elefantes*, Barcelona, Agora

gren⁵, con quien acercamos al alumnado al fenómeno de los *crossovers* y a la controversia existente en relación a la adaptación de estos textos que suavizan o eliminan contenidos difícilmente entendibles desde una perspectiva actual o que se consideran inadmisibles desde la moral del siglo XXI⁶.

Dentro de la tarea que debe realizar el alumnado en este punto se ha prestado especial atención a las autoras, ya que la actividad consiste en la elaboración de un breve manual de clásicos de la Literatura infantil y juvenil, de forma que se asigna una autora o autor a cada discente para que complete dicho recurso con una serie de informaciones útiles como una biografía sencilla, un listado de obras representativas y un texto, preferiblemente completo y corto a un fragmento de uno extenso, para el que deben diseñar una actividad. La docente revisará todos estos apartados y unificará las distintas partes del manual que pondrá a disposición de la clase una vez corregido. Las autoras que se incluyeron en este curso fueron: Elena Fortún, Pamela Lyndon Travers, Astrid Lingren, Gloria Fuertes, Christine Nöstlinger y Angela Sommer-Bodenburg.

Cabe decir, en relación con la nómina de autoras, que en la sesión dedicada a ofrecer una panorámica histórica de la Literatura infantil y juvenil en España, disciplina, por otra parte, en cuyo origen destaca también una mujer, Carmen Bravo Villasante, se ofrece una amplia nómina de nombres femeninos en un recurso inacabado, una línea del tiempo de obras destacadas con los siguientes nombres: Josefina Álvarez Cánovas, Carmen Baroja, Borita Casas, Elisabeth Mulder, Celia Viñas, Montserrat del Amo, Pura Vázquez, Concha Fernández Luna, María Luisa Gefaell, Ana María Matute, Ángela Castañeira Ionescu, Carmen Kurtz, María Elvira Lucaci, Marta Osorio, Olga Cotoval, Carmen Martín Gaité, María Puncel, Carmen Vázquez-Vigo, Asun Balzola, Concha López y Montserrat del Amo. El fin de esta actividad organizada por décadas es que el alumnado cubra a partir de su propia experiencia lectora y de una investigación en Internet las últimas tres décadas. La relación de autoras propuesta sigue la línea iniciada en la sesión anterior a propósito de Ana de las Tejas Verdes y el tipo literario de la niña rebelde. La revisión de esta línea del tiempo va acompañada de un repaso por los otros personajes tipo femeninos, tales como la niña responsable, por mencionar un opuesto al ya mencionado, que responde a la inclusión de un modelo capitalista en la Literatura infantil y juvenil muy marcado a mediados del siglo XX, que en el caso español fue de la mano de los intereses de la moral católica. No se ha intentado ofrecer una nómina de autoras feministas, sino de visibilizar a aquellas que destacaron en su momento por su productividad u originalidad, posibilitando de esta manera una reflexión conjunta acerca de toda una serie de modelos femeninos que tradicionalmente se han difundido a través de esta Literatura.

⁵ Astrid Lingren (1947), *Känner du Pippi Långstrump?*. Stockholm, Rabén & Sjögren. Se recomienda la reciente edición de Blackie Books (2018).

⁶ Sánchez, Ana Isabel. "Traducción editorial: Tendencias actuales en la traducción de clásicos contemporáneos de la literatura infantil y juvenil: adecuación y aceptabilidad en el género de los *crossovers*". <http://www.lalinternadeltraductor.org/n18/crossovers.html>

Por último, en esta materia del Mestrado se recomienda la lectura de dos textos de reciente publicación. En el curso 2020-21 se escogieron dos títulos, el primero de ellos para los primeros cursos de Secundaria de la escritora y abogada coruñesa María Castro *Flor y el reino del silencio*, en el que con una estructura de cuento tradicional fantástico vemos a una heroína que libera su país de la tiranía de un estado que ha impuesto el silencio a todas las mujeres bajo pena de prisión. Esta historia pone en valor la sororidad y la resolución no violenta de conflictos. El alumnado diseñó una entrevista de manera conjunta que la propia escritora respondió grabándose en video, en ella salieron a relucir cuestiones muy interesantes relacionadas con la génesis de la obra y sus posibles usos en el aula. Por otro lado, en el caso de la Literatura española contemporánea, contenido que se trabaja generalmente en el último trimestre de 4º de ESO, se recomienda *El viaje* de Agustina Guerrero, un bello relato con el que tratar, entre otros, el tema del aborto desde una doble perspectiva, y a través del que animar a la lectura con un género menos habitual, la novela gráfica, en este caso de una autora gráfica de éxito.

CONCLUSIONES

El profesorado de Ciencias de la Educación tiene una responsabilidad enorme en tanto en cuanto planta la semilla de la labor docente del futuro próximo, la cual germinará y florecerá en la ciudadanía de las décadas venideras. Por este motivo no puede desvincularse ni de los problemas ni de los compromisos actuales que como sociedad enfrentamos. Los marcos legales mal que bien intentan dar una cobertura y acercar soluciones a las diferentes situaciones que debemos enfrentar. En este sentido que las mujeres ocupen el lugar que merecen en la Historia de la cultura y la ciencia forma parte de nuestros cometidos, lo que contribuye en definitiva a poner fin a la marginación a la que se ven avocadas muchas autoras en la actualidad, que quedan relegadas, como indica Mercedes Arriaga (2020: 53), a las posibilidades que brinda Internet, pero siempre fuera de la cultura institucionalizada. Que se lean sus obras, se compartan, comenten y estudien no solo las pone en valor sino que nos revaloriza a todas nosotras y a todas las que vendrán haciendo la justicia que merecemos.

Las propuestas (enfoques, herramientas y obras) que aquí se han presentado se ciñen a unos tiempos muy ajustados dentro de la programación del Mestrado en el que se enmarcan, aún así en el presente curso que termina han sido diseñadas e implementadas con rigurosidad y, sobre todo, bien acogidas por las futuras profesoras y los futuros profesores, que de manera mayoritaria acusan muchas carencias en su formación previa tanto en lo que se refiere a la Didáctica de la Lengua y la Literatura como en lo referente a los propios contenidos de la Literatura infantil y juvenil.

BIBLIOGRAFÍA

Arriaga Flórez, Mercedes (2020): "Literatura y mujeres: querellas, genealogías y sororidades", en Libe-
ria Vayá, Irene y Sánchez-Gutiérrez, Bianca, Aquelarre. La emancipación de las mujeres en la cultura de
masas, Sevilla, Advook, 39-62.

Caro Valverde, María Teresa (2015): "Fundamentación científica de la Educación Literaria", en Caro
Valverde, María Teresa y Guerrero Ruiz, Pedro: *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*, Ediciones
Pirámide, (261-288).

Decreto Legislativo 2/2015, de 12 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de las dispo-
siciones legales de la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de igualdad. «DOG» núm. 32, de
17 de febrero de 2016. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOG-g-2015-90667> Consultado:
25/04/2021.

Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo de 2007 para la igualdad efectiva de hombres y mujeres BPOE,
71,3 / 3/2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115> Consultado: 25/5/2021.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los
contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria
y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, de 29 de enero de 2015. [https://www.boe.es/eli/
es/o/2015/01/21/ecd65](https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65) Consultado: 25/04/2021.

Peinado, Matilde. (2015): Igualdad de género en Educación Secundaria: propuestas didácticas
audiovisuales. Octaedro

Revelles-Benavente, Beatriz y González, Ana M. (eds.). (2018): Género en la educación : pedagogía y
responsabilidad feministas en tiempos de crisis política. Ediciones Morata.

Sánchez, Ana Isabel. «Traducción editorial: Tendencias actuales en la traducción de clásicos
contemporáneos de la literatura infantil y juvenil: adecuación y aceptabilidad en el género de los
crossovers». <http://www.lalinternadeltraductor.org/n18/crossovers.html> Consultado: 25/04/2021.

A FORMACIÓN EN PERSPECTIVA DE XÉNERO: UNHA FERRAMENTA CHAVE PARA GARANTIR OS DEREITOS E O ENVELLECIMENTO SAUDABLE DAS PERSOAS LGBTQ

Blanco-Pardo, Nazaret

nazblanco@alumnos.uvigo.es

Carrera-Fernández, María Victoria

mavicarrera@uvigo.es

Castro-Faria, Alexandra

alecastro@alumnos.uvigo.es

Costas-Caride, Lorena

lcostas@alumnos.uvigo.es

Análise e Intervención Psicosocioeducativa

Facultade de Educación e Traballo Social, Universidade de Vigo

RESUMO

As persoas do colectivo LGBTQ maiores atópanse nunha situación de vulnerabilidade e discriminación múltiple, derivada da confluencia entre o estigma de pertencer ao colectivo de persoas maiores e ao colectivo de persoas disidentes da cis-heteronormatividade vixente na nosa sociedade. Esta situación podería empeorar no caso das persoas maiores LGBTQ que residen/participan en centros para maiores, de non contar con profesionais formados e formadas en perspectiva de xénero que fagan fronte as súas necesidades e realidade. Para profundar nesta realidade, o obxectivo principal deste traballo é analizar os coñecementos e formación en perspectiva de xénero e envellecemento dos e das profesionais de centros para maiores. Para elo, empregouse unha metodoloxía cualitativa a través da realización dunha entrevista *ad hoc*, na que participaron 10 profesionais, 8 mulleres e 2 homes, que traballan en diferentes centros para maiores na provincia de Ourense. Entre os principais resultados obtidos atópase que,

fronte ás educadoras sociais, os e as restantes profesionais presentan unha baixa ou inexistente formación e coñecementos, sobre todo aqueles e aquelas que desenvolven as súas funcións no ámbito médico. Estes resultados subliñan a necesidade de promover unha formación en perspectiva de xénero e envellecemento entre os e as profesionais e futuros e futuras profesionais para garantir unha resposta socioeducativa de calidade ás realidades e necesidades do colectivo LGBTIQ de maiores.

PALABRAS CHAVE: formación, perspectiva de xénero, cis-heteronorma, persoas maiores LGBTIQ, profesionais.

INTRODUCCIÓN

Actualmente comezan a chegar á vellez as primeiras xeracións de persoas Lesbianas, Gais, Bisexuais, Trans*¹, Intersexuais e Queer (LGBTIQ) que loitaron directa ou indirectamente polos dereitos e visibilización da diversidade sexual na nosa sociedade, tendo que enfrontarse de novo a unha situación de discriminación múltiple, desencadeada pola confluencia entre a LGBTIQ-Fobia e o edadismo, e que conleva consecuencias negativas na calidade de vida e na saúde destas persoas (Gracia, 2011; Luis e Aguilera, 2019; Mesquida et al., 2017). Por un lado, o termo de edadismo refírese á discriminación e exclusión que sofren as persoas a causa da súa idade, a cal está presente na nosa sociedade como unha forma de discriminación equiparable ao racismo e ao sexismo (Leoz, 2018), mentres que por outro, a LGBTIQ-Fobia refírese á discriminación que sofren as persoas que subverten a cis-heteronormatividade (Mesquida et al., 2017; Vela, 2016).

Así pois, baixo o marco da cis-heteronormatividade pola que se rexe o sistema patriarcal, tan só son intelixibles dúas formas de ser, sentir e comportarse opostas, binarias, complementariamente heterosexuais e necesariamente asimétricas. É dicir, parellas cis-heterosexuais² formadas por mulleres femininas heterosexuais subordinadas aos homes masculinos heterosexuais (Carrera et al., 2018). Así mesmo, a "perda da sexualidade" na vellez é un dos mitos edadistas máis estendido, o que condiciona a súa vivencia nas persoas maiores LGBTIQ (Nebot et al., 2018); xa que, tendo en conta que a sexualidade engloba non só as relacións sexuais, senón tamén a identidade de xénero, a afectividade, a intimidade,

¹ Seguindo a Platero (2014), trans* é un termo "paraugas" que pode incluír diversas expresións e identidades de xénero, tales como transexual ou transxénero, poñendo de relevo o asterisco a heteroxeneidade á hora de concibir o corpo e a identidade de xénero máis aló das normas sociais.

² O concepto cis-xénero refírese a aquelas persoas que se identifican e mostran correspondencia entre o sexo asignado ao nacer e o xénero sentido (Vela, 2016). Polo tanto, as persoas cis-heterosexuais son aquelas que expresan unha correspondencia entre o sexo asignado ao nacer e o xénero e que se senten atraídas por persoas doutro sexo.

a amizade e os sentimentos, que son fundamentais para o benestar físico e psicolóxico das persoas e especialmente para un envellecemento activo e saudable, as persoas maiores do colectivo LGBTIQ poderían atoparse nunha situación de maior vulnerabilidade (Diógenes et al., 2019; Villar et al., 2018).

En consecuencia, as persoas maiores LGBTIQ sofren discriminación múltiple, de forma activa ou por omisión, como persoas maiores dentro da sociedade, como persoas maiores LGBTIQ dentro do colectivo de persoas maiores, como persoas maiores LGBTIQ dentro do colectivo de persoas LGBTIQ, e dentro da sociedade como persoas maiores LGBTIQ (Gracia, 2011). Así mesmo, dende a perspectiva interseccional, deben terse en conta aquelas características persoais que poidan intensificar o estigma social asociado ás persoas maiores LGBTIQ, xa que poden chegar a sufrir unha tripla discriminación (Gracia, 2011; Gil-Borrelli et al., 2017), como por exemplo, no caso dunha "persoa maior", "lesbiana" e "muller" ou dunha "persoa maior", "LGBTIQ" e "inmigrante".

Esta situación podería agravarse aínda máis no caso das persoas maiores LGBTIQ residentes ou participantes en centros destinados para esta etapa da vida. Neste sentido, diversas investigacións conclúen que os e as profesionais demandan a necesidade de formación en perspectiva de xénero para a atención da poboación maior LGBTIQ (Grace et al., 2020; Mesquida et al., 2017; Smith et al., 2018). De forma similar, algúns estudos detectan que para moitos e moitas profesionais pasan desapercibidas as necesidades específicas da poboación LGBTIQ maior (Alves et al., 2019), e que incluso resulta impensable a existencia da diversidade sexual na vellez (Alves et al., 2019; Mesas e Barrera, 2018). Con todo, as persoas maiores do colectivo LGBTIQ mostran unhas necesidades específicas, tanto sociais como psicolóxicas e médicas.

Así pois, os estudos poñen de manifesto que o medo ao rexeitamento dificulta a integración destas persoas na vida social dos centros para persoas maiores, causándolles soidade e illamento social, que tamén está condicionado polas súas experiencias negativas previas (Nebot et al., 2018). Ademais, esta poboación presenta maiores taxas de trastornos mentais, como depresión e ansiedade (Gil-Borrelli et al., 2017), derivadas das experiencias de exclusión e discriminación experimentadas ao longo da vida. Neste sentido, moitas persoas LGBTIQ maiores foron sometidas a tratamentos psiquiátricos con finalidades de "curación" e conversión, coas seguintes secuelas na súa saúde mental e na súa calidade de vida (Luis e Aguilera, 2019). Ademais, no ámbito sanitario, tamén se deben ter en conta os problemas médicos motivados polo VIH (Gracia, 2011), así como as complicacións derivadas das operacións da reasignación de sexo, moitas veces realizadas de forma clandestina e negligente (Rada, 2019), e as necesidades específicas relacionadas co proceso de modificación corporal (Gil-Borrelli et al., 2017).

En definitiva, as diferentes investigacións destacan a situación de discriminación múltiple e a vulnerabilidade que poden afrontar estas persoas, así como a insuficiente formación que presentan os e as profesionais dos centros para maiores, que poden non estar facendo fronte ás necesidades específicas das persoas maiores do colectivo LGBTIQ. En consecuencia, *o obxectivo principal deste traballo é analizar os coñecementos e formación en perspectiva de xénero e envellecemento dos e das profesionais de centros para maiores.*

MÉTODO

Para a realización do presente estudo empregouse unha metodoloxía cualitativa, a través da realización dunha entrevista semi-estruturada elaborada *ad hoc*, con preguntas estándar que servisen para calquera tipo de centro e perfil profesional desempeñado. Participaron un total de 10 profesionais, 2 homes e 8 mulleres, cunha media de idade de 35.7 anos, de catro centros para persoas maiores da provincia de Ourense. Seis desempeñan funcións na área sanitaria, tres na área lúdico-social e unha na área de dirección. Sen embargo, o perfil profesional que desempeñan as persoas participantes non sempre se corresponde coa súa formación, a cal é relevante nos resultados obtidos neste estudo. En consecuencia, ao longo deste documento, as persoas participantes serán identificadas co perfil profesional desempeñado, incluíndo aclaracións no caso de non corresponderse coa súa titulación.

Todas as entrevistas foron realizadas a través de videoconferencia entre os meses de abril e maio de 2020 e tiveron unha duración media de 58 minutos. Previamente, ambas partes firmamos un acordo de consentimento informado para garantir a confidencialidade. Na posterior análise dos datos estableceuse unha categorización inicial, en base a dúas entrevistas, que foi mudando e adaptándose ás diferentes realidades, ata chegar ao resultado final consensuado entre as investigadoras deste traballo, mediante unha metodoloxía de triangulación de datos. Desta forma, a devandita categorización responde aos criterios de obxectividade, pertinencia e integridade, establecéndose dúas categorías primarias que responden aos obxectivos formulados previamente, así como ao principio de ordenación e clasificación, xa que os datos obtidos foron organizados dando lugar a outras subcategorías de segundo, terceiro, cuarto e ata quinto nivel de concreción (Quecedo e Castaño, 2003).

RESULTADOS

Tras levar a cabo a análise dos discursos recollidos, identificáronse un total de dúas categorías primarias: i) Formación en perspectiva de xénero; e ii) Coñecementos sobre diversidade sexual e envellecemento. A continuación, preséntanse os resultados obtidos en cada categoría, incluíndo fragmentos

literais representativos de cada unha delas, identificados ao final co xénero, perfil profesional desempeñado/titulación académica e idade de cada participante.

FORMACIÓN EN PERSPECTIVA DE XÉNERO

Nesta primeira categoría primaria, identificáronse dúas subcategorías: i) Tipo de formación recibida e ii) Valoración da formación en perspectiva de xénero. En relación ao tipo de formación recibida, seis profesionais afirmaron ter recibido formación en perspectiva de xénero en titulacións *reguladas/formais*, tres delas en "FP: de forma escasa/puntual", e outras tres na universidade, concretamente na titulación de Educación Social ("formación universitaria: como factor distintivo da Educación Social"). Por outro lado, dúas profesionais tituladas en Educación Social sinalaron ter adquirido coñecementos sobre diversidade sexual en *cursos*, así como outras catro profesionais, tres delas tituladas en Educación Social, destacaron formarse de forma *autodidacta*. Por último, catro profesionais, todos eles e todas elas pertencentes á área sanitaria, sinalaron non ter formación (*sen formación*):

Cando estiven na carreira tivemos materias de perspectiva de xénero, pois aí falamos un pouco disto, da diversidade sexual e de todos os conceptos relacionados co xénero e coa sexualidade... A parte da materia de xénero, tamén tiveron outra materia, que era sexualidade, na que traballamos a diversidade sexual (...) na carreira si que nos fixeron moito fincapé. (Muller, Auxiliar de enfermería-Educadora Social, 34 anos)

Non ningunha. (Muller, Auxiliar de enfermería, 60 anos)

En relación á valoración da formación en perspectiva de xénero, seis profesionais consideran que é *necesaria*, fronte ás catro profesionais restantes que manifestan que *non é necesaria* este tipo de formación. Entre os motivos polos que consideran *necesaria* esta formación, tres profesionais apelan ao "descoñecemento a nivel social" e unha animadora afirma que "a vellez é a gran esquecida". Ademais, tres profesionais sinalan que lles parece necesario recibila para o "enriquecemento profesional" e unha auxiliar para o "enriquecemento persoal", mentres que, catro profesionais destacan a "necesidade de formación dende a escolarización obrigatoria/infancia", tal e como se mostra a continuación con algúns dos discursos máis representativos:

Entón creo que si, que é súper importante porque toda esa formación de forma transversal afecta o meu mundo, á miña maneira de ser, de actuar e de interactuar con eles e con elas... e si, quero seguir formándome. (Muller, Educadora Social, 27 anos)

Creo que todos [e todas] necesitamos un curso de sexualidade, de xénero... é importantísimo. Deberíase estar impartindo nos colexios (...) igual que se imparten outras materias que son importantes para o noso futuro. Creo que é algo fundamental! (Muller, Auxiliar de enfermería-Educadora Social, 34 anos)

COÑECEMENTOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E ENVELLECIMENTO

Nesta segunda categoría primaria, xurdiron á súa vez seis subcategorías: i) Heteronormatividade; ii) Orientación sexual; iii) Identidade de Xénero; iv) Heterosexualidade: gusto/orientación sexual polo sexo/xénero contrario; v) LGBTIQ; e vi) Coñecementos específicos sobre ás necesidades das persoas maiores LGBTIQ. Así pois, sobre o concepto **heteronormatividade**, catro profesionais, dúas delas educadoras sociais, destacan que se refire á *normativa para heterosexuais, que invalida identidades/orientacións minoritarias*. De forma similar, unha destas educadoras resalta que se trata dunha *construción social* e unha auxiliar de enfermería destaca que ten *relación co sexo e a sexualidade*. Mentres que os e as cinco profesionais restantes sinalan descoñecer o *concepto*:

A heteronormatividade é ter o heterosexual como norma, como o único. (Home, Animadora Sociocultural-Educadora Social, 26 anos)

... A heteronormatividade hai que pensar que é unha construción... non é algo determinado como especie humana, é unha construción social. (Muller, Educadora Social, 27 anos)

Con respecto á **orientación Sexual**, oito profesionais afirman que se refire á *atracción ou gusto* cara outra persoa, unha educadora a unha *forma de expresión da afectividade* e dúas auxiliares ao *ensino ou asesoramento sobre sexualidade*. Así mesmo, en referencia á **identidade de xénero**, unha educadora sinala que se trata dunha *construción individual*, mentres que seis profesionais consideran que se refire ao *xénero co que se identifica cada persoa, non tendo que corresponderse co sexo asignado ao nacer*, o enfermeiro cre que é *como te identifica a sociedade* e un e unha auxiliar afirman que *é o xénero que se ten*. Así pois, ao preguntarlles que significa orientación sexual, respóndenos afirmacións como:

A orientación sexual é a perspectiva e os gustos que ten unha persoa a nivel sexual. (Home, Enfermeiro, 25 anos)

A orientación sexual é explicarlle a alguén... orientala, dicirlle por onde ten que ir... asesorala. (Muller, Auxiliar de enfermería, 40 anos)

Por outro lado, ao preguntarlles pola identidade de xénero responden:

Como ti te sintas... como ti te identifies, aínda que sexas home si te sentes muller ou si es muller e te sentes home, iso é segundo con que xénero te identifies ti. (Muller, Integradora Social, 41 anos)

Identidade de xénero é cando ti te identificas co xénero que es. (Home, Auxiliar de enfermería, 29 anos)

Tendo en conta as subcategorías anteriores relativas á orientación sexual e á identidade de xénero, todas as persoas entrevistadas coinciden en que a **heterosexualidade** é o gusto/orientación sexual cara ó **sexo/xénero contrario**; sen embargo, en referencia ás siglas **LGBTIQ**, tan só dúas educadoras sociais recoñecen que designa ao *colectivo de persoas disidentes da heteronorma: lesbianas, gais, bisexuais, trans*, intersexuais e queer*, mentres que catro profesionais *descoñecen o significado da I e da Q*. En referencia a última letra, a Q de queer, unha persoa menciona que "de ningunha maneira" a coñece e outra que "é un concepto novo". Por outra banda, catro auxiliares sinalan *descoñecer a sigla LGBTIQ*:

É o colectivo de lesbianas, gais, transexuais, bisexuais, intersexuais e queer. (Muller, Animadora Sociocultural-Educadora Social, 26 anos)

Nada, non sei. (Muller, Auxiliar de enfermería-Encargada, 52 anos)

En referencia á última subcategoría, **coñecementos sobre ás necesidades das persoas maiores LGBTIQ**, inicialmente cinco profesionais consideran que estas persoas *non teñen unhas necesidades específicas*, mentres que nun segundo momento, ao ofrecerlles exemplos como necesidades sociais, psicolóxicas e médicas, a maioría de participantes si recoñecen que *teñen unhas necesidades específicas*. Entre as máis detectadas atópanse as "sociais" ocasionadas, segundo un e unha auxiliar pola necesidade de "aceptación" e, tal e como destaca outra das profesionais participantes, pola "falta de referentes doutras persoas maiores LGBTIQ". Do mesmo xeito, dúas profesionais da área social sinalan a necesidade de acceso e disfrute de "igualdade de oportunidades e condicións" e o enfermeiro remite as "necesidades no caso de ter Enfermidades de Transmisión Sexual (ETS)". En referencia ás necesidades "psicolóxicas", catro participantes recoñecen as "derivadas da non aceptación" e outras dúas persoas as "derivadas da ocultación da súa verdadeira identidade/orientación", mentres que tan só unha auxiliar, titulada en Educación Social, fai referencia ás necesidades "médicas derivadas do encasillamento forzoso que sofren as persoas intersexuais":

Non, ningunha específica. Non, a necesidade específica vai en función de si tes algún tipo de enfermidade ou non sei, unha doenza, pero non unha orientación sexual... Non creo que teñas que ser máis especial con eles [e elas], sabes? (Home, Auxiliar de enfermería, 29 anos)

Non hai soamente sexo feminino ou sexo masculino, hai sexo feminino, hai sexo masculino e intersexuais, e que posiblemente queiran estar así toda a súa vida e non someterse a operacións que despois en moitos casos lles dan problemas... (Muller, Auxiliar de enfermería-Educadora Social, 34 anos)

CONCLUSIÓNS

O presente estudo tiña como obxectivo principal indagar na formación e coñecementos sobre perspectiva de xénero e envellecemento dos e as profesionais de centros para maiores. Os resultados poñen de manifesto que as educadoras sociais mostran maior formación e coñecementos fronte aos outros perfís profesionais. Concretamente, as persoas profesionais que desenvolven as súas funcións na área sanitaria son as que menos formación recibiron, así como as que menos coñecementos demostran ter, especialmente aquelas profesionais de maior idade.

Así pois, en relación á formación en perspectiva de xénero, destaca a formación universitaria específica que recibiron as tres profesionais tituladas en Educación Social, fronte a outros e outras profesionais sen formación ou que a recibiron de forma escasa ou puntual. De forma similar, no estudo realizado por Smith et al. (2018) os e as profesionais participantes contaban con escasa formación sobre diversidade sexual e vellez. Con todo, no noso traballo, a maioría dos e das profesionais participantes manifestan a importancia de recibir esta formación, o que é consistente con estudos previos (Grace et al., 2020; Mesquida et al., 2017; Smith et al., 2018). Concretamente, aquelas participantes con maior formación, tamén presentan maiores coñecementos sobre as necesidades do colectivo LGBTIQ maior, e manifestan a necesidade de seguir formándose para dar resposta ás mesmas. En consecuencia, estes datos subliñan que a formación proporciona maiores habilidades e coñecementos ás e aos profesionais para a atención das persoas maiores disidentes da cis-heteronorma, tal e como tamén conclúe o estudo realizado por Grace et al. (2020).

Con respecto ao coñecemento das necesidades específicas, nun primeiro momento, a metade dos e das profesionais afirma que as persoas maiores LGBTIQ non precisan unha atención específica, e aínda que, nun segundo momento, despois de poñerlle exemplos como necesidades médicas, psicolóxicas

e sociais, a maioría coincide nas necesidades sociais e psicolóxicas que poden presentar estas persoas, tan só unha profesional da Educación Social fai referencia ás necesidades médicas, concretamente ás derivadas da realización de cirurxías de encasillamento forzoso que sofren as persoas intersexuais. Nesta liña, outros estudos conclúen que os e as profesionais que traballan coas persoas maiores LGBTIQ consideran que non teñen unhas necesidades específicas ou obvian esta posibilidade (Alves et al., 2019 e Mesas e Barrera, 2018). Concretamente, no noso traballo, as necesidades das persoas LGBTIQ maiores pasan máis desapercibidas para as persoas que non recibiron formación en perspectiva de xénero. Aportando unha posible explicación a este feito, un estudo recente, no que proporcionaron formación para a atención do colectivo LGBTIQ a profesionais de centros para maiores, conclúe que, a medida que os e as profesionais participantes ían adquirindo coñecementos relacionados coa comunidade LGBTIQ, tamén diminuíu a súa percepción positiva en relación a súa formación para traballar con persoas maiores LGBTIQ, e en consecuencia mostraban unha maior predisposición a recibir este tipo de formación (Grace et al., 2020).

En definitiva, estes resultados poñen de manifesto que a formación en perspectiva de xénero e envellecemento é necesaria para sensibilizar e capacitar ás e aos profesionais sobre a realidade e as necesidades do colectivo LGBTIQ maior. Só a través desta formación será posible dar resposta á realidade do colectivo de persoas maiores LGBTIQ e satisfacer así as súas necesidades, garantindo os seus dereitos e brindándolles un envellecemento activo e de calidade. Ademais, coincidindo cos e cas participantes deste traballo, consideramos que esta formación se debe impartir de forma obrigatoria no sistema educativo para combater a socialización diferencial á que son sometidas as crianzas dende o seu nacemento; e, deste xeito, brindarlles unha educación inclusiva e crítica as crianzas, adolescentes e mocidade, que lles permita desenvolverse integralmente e conformar a súa identidade lonxe dos patróns patriarcais asimétricos vixentes na nosa sociedade.

BIBLIOGRAFÍA

Alves, Lorena., De Oliveira, José Victor., Fernandes, Ludgleydson., Aguiar, Ana Gabriela., e Da Silva, Luciana Kelly. (2019): Representações sociais da velhice LGBT entre os profissionais do Programa Estratégia da Família (PEF). *Summa Psicológica UST*, 16(1), 27-35.

Carrera, María Victoria., Cid, Xosé Manuel., e Lameiras, María. (2018): El status queer o la utopía de lo posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En Aldo. Ocampo (Coord.), *Pedagogías Queer* (pp. 48-71). CELEI.

Gracia, Jorge. (2011): Los derechos humanos y la posición social de las personas mayores LGBT. Un supuesto específico: los malos tratos. *Papeles el tiempo de los derechos*, 12, 1-48.

Gil-Borrelli, Christian Carlo., Velasco, César., Iniesta, Carlos., De Beltrán, Paula., Curto, Javier., e Latasa, Pello. (2017): Hacia una salud pública con orgullo: equidad en la salud en las personas lesbianas, gais, bisexuales y trans en España. *Gac Sanit*, 31(3), 175-177.

Grace, Elizabeth Holman., Landry-Meyer., Laura., e Fish, Jessica. N. (2020): Creating Supportive Environments for LGBT Older Adults: An Efficacy Evaluation of Staff Training in a Senior Living Facility. *Journal of Gerontological Social Work*, 63(5), 464-477.

Diógenes, Emerson., Fernandes, Ludgleydson., Oliveira, José Victor., Coutinho, Thais., e Pereira, Renan. (2019): Attitudes towards Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Old Age Scale (EAFV- LGBT): Elaboration and Psychometric Evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 22(e14), 1-8.

Leoz, Asier. (2018): Silencio a gritos: Acciones de ruptura con el edadismo desde el cine español contemporáneo. En María Pilar. Rodríguez e Txetxu. Aguado (Eds.), *Representaciones artísticas y sociales del envejecimiento* (pp. 27-43). Dykhinson.

Luis, Carina. e Aguilera, Laura. (2019): Múltiple discriminación: homosexualidad y vejez. *Trabajo Social Global - Global Social Work*, 9(16), 225-247.

Mesas, Javier. e Barrera, Evaristo. (2018): Estudio de la diversidad sexual en centros gerontológicos a profesionales: La homofobia y las personas mayores. En María del Mar. Molero, José Jesús. Gázquez, María del Carmen. Pérez, María del Mar. Simón, África. Martos, e Ana B. Barragán (Comps.), *Salud, alimentación y sexualidad en el ciclo vital. Volumen III* (pp. 363-370). ASUNIVEP.

Mesquida, Josep Maria., Quiroga, Violeta., e Boixadós, Adela. (2017): *50+LGTB Informe: Personas mayores lesbianas, gais, trans y bisexuales en la ciudad de barcelona*. Boira Editorial.

Nebot, Juan Enrique., Giménez, Cristina., Ruíz, Estefanía., Iglesias, Paula., e Ballester, Rafael. (2018): Malestar emocional asociado a la orientación sexual en personas mayores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 49-56.

Platero, Raquel. Lucas. (2014): *Trans*sexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Edicions Bellaterra.

Quecedo, Rosario. e Castaño, Carlos. (2003): Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.

Rada, Fernando. (2019): Diversidad sexual y envejecimiento: Los cursos de vida de la población LGBT argentina. *Iluminuras*, 20(49), 230-261.

Smith, Ronald. W., Altman, Jennifer. K., Meeks, Suzanne., e Hinrichs, Kate. Lm. (2018): Mental Health Care for LGBT Older Adults in Long-Term Care Settings: Competency, Training, and Barriers for Mental Health Providers. *Clinical Gerontologist*, 42(2), 198-203.

Vela, Jose. A. M. (2016): (Coord.). *Atención a la diversidad afectivo-sexual e identidad de género. Taller de sensibilización frente al acoso escolar lgbt-fóbico. Guía de implementación en centros educativos de E.S.O.* COGAM.

Villar, Feliciano., Fabà, Josep., Serrat, Rodrigo., e Celdrán, Montserrat. (2018): Personas Mayores LGBT que Viven en Instituciones de Cuidado: Desafíos y Barreras para el Mantenimiento de Derechos Sexuales. *PSI UNISC*, 2(2), 8-18.

FORMACIÓN PARA O EXERCICIO DA ORIENTACIÓN EDUCATIVA E PROFESIONAL CON PERSPECTIVA DE XÉNERO

Nogueira Pérez, Miguel Anxo

Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
miguelanxo.nogueira@usc.es

Fernández Rey, Elena

Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
elena.fernandez.rey@usc.es

Ceinos Sanz, Cristina

Departamento de Pedagogía e Didáctica
Universidade de Santiago de Compostela
cristina.ceinos@usc.es

RESUMO

A orientación, como parte inseparable dos procesos educativos na escola, entrecrúzase co xénero, delimitándose tres dimensións especialmente importantes nas que os datos de diferentes estudos teñen resaltado a diferenciación entre homes e mulleres no sistema educativo: os resultados e o rendemento escolar; a elección de carreiras profesionais; a convivencia, o clima e a discriminación nos centros educativos. Así mesmo, as normativas e leis educativas actuais no noso país teñen adoptado un enfoque de igualdade de xénero a través da coeducación, introducindo en educación secundaria a orientación educativa e profesional do alumnado cunha perspectiva inclusiva e non sexista. A incorporación explícita da perspectiva de xénero no exercicio da acción tutorial e da orientación educativa e profesional no ensino secundario, demanda na formación inicial do profesorado de secundaria a incorporación da temática de xénero nas programacións didácticas das materias dos planos de estudo. Neste senso, o propósito desta comunicación, é, por conseguinte, achegar algúns dos aspectos clave na materialización da incorporación dos

contidos relacionados coa perspectiva de xénero en diferentes materias relacionadas coa orientación e titoría no Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas da Universidade de Santiago de Compostela (Campus de Santiago).

PALABRAS CHAVE: orientación educativa; orientación profesional; educación superior; perspectiva de xénero; formación do profesorado.

INTRODUCCIÓN

A UNESCO (Arango e Corona-Vargas, 2016), identifica á educación como un dereito humano fundamental, e á igualdade de xénero como indispensable para o seu pleno exercicio e alcance. Deste xeito, fai súas como accións prioritarias garantir a través da educación espazos que promovan a igualdade de xénero, para que mulleres e homes, nenas e nenos poidan gozar das mesmas oportunidades de acceso á educación, logren alcanzar os seus anhelos de maneira equitativa, e teñan a garantía de recibir un trato xusto nos procesos de ensino-aprendizaxe, logrando así, avanzar en diferentes ámbitos da súa vida (Benito, 2021).

A orientación, como parte inseparable dos procesos educativos na escola, entrecrúzase co xénero, delimitándose, segundo Pernas e Vila (2014), tres dimensións especialmente importantes, nas que os datos de diferentes estudos teñen resaltado a diferenciación entre homes e mulleres no sistema educativo:

a) Os resultados e o rendemento escolar:

- O nivel de estudos alcanzado, o abandono e o fracaso escolar, os resultados académicos, disciplina, etc.: os datos indican diferenzas importantes entre homes e mulleres, en xeral favorables ás mulleres. Entre as principais razóns explicativas está a desigualdade provocada polo propio sistema educativo, non neutral, que ten asimilado o desempeño de roles tradicionais de xénero en espazos sociais, véndose condicionados os métodos pedagóxicos.

- En canto ao rendemento individual, nas probas de PISA, por exemplo, os mozos adoitan ter mellores resultados en matemáticas e as mozas en lectura e escritura (aínda que sen grandes diferenzas). Tales resultados poden indicar unha certa especialización de xénero dende o propio sistema educativo, reforzando outro tipo de variables como pode ser o nivel educativo das nais e dos pais. Polo tanto, ditas diferenzas parecen máis de tipo estrutural que individual.

b) A elección de carreiras profesionais:

- Existe unha segregación nos itinerarios e estudos que realizan mozos e mozas que se corresponde con especialidades históricas dos sexos: mulleres en coidados e servizos, homes en ciencias e tecnoloxía, por exemplo, reproducindo a división sexual do mundo laboral. Ditos estereotipos sobre as profesións ("profesións de homes" e "profesións de mulleres") condicionan de antemán a elección de carreiras. Dita segregación tamén pode vir derivada de que as actividades e os sectores femininos adoitan ter menor prestixio, salarios máis baixos, e maior precariedade.

c) A convivencia, o clima e a discriminación nos centros educativos:

- Experiencias e investigacións alertan sobre procesos de exclusión/inclusión nos centros educativos relacionadas co sexo das persoas ou coa súa orientación sexual (mobbing, violencia, homofobia), que veñen das construcións das identidades tradicionais de xénero, cos homes como seres superiores e as mulleres como seres inferiores, sendo penalizadas socialmente nos centros educativos as transgresións de xénero, ou o que se afaste da norma (burlas, agresións, etc.).

Neste senso, a orientación e a acción tutorial, como parte esencial da educación, téñense erixido como procesos que contribúen a desenvolver esta perspectiva no alumnado nas escolas e nos centros de secundaria, e así se ten reflectido na normativa máis recente no sistema educativo español. Así, na LOMLOE¹, xa no seu preámbulo se indica que esta:

...adopta un enfoque de igualdade de xénero a través da coeducación e fomenta en todas as etapas a aprendizaxe da igualdade efectiva de mulleres e homes, a prevención da violencia de xénero e o respecto á diversidade afectivo-sexual, introducindo en educación secundaria a orientación educativa e profesional do alumnado con perspectiva inclusiva e non sexista..

En Galicia, se ben a regulación inicial sobre a orientación non aborda especificamente a temática de xénero, si o fai en posteriores circulares, como é o caso da 18/2007², onde se menciona nas liñas de actuación en relación ao Plan de Acción Tutorial nos centros de secundaria.

¹ España. Jefatura de Estado (2020): "Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación". <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

² Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2007): "Circular 18/2007 das Direccións Xerais de Ordenación e Innovación Educativa e de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais pola que se ditan instrucións para unificar as actuacións e establecer as accións prioritarias dos servizos de orientación educativa e profesional das ensinanzas escolares de Galicia". http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/content_type/learningobject/2015/12/17/13edecb36bfe227467626e11796aa986.pdf

Polo tanto, resulta crucial que a formación inicial do profesorado e dos/das orientadores/as recolla tales aspectos nos seus plans curriculares, de xeito integrado nas competencias formativas e abordados explicitamente nas programacións das diferentes materias que artellan tales plans.

O propósito desta comunicación, é, por conseguinte, achegar algúns dos aspectos clave na materialización da incorporación dos contidos relacionados coa perspectiva de xénero en diferentes materias relacionadas coa orientación e titoría no Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas da Universidade de Santiago de Compostela (Campus de Santiago), habilitante para o acceso ao corpo de profesorado de secundaria en Galicia.

ORIENTACIÓN EDUCATIVA E PROFESIONAL E PERSPECTIVA DE XÉNERO

Bisquerra, un dos grandes especialistas en materia de orientación psicopedagóxica, define esta como (2005, p.4):

Un proceso de axuda e acompañamento en todos os aspectos do desenvolvemento. Isto inclúe unha serie de áreas de intervención: orientación profesional, procesos de ensino-aprendizaxe, atención á diversidade, prevención e desenvolvemento humano.

Dita orientación non so é exercida por orientadores/as, senón tamén por outros axentes de orientación, como son os titores/as, resto de profesorado, familias e outros axentes sociais. Ten lugar ao longo do ciclo vital de todas as persoas, coa finalidade de potenciar a prevención e o seu desenvolvemento integral (Bisquerra, 2005).

Nesta liña, a orientación preséntase como un proceso educativo significativamente oportuno no que incluír e desenvolver a perspectiva de xénero, en especial dende os centros educativos, de xeito temperá na educación infantil e primaria, pero tamén importante no ensino secundario por ser unha etapa clave na maduración do alumnado. Entre as súas premisas destaca a necesidade de traballar pola equidade e concretamente pola igualdade de oportunidades para garantir a xustiza social. Implica ter en conta que, cando se trata de educar e orientar con contidos, débese ter presente a perspectiva de xénero para que ningunha das mensaxes transmitidas teña un rumbo sexista ou discriminatorio, e para romper os estereotipos existentes en materia de orientación académica e profesional, tal como teñen destacado diferentes autoras (Acuña, 2007; Borrego e Gutiérrez García, 2020; Cobos, 2009; Donoso-Vázquez, 2012; González López, 2009; Pernas e Vila, 2014).

Nos procedementos orientadores regulados e desenvolto nos centros educativos de España e Galicia, cabe destacar como principais eixos de acción propicios para abordar a perspectiva de xénero, a acción tutorial e a orientación académico-profesional (Cobos, 2009):

a) A acción tutorial, como actividade que permite o desenvolvemento integral do alumnado, é un escenario excelente para o desenvolvemento de programas educativos cos seguintes obxectivos:

- Facer visible ás mulleres na historia da humanidade: que o alumnado tome conciencia da situación de desigualdade que viviron as mulleres ao longo da historia.
- Adquirir a perspectiva de xénero máis aló da concepción binaria: as identidades de xénero e as orientacións sexuais son máis de dúas. Falar de xénero implica non deixar a ningunha á marxe do discurso educativo.
- Educar no afectivo-sexual: aínda que se deron grandes pasos no camiño cara á igualdade de xénero, séguense mantendo no pensamento dos mozo/as algúns mitos do amor romántico.

b) A orientación académico-profesional, que consiste en deseñar e desenvolver un proxecto profesional acorde cos obxectivos que unha persoa pensou para o seu proxecto vital. O camiño cara a realización destes proxectos con independencia do xénero implica aspectos tales como:

- Traballar a orientación vocacional tendo como referencia o proxecto de vida de cada persoa en relación co seu proxecto vocacional, sen que exista discriminación por xénero e especialmente auto-limitacións ao respecto (estereotipos, etc.).
- A adolescencia é unha etapa clave para a toma de decisións e momento no que é necesario traballar programas de orientación académica e vocacional sen diferenciación de xénero, expresamente deseñados para iso.

A continuación enuméranse algúns contidos a ter en conta para incluír nos eixos descritos con anterioridade.

ALGÚNS CONTIDOS A INCORPORAR NA PRÁCTICA DA ACCIÓN TUTORIAL E DA ORIENTACIÓN

Son múltiples os contidos que poden ser incluídos na programación da acción tutorial e da orientación educativa e profesional nos aliñamentos da perspectiva de xénero. Algúns dos aspectos máis destacados polos/as especialistas na temática son, por exemplo (Acuña, 2007):

a) Coñecemento dun mesmo/a:

- Roles de xénero: a socialización diferencial e análise de roles e estereotipos de xénero.
- Habilidades de comunicación: especializada para rapaces e rapazas tratando de rachar estereotipos (fomento da empatía nos rapaces, manexarse na autoridade nas rapazas, etc.).
- Autoestima: rachar arquetipos masculinos e femininos, por exemplo.
- Relacións afectivas: importancia da convivencia, a expresión dos sentimentos, abordaxe dos mitos do amor romántico, etc.

b) Orientación e información académica:

- Elección do itinerario académico: reflexión co alumnado. ¿Que escollo? ¿Que rexeito? ¿Por que o escollo?
- Analizar, revisar posibles eleccións estereotipadas: optativas, itinerarios profesionais -Formación Profesional / Universidade-, etc.

c) Coñecemento da historia das mulleres:

- As contribucións das mulleres ao longo da historia: traballo, economía, ciencia, arte, etc.
- As barreiras e dificultades que teñen superado as mulleres noutras épocas ou culturas.
- Incorporar personaxes, nos textos e nas diferentes materias, de mulleres en diferentes ámbitos das Ciencias e das Humanidades

d) O traballo doméstico:

- A análise do traballo doméstico en función da implicación dos homes e das mulleres, a realización de talleres de habilidades domésticas, etc., poden contribuír a romper cos estereotipos de xénero.

e) Coñecemento da contorna laboral:

- As dificultades para a incorporación das mulleres no mundo laboral (segregación horizontal): soldos diferenciais, contratos de traballo máis precarios, xornada laboral incompatible coa vida familiar, etc.

- As dificultades no acceso das mulleres a categorías de maior rango profesional (segregación vertical): tempos para a formación, prexuízos das empresas na selección de mulleres, etc.

- Análise da maternidade na elección e promoción laboral: abandono, interrupción temporal, descontinuidade na formación permanente.

f) Coñecemento das novas demandas do mercado laboral actual:

- As novas tecnoloxías: desmitificación da súa dificultade, prexuízos con relación ás máquinas, posición das mozas e mozos ante os avances tecnolóxicos.

- Evasión ou transgresión de roles, os novos referentes: incorporación de profesionais mulleres e homes en empregos non tradicionais no seu xénero.

g) Coñecemento dalgunhas técnicas de procura de emprego:

- Analizar os procesos de selección reforzando o potencial que poden ofrecer as mulleres ao mercado de traballo e preparar ao alumnado para enfrontarse aos tópicos de forma crítica e asertiva (dificultades por razón de sexo: estado civil, fillos/as, aspecto físico, etc.).

Todos estes contidos poden ser desenvolto tanto desde a acción titorial como a partir da orientación educativa e profesional, a partir de programas educativos deseñados con rigor, atendendo ás necesidades contextuais e intereses do alumnado, e preferentemente de xeito transversal a partir da infusión curricular (Rodríguez Diéguez, 2008) e/ou por medio dunha metodoloxía didáctica baseada en proxectos (Balsalobre e Herrada, 2018).

A INCLUSIÓN DA PERSPECTIVA DE XÉNERO NA TITORÍA E ORIENTACIÓN NA FORMACIÓN INICIAL DO PROFESORADO E ORIENTADORES/AS DO ENSINO SECUNDARIO

A incorporación dos contidos enumerados e descritos no apartado anterior para o exercicio da acción titorial e da orientación educativa e profesional no ensino secundario, demanda na formación inicial do profesorado de secundaria a incorporación da temática de xénero nas programacións didácticas das

materias dos planos de estudos. Neste senso, os estudos que conducen á habilitación de docentes e orientadores/as de secundaria téñense regulado como título de Máster (Orde ECI/3858/2007³).

O caso que aquí se expón sitúase no Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas da Universidade de Santiago de Compostela (Campus de Santiago), que no seu plano de estudos⁴ inclúe a temática de xénero na súa competencia xeral CG7. Pero, aparte desta competencia xeral, apenas se explicitan contidos nas diferentes materias dos diferentes itinerarios formativos de profesorado e orientadores/as, quedando na liberdade docente a inclusión dos mesmos, aínda tendo en conta as regulacións normativas xa existentes a nivel nacional e autonómico que así o requiren.

Como exemplos específicos no eido da formación en acción tutorial e orientación, ademais das materias que xa inclúen algún contido específico, cabe salientar a abordaxe específica da formación na perspectiva de xénero en materias propicias como as seguintes, e nas que xa se teñen integrado contidos na súa programación didáctica nestes últimos anos:

- A Función Titorial e a Orientación Académica (2,5 créditos), materia obrigatoria común presente nos diferentes itinerarios das especialidades da formación do profesorado.

- A Orientación Académica (3 créditos), materia específica no itinerario formativo da especialidade de Orientación Educativa.

Ademais de incorporar en ditas materias contidos teóricos como os xa descritos en apartados anteriores, a parte práctica das materias realízase partindo dos intereses e experiencias propias anteriores do alumnado en relación á titoría e á orientación, ou, de ser o caso, xa a partir das súas experiencias de Prácticum en centros de ensinanza secundaria (ESO, Bacharelato e Formación Profesional) dentro do propio Máster. Dita práctica apóiase nunha metodoloxía baseada en pequenos programas e proxectos, ben cun enfoque transversal curricular a través de programacións didácticas, ou ben da programación de accións titoriais ou orientadoras específicas, que o alumnado debe desenvolver en equipo valéndo-

³ España. Ministerio de Educación y Ciencia (2007): "Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas". <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-22450-consolidado.pdf>

⁴ Universidade de Santiago de Compostela (2014): "Memoria verificada do título de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas". https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/sxopra/memorias_master_USC/P3241_P3271_Profesorado_de_ESO_S_e_L_Min.pdf

se do seguinte: apoio na formación teórica, cunha unidade temática dedicada; recursos relacionados preseleccionados (banco de recursos previamente seleccionados e a disposición na aula virtual); proceso de documentación de forma autónoma por parte do alumnado; estudo de necesidades ou suposición de casos, e axuste a unha realidade concreta; guía e orientación do profesorado das materias no plano teórico e técnico.

Para finalizar, cabe salientar algúns exemplos de temáticas suxeridas e en moitos casos abordadas polo alumnado en forma de programación ou proxecto (Pernas e Vila, 2014):

- a) Rendemento académico: rapaces, rapazas e lectura; rapazas, rapaces e matemáticas/ciencias; inadaptación escolar e estereotipos de xénero.
- b) Segregación e elección de itinerarios: análise da ciencia e a enxeñeira dende o xénero; rapaces, rapazas e máquinas; o atractivo de coidar aos demais; selección de carreiras e itinerarios (Bacharelato, Formación Profesional, Universidade).
- c) Mellora da convivencia e loita contra o sexismo: a igualdade dos sexos: análise de publicidade, cine, contos, etc.; os corpos: beleza, violencia, sexo (na publicidade, cine, etc.); prevención de agresións de xénero: violencia de xénero, homofobia, lesbofobia, transfobia.

CONCLUSIÓNS

Como temos abordado, os estereotipos de xénero condicionan significativamente os procesos de orientación académica e profesional, polo que resulta importante traballar a igualdade de xénero en todas as etapas educativas, en especial nas ensinanzas non universitarias, xa sexa a través de programas educativos como de xeito transversal nas materias que imparten os docentes.

Docentes e orientadores/as deben ser conscientes das mensaxes segregadoras que poden transmitir a través das actuacións (currículo oculto), por iso deben implicarse en transmitir ao alumnado mensaxes baseadas na igualdade de xénero e pór en práctica actuacións co fin de romper as barreiras mentais que condicionan a visión e as decisións do alumnado.

Para iso, a adquisición de competencias para a orientación e titoría desde unha perspectiva de xénero na formación inicial do profesorado debe traballarse de xeito específico, en todas as materias do plano de estudos, en especial naquelas especialmente destinadas a adquisición de coñecementos, destrezas e actitudes relacionadas coa acción titorial e a orientación. O deseño de actuacións didácticas específi-

cas en materia de xénero, acordes coas tendencias actuais a nivel de investigación, académico e social, como as que neste traballo se presentan, deberan ser norma e non excepción no desenvolvemento da formación inicial do profesorado no noso país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, Sara (2007): "Orientación personal, académica y profesional no sexista". Ponencia presentada na Jornada de traballo con el profesorado del Proyecto NAHIKO EMAKUNDE. Vitoria: Gobierno Vasco. https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2007.03.26.sara.acu%C3%B1a.pdf Consultado: 29/04/2021.

Arango, María C. e Corona-Vargas, Esther (2016): *Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente*. UNESCO.

Balsalobre, Laura e Herrada, Rosario I. (2018): "Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: el orientador como agente de cambio", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 29, nº 3, (45-60).

Benito Martínez, Juan (2021): "Género y educación para la ciudadanía global", en Ortiz, Eva; Benito, Juan; Solano, Juan C. e Bote, Marcos A. (coords.): *Panorámica general de la equidad, educación y género en el siglo XXI*, Consejería de Mujer, Igualdad, LGTBI, Familia y Política Social, Madrid, (110-124).

Bisquerra, Rafael (2005): "Marco conceptual de la orientación psicopedagógica", *Revista REMO*, Vol. 3, nº 6, (2-8).

Borrego, Ana A. e Gutiérrez García, Andrea (2020): "Perspectiva de género en la orientación vocacional y profesional", en Figueruelo, Ángela; Pozo, Marta (dirs) e Ramos, Pablo (coord.): *(Des)igualdad y violencia de género el nudo gordiano de la sociedad globalizada*, Editorial Aranzadi, Navarra, (89-98).

Cobos, Ana (2019): "¿Contribuye la orientación educativa a la igualdad de género?" *Educaweb*. <https://www.educaweb.com/noticia/2019/03/27/contribuye-orientacion-educativa-igualdad-genero-18752> Consultado: 29/04/2021.

Donoso-Vázquez, Trinidad (2012): "Propuestas para una orientación con perspectiva de género". Ponencia presentada no simposium do I congreso internacional e interuniversitario Orientación Educativa y Profesional. Rol y retos de la orientación en la universidad y en la sociedad del siglo XXI. Málaga.

González López, Isabel (2009): "La Orientación académica y profesional en clave de igualdad", *CEE Participación Educativa*, nº 11, (110-121).

Pernas, Begoña e Vila, Fefa (2014): *Orientación educativa sin sesgo de género antes de la Universidad*, CNIIE, Madrid.

Rodríguez Diéguez, Antonio (2008): "A la búsqueda de un modelo integrado de Orientación", *Revista TAVIRA*, nº 24, (13-33).

UNHA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN DA PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA DE MESTRADO

Sánchez Carreira, María del Carmen

Departamento de Economía Aplicada, Grupo de Investigación ICEDE, CRETUS

Universidade de Santiago de Compostela

carmela.sanchez@usc.es

Blanco Varela, Bruno

Departamento de Economía Aplicada

Universidade de Santiago de Compostela

b.blanco.varela@usc.es

RESUMO

O presente traballo describe a experiencia de inclusión da perspectiva de xénero na docencia da materia Estrutura Social e Estado do Benestar, impartida nun mestrado da Universidade de Santiago de Compostela. A inclusión da perspectiva de xénero unida á utilización de metodoloxías activas constitúe unha experiencia de innovación docente. Realízase unha introdución dende a óptica do xénero a través do desenvolvemento de contidos específicos e tamén de xeito transversal, a través do fomento da actitude crítica e de debates e de metodoloxías de aprendizaxe activas. Os resultados da experiencia foron positivos tanto para o alumnado como para o profesorado e póñense de relevo certas problemáticas como a visibilización das mulleres en termos dos recursos bibliográficos.

PALABRAS CHAVE: competencia transversal, visibilización, perspectiva de xénero, currículo, metodoloxías activas

INTRODUCCIÓN

Este traballo presenta unha experiencia que considera a perspectiva de xénero nunha materia universitaria de mestrado no eido da economía. A experiencia aplicouse na materia Estrutura Social e Estado

do Benestar do Mestrado Universitario en Desenvolvemento Económico e Innovación da Universidade de Santiago de Compostela.

Introducir a perspectiva de xénero nesta materia é unha experiencia de innovación docente, pois o seu deseño curricular non ten como obxectivo a temática de xénero nin inclúe especificamente eses contidos. Considerar a perspectiva de xénero na docencia universitaria de materias que non inclúen explicitamente esa temática no currículo pode explicarse por tres razóns (Méndez, 2014a): 1) é un imperativo legal, derivado dos distintos preceptos referidos a promover a igualdade, ao que se une o papel de diversas institucións internacionais; 2) trátase dunha cuestión de sensibilización social, sendo a docencia unha canle para formar ao alumnado en valores e con actitude crítica, concienciar e reflexionar sobre os problemas socioeconómicos; 3) contribúe a ampliar o coñecemento, formando dun xeito máis completo e real.

A ensinanza enténdese como instrución integral que fornece coñecementos, competencias e valores. Inclúense contidos específicos de xénero e actuacións transversais con metodoloxías activas. Entre os valores, destaca promover a igualdade e, en concreto, a igualdade de xénero. O xénero debe considerarse como construción sociocultural e non como condición natural.

Este traballo estrutúrase en catro apartados, ademais desta introdución. O apartado dous contextualiza a materia; o apartado tres describe a experiencia de inclusión de perspectiva de xénero; e o apartado catro valora a experiencia. Finalmente, preséntanse as conclusións.

CONTEXTUALIZACIÓN DA MATERIA NA QUE SE APLICA A EXPERIENCIA

Este apartado contextualiza a materia na que se aplica a experiencia, centrándose nos seus contidos e nas metodoloxías activas utilizadas nos procesos de ensinanza-aprendizaxe.

A materia Estrutura Social e Estado de Benestar do Máster Universitario en Desenvolvemento Económico e Innovación é optativa na especialidade de Desenvolvemento Rexional e Local. Consta de 3 ECTS e impártese no primeiro cuadrimestre. A titulación impártese dende o curso 2009-2010 e pretende formar na análise dos procesos de innovación e desenvolvemento económico, así como das institucións e políticas encamiñadas a impulsar eses procesos.

A programación da materia componse de catro temas. O primeiro aborda a estratificación social, tratando a perspectiva conceptual, os distintos modelos e a mobilidade social. O segundo trata a desigual-

dade na súa complexidade e múltiples dimensións. O terceiro céntrase no Estado do Benestar, dende a orixe ata os retos futuros. O último tema estuda as políticas de benestar social, considerando o papel do sector público como redistribuídor e as políticas sociais.

A metodoloxía combina clases expositivas e interactivas. No desenvolvemento das clases empréganse metodoloxías activas, combinando as explicacións coa participación e os debates. A principal metodoloxía activa utilizada na materia é a clase inversa, na que o alumnado prepara previamente algúns temas en base ao material que facilita o profesorado para actuar como relator. Posteriormente, débátese sobre ese tema, explicando os contidos en base ás ideas comentadas e coas achegas do diálogo entre alumnado e profesorado. Nos debates foméntase a argumentación, as capacidades comunicativas, o diálogo e aprender a reflexionar en grupo. Tamén se utiliza o método de caso, aplicando coñecementos a casos reais, acadando maior implicación e motivación e desenvolvendo outras competencias. Debido á variedade de tarefas e metodoloxías propostas, aplícase transversalmente a aprendizaxe por descubrimiento e técnicas que fomentan a participación e implicación do alumnado. As metodoloxías activas aplicadas pretenden converter ao alumnado en protagonista do proceso de aprendizaxe. Esta experiencia céntrase na argumentación e ensinar a outros, un dos principios da clase inversa.

DESCRIPCIÓN DA EXPERIENCIA DE PERSPECTIVA DE XÉNERO

As temáticas abordadas na materia permiten considerar de xeito natural a perspectiva de xénero, incluíndo contidos específicos ao respecto. Asemade, desenvólvense actuacións transversais.

Fronte ao modelo tradicional de transmisión do coñecemento androcéntrico, a materia adopta un enfoque integral de xénero. Unha consideración ampla do desenvolvemento, non limitada ao ámbito económico, implica centrarse nas persoas, tratando de mellorar a súa calidade de vida, en termos de benestar e igualdade. Esta óptica non debe limitarse a considerar o papel das mulleres no desenvolvemento, senón a adoptar o enfoque de xénero, que defende un desenvolvemento humano, sostible e equitativo (De la Cruz, 1998). Mentres o primeiro enfoque integra ás mulleres de xeito funcional a unha estratexia de desenvolvemento dada, illadamente e propoñendo solucións parciais (De la Cruz, 1998; Nussbaum, 2002); o segundo asume relacións desiguais e de subordinación (económicas, de poder) entre homes e mulleres.

Ao abordar a perspectiva de xénero na docencia deben considerarse os tres tipos de currículo existentes. O currículo formal é o que conforma a programación docente, sendo o marco de referencia nos procesos de ensinanza-aprendizaxe. O currículo oculto reflicte o que ocorre realmente na aula. O

currículo omitido ou obviado refírese a un conxunto de situacións que se presentan habitualmente relacionadas con temas non tratados, polo que non se resposta a determinadas cuestións e ignóranse coñecementos, intereses ou experiencias (Méndez, 2014b).

- A forma máis directa de contemplar o xénero na materia é incluír contidos específicos na programación. A continuación, agrúpanse por tema os principais contidos de xénero abordados:
- No tema 1 deséñase unha actividade sobre a desigualdade de oportunidades, que usa o método de caso para explicar os conceptos sobre a estrutura social. Baseándose nun texto de Kerbo (2003), que describe a biografía de dúas persoas (Michael, que vive nun barrio conflictivo e dunha familia con problemas; e David da rica familia Rockefeller), plantéxanse preguntas que permiten reflexionar e comprender conceptos abstractos. Entre as preguntas dirixidas a valorar as oportunidades das persoas e en que medida se corresponden cos méritos propios (logro) ou con elementos do entorno (adscripción), plantéxase que cambiaría se fosen mulleres. Iso permite abordar a igualdade de oportunidades para as mulleres e debater sobre o currículo vitae oculto.
- No tema dous abórdanse as desigualdades e o seu carácter multidimensional. Analízanse distintos indicadores, prestando atención á análise das desigualdades de xénero, centrándose na situación actual e a evolución, así como as causas e consecuencias das disparidades existentes e nas recomendacións e políticas propostas para avanzar cara á igualdade. Os principais contidos de xénero relacionados con este tema son os seguintes:
- Indicadores que permiten reflexionar sobre o papel das mulleres en diferentes contextos sociais, como escolarización e resultados en distintos niveis, participación laboral, emprego sectorial, taxa de paro, horas de traballo doméstico, participación nas olimpíadas, ou presenza en parlamentos ou consellos de administración de empresas. Considerar o sexo como unha variable só é un primeiro paso, que permite coñecer mellor a realidade se se dispón de datos. Porén, a análise desagregada por sexos é insuficiente, debendo considerar o xénero como unha categoría da análise (De la Cruz, 1998; Instituto de la Mujer, 2009; Aguayo et al., 2016).
- O Informe de Desenvolvemento Humano, elaborado polo Programa de Nacións Unidas para o Desenvolvemento, inclúe o Índice de Desigualdade de Xénero, que reflicte a perda en desenvolvemento humano debida á desigualdade entre os logros de mulleres e homes nas dimensións de saúde reprodutiva, empoderamento e mercado laboral. Dende 2014, o informe inclúe o Índice de Desenvolvemento de Xénero, que indica a ratio entre o valor das mulleres sobre o dos homes

mostrando as disparidades nos logros do desenvolvemento humano. O Foro Económico Mundial elabora o Informe Global sobre Brecha de Xénero (*Global Gender Gap Report*), que calcula un índice baseado en 14 indicadores.

- A análise da Enquisa de Estrutura Salarial elaborada polo Instituto Nacional de Estatística permite identificar a brecha de xénero nos salarios a nivel xeral, nas distintas categorías profesionais, actividades económicas, ocupacións, tipo de xornada, duración do contrato ou nivel de estudos. Coméntanse as leis aprobadas en varios países europeos para que as mulleres cobren o mesmo que os seus compañeiros polo mesmo traballo.
- Outros aspectos socioeconómicos e culturais analizados dende o xénero son a inmigración e a exclusión social. Analízase o perfil da inmigración, considerando o sexo e o distinto patrón segundo nacionalidade. Así, móstrase o predominio das mulleres nas actividades de servizos domésticos e de coidados. Cómpre salientar que o emprego das persoas inmigrantes (maioritariamente mulleres) nestas tarefas permite unha maior incorporación laboral das mulleres españolas (Moreno e Bruquetas, 2011; Grande et al., 2016). Con respecto á exclusión social, analízanse os seus perfís e causas, considerando a dimensión de xénero, individual ou conxuntamente, con outros elementos que aumentan o risco de pobreza ou exclusión social, como ser un fogar monoparental con fillos.
- O tema tres céntrase no Estado do Benestar. As clasificacións tenden a ser estáticas, considerando un modelo baseado na sociedade industrial co predominio do home traballador. Recentemente cobra atención o papel da muller na sociedade posindustrial e no benestar, así como a relevancia da familia no modelo mediterráneo (Esping-Andersen, 2000; Del Pino e Rubio, 2016). Entre os tres grandes retos do Estado de Benestar, Esping-Andersen e Palier (2009) destacan a maior e efectiva incorporación social das mulleres, a igualdade de oportunidades na nenez e para as persoas maiores. Os servizos sociais contribúen á conciliación familiar e supoñen oportunidades de emprego. Nese sentido, destaca a relación positiva entre as taxas de actividade e ocupación femininas e a taxa de natalidade (Marín, 2002; Sánchez e Sánchez, 2006); o que parece paradoxal se non se considera o desenvolvemento dos servizos sociais.
- O último tema estuda as políticas públicas de benestar e desenvolvemento social. Os principais contidos relativos á perspectiva de xénero son os seguintes:
 - Con respecto ao mercado de traballo, analízase a situación das mulleres, a súa maior vulnerabilidade ou a menor presenza nos contratos a tempo completo ou indefinidos; e débátese sobre as

causas dese patrón. Tamén se discuten os efectos da traxectoria laboral na xubilación. Así, as reformas que aumentan o período de cotización esixido para cobrar unha pensión poden ter distintos efectos de xénero, discriminatorios para as mulleres, como mostran Peinado e Serrano (2012), malia que se contemplan correccións por maternidade. Finalmente, abórdanse os posibles efectos positivos da ampliación do Estado de Benestar.

- En relación aos cuidados e o uso do tempo, o traballo de Rodríguez et al. (2014) destacan as diferenzas de xénero. Montero et al. (2017) sinalan a relevancia do reparto equitativo desas tarefas para que a incorporación laboral das mulleres sexa en igualdade de condicións cos homes. Tamén destacan a tendencia feminina a infravalorar o tempo dedicado a esas actividades e a sobreestimación masculina.

Para reforzar a perspectiva de xénero, a experiencia tamén considera elementos transversais. O profesorado pretende visibilizar o papel da muller e as súas contribucións nas temáticas relacionadas cos contidos da materia. Para iso, realízase unha selección de bibliografía, materiais e recursos de interese que mostren a presenza da muller e/ou que fosen elaborados por mulleres. Tamén cómpre destacar a crecente atención ás temáticas de xénero relacionadas cos contidos da materia por científicos homes. A título ilustrativo, autores como Gosta Esping-Andersen, Bruno Palier e Luis Moreno destacan o papel da muller no Estado do Benestar. Asemade, cítase a bibliografía indicando o nome completo para visibilizar as contribucións realizadas por mulleres. Como exemplos, destacan Esther Duflo, no ámbito da pobreza e a desigualdade global; Yayo Herrero en ecofeminismo; Cristina Carrasco, na análise do traballo doméstico e feminino; Lourdes Benería, na temática do traballo feminino, xénero e desenvolvemento; Lina Gálvez, na análise da asignación de tempos e traballos segundo xénero e os efectos da crise dende a perspectiva de xénero; Cecilia Castaño, no estudo da conciliación ou a relación entre TIC, sociedade da información e mulleres; Ángeles Durán, socióloga pioneira nos estudos da situación socioeconómica das mulleres, destacando o traballo non remunerado; ou Linda Scott, que destaca os beneficios económicos de contar coas mulleres.

O profesorado utiliza unha linguaxe oral e escrita inclusiva e promove o seu uso polo alumnado. Tamén se procura que os exemplos e ilustracións sexan equilibrados, evitando estereotipos e micromachismos. Deséñanse actividades de distinto tipo (comentario de textos, busca e interpretación de datos, traballos escritos e orais) para evitar os nesgos de xénero. Asemade, iso permite que o alumnado poida desenvolver diversas competencias.

VALORACIÓN DA EXPERIENCIA

Para valorar os resultados desta experiencia de inclusión da perspectiva de xénero na docencia de mestrado, considéranse tanto a perspectiva do alumnado como do profesorado.

A valoración do alumnado baséase nunha enquisa sobre a docencia da materia, centrada na perspectiva de xénero, así como nas metodoloxías activas e os seus efectos na aprendizaxe. A enquisa dirixiuse ao alumnado matriculado na materia nos cursos académicos 2015-2016, 2016-2017 e 2017-2018 (un total de 16 estudantes), acadando 10 respostas, o que supón unha taxa de resposta do 62,5%. A composición por sexo do alumnado mostra un claro predominio dos alumnos (81,25 %). O perfil do alumnado é diverso con respecto ás titulacións de acceso ao mestrado. Ademais do predominio das persoas tituladas en economía e empresas, hai alumnado procedente doutras áreas das ciencias sociais e doutras áreas de coñecemento (como enxeñeiros). Isto resulta enriquecedor polas diferentes perspectivas para analizar unha problemática socioeconómica e as políticas. Tamén é diverso o seu perfil xeográfico, con 5 estudantes estranxeiros, procedentes de Arxentina, Brasil, Ecuador e México (2).

Analizando os resultados da enquisa, todo o alumnado considera que a materia aborda a perspectiva de xénero. En relación coas dimensións nas que se actuou nesa clave, tenden a identificar entre dúas e catro. A dimensión máis relevante é a dos contidos (sinalada 7 veces), seguida da utilización dunha linguaxe inclusiva oral (6 veces) e escrita (4 veces). A dimensión que menos se percibe é a selección de material elaborado por mulleres (que ninguén indica), o deseño de actividades diversas (que sinala unha persoa) e as dinámicas da aula (2 veces).

Na valoración da inclusión da perspectiva de xénero na materia os estudantes sinalan entre tres e oito opcións. A resposta máis frecuente é que a perspectiva de xénero se integra dun xeito natural na materia (destácase 6 veces). Séguelle en importancia a resposta relativa a que resultou unha temática de interese (5). As respostas de que resultou enriquecedor para a súa formación e mellorou a súa formación como persoa indícanse en 6 ocasións cada unha delas.

En relación á inclusión da perspectiva de xénero na docencia de mestrado, a maior parte do alumnado (8 persoas) considera que contribúe a unha análise socioeconómica máis completa. En 6 ocasións sinálanse as seguintes respostas: contribúe a reflexionar sobre esta cuestión, a formar en valores e a visibilizar unha parte importante da realidade moitas veces omitida.

A valoración global da experiencia é positiva. Cinco estudantes valoran esa experiencia como boa, tres como moi boa e un como regular. Ningún estudante considerou a experiencia mala ou moi mala. Non se atopan diferenzas destacables nos patróns de comportamento do alumnado por xénero. Isto pode deberse ás características do grupo (reducido tamaño e predominio de alumnos) e a que as metodoloxías activas levan a que participe o conxunto do alumnado.

A profesora que imparte a materia valora a experiencia de xeito positivo, baseándose na opinión do alumnado recollida nas enquisas e na consideración persoal. A medida que transcorren os cursos, froito da experiencia, vanse ampliando os contidos ou debatendo temas máis actuais. Constátase unha elevada satisfacción coa docencia da materia. Resulta gratificante que esas accións son valoradas polo alumnado non só nunha enquisa, senón en feitos. Así, cada vez máis alumnado selecciona textos que abordan problemáticas relativas ao xénero. Ademais, no último curso todo o alumnado inclúe voluntariamente nas súas reflexións cuestións relativas ao xénero.

Non se identifican atrancos salientables na incorporación da perspectiva de xénero na materia. Alén das limitadas referencias, trátase de pensar nesa clave, porque emerxen oportunidades. Como accións de mellora, propónse reflexionar nas clases sobre as conclusións erradas ou parciais ás que se chegaría nos distintos temas de non adoptar a perspectiva de xénero. É unha forma interesante de amosar o que achega esa perspectiva. Ademais, tentarase explicitar aquelas actuacións transversais menos percibidas. Por último, é relevante que a perspectiva de xénero se aborda noutras materias. A maioría do alumnado considera que é a única materia da titulación na que se abordan cuestións de xénero, cando outras materias as contemplan. Polo tanto, é necesario visibilizar, ampliar e coordinar esas actuacións para xerar sinerxías.

CONCLUSIÓN

A experiencia céntrase na inclusión de contidos de xénero e outras actuacións transversais, destacando especialmente a linguaxe inclusiva oral e escrita e darlle visibilidade aos traballos realizados por mulleres. Considerar a perspectiva de xénero en disciplinas das ciencias sociais constitúe un comportamento proactivo do profesorado, que pretende formar mellores profesionais, ampliando os seus coñecementos e perspectivas ao visibilizar a complexidade do mundo real e analízalo dende diversas dimensións. Tamén contribúe a formar en valores, como a igualdade de xénero, que constrúan unha mellor sociedade. Dende a perspectiva do profesorado, a experiencia supuxo un enriquecemento persoal, despertando a curiosidade por introducir novos temas que puidesen ser de interese e que contribúen a ampliar os seus coñecementos sobre a materia e atopando novas oportunidades para a inclusión da perspectiva

de xénero. A evolución que lle vai dando máis importancia aos contidos de xénero na materia derívase dunha mellor planificación da docencia froito da experiencia previa. Eses contidos tratan de integrarse de xeito natural, recorrendo a exemplos, novas ou estatísticas. Asemade, o perfil diverso do alumnado, tanto dende a perspectiva interdisciplinar como internacional, resulta enriquecedor para as dinámicas da aula. Por último, debemos sinalar que esta experiencia supón un pequeno avance, que debería ser ampliado e coordinado con outras materias.

BIBLIOGRAFÍA

Aguayo, Eva; López, Carmen e Iglesias, Ana. (2016): "Discriminación salarial por género: temática de una actividad de aprendizaje colaborativo en Econometría II", en Aguayo, Eva, López, Ana J. e Díaz, Ana (Eds.): *Perspectiva de xénero na docencia universitaria* (pp. 113-120). Actas de la IV Xornada Universitaria Galega en Xénero, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC: Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

De la Cruz, Carmen. (1998): *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*, Instituto Vasco de la Mujer; Secretaria General de Acción Exterior-Dirección de Cooperación al Desarrollo, Vitoria.

Del Pino, Eloísa, e Rubio, María Josefa (Dir.) (2016): *Los Estados de Bienestar en la encrucijada: políticas sociales en perspectiva comparada*, Tecnos, Madrid.

Esping-Andersen, Gosta (2000): *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*, Ariel, Barcelona.

Grande, Rafael, Paniagua, Tania, e Del Rey, Alberto (2016): "Inmigración y mercado de trabajo en España: del boom a la Gran Recesión", *Panorama Social*, 23 (125 - 139).

Instituto de la Mujer. (2009). *Análisis de la perspectiva de género en algunas estadísticas españolas y propuestas de mejora*, Instituto de la Mujer, Madrid.

Kerbo, Harold R. (2003): "Perspectivas y conceptos en el estudio de la estratificación social", en Kerbo, Harold: *Estratificación social y desigualdad: el conflicto de clases en perspectiva histórica y comparada*, McGraw Hill, Madrid (3 - 18).

Méndez, María José (2014a): *Aplicación da perspectiva de xénero na docencia universitaria*. Curso do Programa de Formación e Innovación Docente Aplicación da perspectiva de xénero na docencia universitaria, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 23 de abril.

Méndez, María José (2014b): *Elementos de diseño curricular para a inclusión transversal da perspectiva de xénero*. Curso do Programa de Formación e Innovación Docente Aplicación da perspectiva de xénero na docencia universitaria, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 15 de maio.

Montero, José M^a, Fernández-Avilés, Gema, e Medina, M^a Ángeles. (2017): "¿Existe igualdad de género en el hogar? Diferencias entre las distintas comunidades autónomas". *Actas XLII Reunión de Estudios Regionales Comercio Internacional y empleo: una perspectiva regional*, Asociación Española de Ciencia Regional, Sevilla.

Nussbaum, Martha Craven (2002): *Las mujeres y el desarrollo humano*, Herder: Barcelona.

Peinado, Patricia; Serrano, Felipe. (2012): "A Dynamic Analysis of the Effects on Pensioners Welfare of Social Security Reforms", *Journal of Pension economics and Finance*, 11(1) (71 – 87).

Rodríguez, María Xosé. (Dir.) (2014): *Corresponsabilidade familiar e empregos do tempo no ámbito universitario: o persoal docente e investigador da Universidade de Santiago de Compostela*, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela:

Sánchez, Jesús, e Sánchez, José. (2008): "Fecundidad y actividad económica de las mujeres en España". *Estadística Española*, 50 (169) (431 – 453).

Scott, Linda (2020): *La economía doble X. El potencial de contar con las mujeres*, Planeta, Barcelona.

Esta iniciativa acadou o primeiro premio (modalidade de docencia) na X Edición dos Premios á Introducción da Perspectiva de Xénero na Docencia e na Investigación da USC (2019).

UNA EXPERIENCIA TRUNCADA: EL CASO DE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS TFM DE ARQUITECTURA

Carreiro Otero, María

Departamento de Proxectos Arquitectónicos e Urbanismo

Universidade da Coruña

maria.carreiro@udc.es

López González, Cándido

Departamento de Proxectos Arquitectónicos e Urbanismo

Universidade da Coruña

candido.lopez@udc.es

RESUMEN

La incorporación de la perspectiva de género a la práctica arquitectónica y urbanística es especialmente relevante en la esfera académica, donde se forman las arquitectas y arquitectos del futuro. Esta circunstancia motivó que en la Escuela de Arquitectura de A Coruña, en uno de los grupos de la materia de Trabajo Fin de Máster, se definiese una línea de trabajo centrada en las infraestructuras para la vida cotidiana. Una experiencia desarrollada durante tres cursos académicos, entre 2017 y 2020, cuyo análisis nos permitirá determinar su repercusión sobre el alumnado y profesorado directamente implicado, sobre los resultados académicos alcanzados, sobre los extraacadémicos, y sobre el TFM como una materia singular, dada su condición de elemento integrador de las competencias adquiridas a lo largo de los estudios de Arquitectura.

PALABRAS CLAVE: perspectiva de género, PFC, TFM, Arquitectura, infraestructuras para la vida cotidiana

LA INCORPORACIÓN TRANSVERSAL DEL GÉNERO EN LA ETSA DE A CORUÑA

Incorporar la perspectiva de género en el conjunto de las disciplinas de la docencia universitaria (Stimpson, 1998; Ion *et al.*, 2013) supone adoptar una lectura crítica y una posición activa, para redefinir los principios validados por la sociedad que se han revelado como discursos excluyentes.

No es una novedad esta actitud en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura -ETSA- de la Universidade da Coruña -UDC-, con tres antecedentes claros: la actividad de la catedrática Pascuala Campos; el proyecto de investigación MAGA (Carreiro *et al.* 2014); y el inicio de incorporación de la perspectiva de género en las materias de Proyectos Arquitectónicos de primer curso durante los cursos académicos 2014/15 y 2015/16 (Carreiro y López, 2016). En este último caso, entre las acciones planteadas, dos son extrapolables a otras materias análogas: la reelaboración de los contenidos y los materiales; y la coordinación de acciones y herramientas para la adecuada integración transversal de los aspectos de género.

Recientemente ambas se aplicaron en la materia de Trabajo Fin de Máster, TFM. Durante tres cursos académicos, desde el 2017/18 al 2019/20, en ella se desarrolló una línea de trabajo en torno a la perspectiva de género en la arquitectura y el urbanismo, otorgando protagonismo a las infraestructuras para la vida cotidiana (Sánchez de Madariaga, 2004). Finalizada la experiencia tras el cambio de gestión de la asignatura, nos planteamos dar traslado de los resultados obtenidos, tratando de determinar su repercusión en el personal implicado, tanto estudiantes como docentes; en los resultados académicos; y en la propia materia como lugar de confluencia de personas con pensamiento e ideologías diferentes. Se aplica para ello el método analítico-sintético a la materia (Tomás *et al.*, 2012), desmenuzada en los seis ítems que la definen: los objetivos, el contenido, las herramientas de desarrollo, el alumnado, el profesorado, y los resultados obtenidos.

UNA MATERIA SINGULAR EN LA ETSA: EL TRABAJO FIN DE MÁSTER

Los estudios de arquitectura se caracterizan por su carácter habilitante. Una señal ligada a la realización del proyecto fin de carrera, PFC, trabajo que exige la aplicación integral de las competencias adquiridas a lo largo de los estudios, y que hasta fechas recientes se desenvolvía con tutorías individuales estudiante-docente.

Los cambios operados dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior -plan Bolonia- llevaron a desdoblar la titulación en dos: el grado, con el título universitario; y el máster, con el título

habilitante. En consecuencia, dicho PFC se ha convertido en el Trabajo Fin de Máster, materia con una docencia reglada, que sigue la metodología de taller. Bajo la figura de un Coordinador/a¹ de Taller-materia, se estructura en un número variable de “talleres-grupo”;² en los que participan docentes de cinco o seis áreas de conocimiento,³ coordinados por una/o del área de proyectos arquitectónicos.

La materia se inició como una agrupación de talleres, con una coordinación que fijaba las reglas comunes. Cada taller proponía su propio tema de proyecto y emplazamiento. Una gestión que ha variado tras el reemplazo en la dirección del centro en noviembre de 2019. Los cambios introducidos refuerzan el rol de la Coordinación, encargada de establecer un emplazamiento y un tema común, del que penden los proyectos de los talleres. Estos han perdido autonomía y capacidad propositiva -línea argumental y lugar de emplazamiento-, coartando la heterogeneidad y diversidad como un valor formativo.

LA LÍNEA ARGUMENTAL DEL PROYECTO FIN DE CARRERA BAJO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En el curso académico 2017-18 se incrementó el número de talleres-grupo del TFM. De los siete docentes del nuevo taller, tres -dos mujeres y un hombre- estaban adscritos al grupo de investigación GAUS, y al grupo de innovación docente GIPAUS.⁴ El encargo docente les permitió aunar investigación e innovación docente buscando “trasladar” las “nuevas” demandas surgidas a través de la perspectiva de género a la forma arquitectónica. El equipo docente ha ido variando a lo largo de este tiempo, pero siempre primó el empeño en aplicar el método científico a los problemas arquitectónicos y urbanos (Cerdá, 1859).

El taller así formado estuvo operativo tres cursos: 2017-18, 2018-19 y 2019-20, prolongándose hasta septiembre de 2021. Se analizará su desarrollo a partir de los seis ítems que lo definen: los objetivos, el contenido, las herramientas de desarrollo, el alumnado, el profesorado, y los resultados obtenidos.

¹ Se empleará la mayúscula inicial en el caso de Taller-asignatura y su Coordinación, y la minúscula para los talleres entendidos como grupos, y su correspondiente coordinación.

² Cada taller desarrolla un tema con una vigencia de dos cursos académicos. El proyecto del curso 2017-2018 se prolonga hasta septiembre de 2019; el del curso 2018-2019, hasta septiembre de 2020; y el del curso 2019-2020, hasta septiembre de 2021, y así sucesivamente. De no presentarse ante el tribunal en ese período, el estudiante debe cambiar de tema y/o de taller.

³ El centro cuenta con siete áreas de conocimiento: Composición, Construcción, Expresión Gráfica, Estructuras, Matemática Aplicada, Proyectos Arquitectónicos, y Urbanística y Ordenación del Territorio. De las siete, Expresión Gráfica, aunque presente en el taller del Grado de Arquitectura, no interviene en el Máster habilitante. Por su parte, el área de Matemáticas nunca ha formado parte del proyecto fin de carrera.

⁴ GIPAUS, Grupo para la arquitectura y el urbanismo sostenible, tiene como objetivo trasladar las “nuevas” demandas surgidas a través de la perspectiva de género, a la forma arquitectónica.

a. Objetivos

Con las líneas de trabajo planteadas se perseguía:

1º_ Propiciar el cambio de paradigma en el diseño urbano y arquitectónico, introduciendo las necesidades del grupo heterogéneo que representan las mujeres como destinatarias y usuarias de la arquitectura y el urbanismo.

2º_ Incorporar la accesibilidad de los espacios, y la sostenibilidad ambiental.

3º_ Aplicar las nuevas tecnologías, TIC, en los proyectos de las infraestructuras de la vida cotidiana, para la mejora de la vida autónoma de las personas, y del cumplimiento de las responsabilidades familiares.

b. Contenido

Los enunciados constituían una “novedad” en cuanto a sus programas de necesidades, referidos a dotaciones identificadas como infraestructuras para la vida cotidiana, un concepto ausente de la agenda de las administraciones públicas, y del que se empieza a hablar tíbicamente en las Escuelas de Arquitectura. También en cuanto a su localización, en parcelas entre medianeras, o con edificaciones muy próximas. Un planteamiento que resultaba complejo, con programas de necesidades que carecían de antecedentes a los que recurrir directamente; y con emplazamientos poco comunes en la esfera docente, que suelen ligarse a ámbitos poco condicionados por la realidad construida.

Se abordaron los siguientes temas:

- Curso académico 2017/18: “Centro de acogida para víctimas de violencia de género” en la calle Fernández Latorre de A Coruña, en el distrito de Cuatro Caminos. El programa de necesidades combinaba los requerimientos socio-sanitarios, con los administrativos, y con los residenciales, abordando el problema de la violencia de género sin revictimizar.
- Curso académico 2018/19: “Condominio urbano de unidades residenciales para personas solas” en un solar del barrio de A Gaiteira. Un proyecto residencial para personas que hayan optado por vivir solas –edad indefinida y variable-, asociado a una infraestructura de barrio, destinada a la atención diaria a la infancia y la adolescencia -una respuesta de cercanía para lo que se viene denominando “niñas/os de la llave”.

- Curso académico 2019/20: “Conjunto de viviendas transitorias para enfermos y familiares de pacientes (hemato-oncológicos y oncológicos) de larga estancia”, en el entorno del Complejo Hospitalario Universitario de A Coruña, en el lugar de Eirís. El programa se formuló a partir de los contactos con ASOTRAME, asociación de personas con trasplante medular.

Estos supuestos revelan la intención de fondo del taller: implicar al alumnado a través de una línea de trabajo centrada en la observación de las necesidades cotidianas, superando los estereotipos androcéntricos, con atención a la atención a la diversidad y heterogeneidad.

c. Herramientas de desarrollo

El taller se desarrolla mediante siete herramientas:

- 1ª_ La explicación de experiencias arquitectónicas y urbanísticas con perspectiva de género.
- 2ª_ Las aportaciones de otros profesionales, El primer año se contó con la asistencia de representantes políticos autonómicos; y el tercero con la presencia de asociaciones de apoyo a los enfermos, y con el testimonio presencial de un estudiante de la Escuela que ha superado una enfermedad oncológica.
- 3ª_ La sistematización en la recogida y procesado de datos sobre los cuidados, asimilados al género femenino. Omitido habitualmente en el diseño arquitectónico y urbano, pese a que en él participan casi todas las mujeres y algunos hombres. La mirada de género ofrece un punto de vista desde el cual «reconocer y revalorizar el trabajo de cuidados» (Sánchez de Madariaga, 2013).
- 4ª_ La aplicación de la mirada de género en la construcción y renovación de la ciudad, incluyendo la seguridad en el diseño de las ciudades, del espacio libre y público, de los edificios (Andrew, 1995), y de los trayectos urbanos, teniendo en cuenta las amenazas de violencia física y/ sexual que sufren las mujeres (Ceccato, 2017).
- 5ª_ La generación de patrones y modelos alternativos para el diseño arquitectónico y urbano, como respuesta a las demandas de núcleos familiares diversos. También a la creciente necesidad de servicios de asistencia y de atención médica en el hogar.
- 6ª_ El aula de trabajo, asignada exclusivamente para este cometido, se convirtió en un lugar propio. Un marco singular y punto de referencia tanto del alumnado como del profesorado.

7ª_ El uso del lenguaje inclusivo, superando las rutinas y estereotipos que suelen reproducirse en los enunciados, textos, esquemas y guías docentes.

d. Alumnado

La composición del alumnado en el taller ha ido variando. En el primer curso, predominaban las mujeres; en el segundo, los hombres; y en el tercero, se equilibra el número (tabla 1). Como colectivo manifiesta no percibir la desigualdad de género en el centro, ni en su esfera social. No obstante no ocultan la existencia de convencionalismos en muchas situaciones de la vida diaria. Evidencian un sistema de valores que se fundamenta en criterios de excelencia y de mérito. Parecen carecer de prejuicios, siendo receptivos a la información que se le ofrece sobre perspectiva de género, y asumiendo la línea de trabajo del taller como un campo de interés.

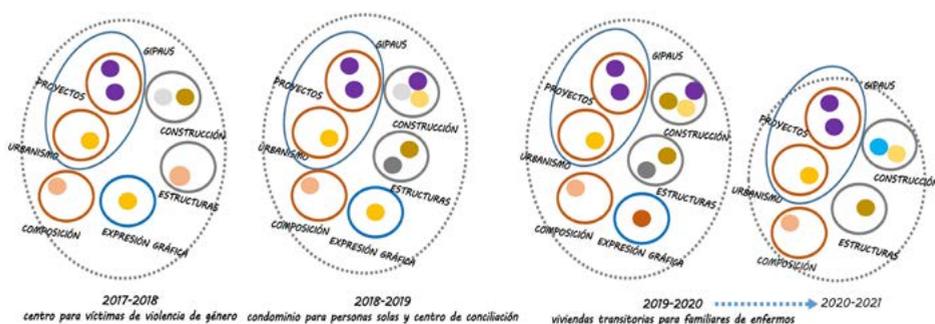
Tabla 1. Alumnado del taller. Presentación TFM por curso, convocatoria y sexo / Pendiente de presentar

Curso académico	Alumnado asignado al taller por curso académico (hombres/ mujeres)	Alumnado presentado: año y convocatoria (h hombres / m mujeres) c cursos de duración									Alumnado presentado
		2018		2019		2020		2021			
		junio	septiembre	febrero	junio	septiembre	febrero	junio	septiembre	febrero	
2017-18	16 4h / 12m Nº cuatri- mestres	--	4 1h / 3m 1c	10 3h / 7m 1,5 c	2 2m 2c						16 4h / 12m 1,5 c
2018-19	18 10h / 8m				3 1h / 2m 1c	7 4h /3m 1,5 c	2 1h / 1m 2c	4 4h 2c			16 10h / 6m 1,59 c
2019-20	17 9h / 8m						3 1h / 2m 2c	3 2h / 1m 2c	2 1h / 1m 3c		8 4h / 4m *
total	51										40
*pendiente de calcular, ya que 9 personas continúan con el trabajo. Debe señalarse que este curso ha coincidido con la pandemia provocada por el COVID19, y sus consecuencias en la esfera académica.											
Taller de continuidad: alumnado pendiente de presentar											
		Procedente del curso 2018-2019			Procedente del curso 2019-20				total		
2020-21		2			9				11		
		2m			5h / 4m				5h / 6m		

e. Profesorado

La mayor parte de los docentes del taller -diez de catorce- carece de las competencias necesarias para incorporar el género de forma transversal, básicamente porque carece de formación específica. Los más comprometidos e interesados en los temas propuestos han sido aquellos que habían investigado sobre arquitectura y género, o quienes habían tenido alguna relación con los temas planteados, sea porque conocían a alguna víctima de violencia de género, porque habían sufrido o están sufriendo los problemas derivados del cuidado infantil/parental, o por su cercanía con enfermedades que requerían tratamientos y hospitalización prolongada. Desde el punto de vista estrictamente docente, la actitud del profesorado fue, y es, una muestra de implicación y compromiso con el alumnado.

Figura 1. El taller: profesorado por curso y áreas. 14 docentes = 3 mujeres + 11 hombres



f. Resultados obtenidos

En este punto es conveniente diferenciar dos campos como objeto de reflexión: el referido al funcionamiento interno, y el referido a la valoración externa de los trabajos, tarea que corresponde al tribunal calificador de los TFM.

A: Una mirada interior

Los resultados académicos muestran que el alumnado que asistió con regularidad al taller superó el TFM en un período temporal equivalente a un curso y medio (tabla 1). Una duración que se aproxima a la duración media recogida en el Sistema de Garantía de Calidad (2019) del título cifrada en 1,49 años para el curso académico 2018-19. En el seguimiento del título no se han diferenciado las valoraciones

del alumnado por taller, pero en las observaciones generales no se detectan comentarios negativos ni sobre la organización, ni sobre el profesorado.

El desarrollo académico del taller se ha complementado con actividades extracurriculares e investigadoras, obteniéndose los siguientes logros:

_ Que una alumna, asesorada por responsables de la asistencia social, elaborase una encuesta destinada a las usuarias de los Centros de Acogida de Galicia, para conocer el contexto habitacional en el que se desenvuelve la vida diaria de estas mujeres. Esta iniciativa la llevó a obtener uno de premios Ángeles Alvariño para TFM de la UDC.

_ Que cuatro estudiantes presentasen dos pósters con sendas comunicaciones en las "VI Xornada Universitaria Galega en Xénero", XUGeX, celebrada en 2019. Una comunicación se recogió en el libro de actas de las jornadas (Caso Onzaín *et al.*, 2019). Y otra obtuvo una mención en dichas jornadas, siendo seleccionada para su publicación posterior en un libro colectivo de repercusión nacional (Ugarte *et al.*, 2019).

_ Que dos alumnas se incorporasen a un trabajo de investigación sobre los tipos y programas para centros de acogida (Carreiro *et al.*, 2019).

_ Que una alumna se incorporase al Programa de Doutoramento de la UDC para realizar su tesis sobre los Centros para víctimas de violencia de género.

B: La percepción externa

El conjunto de los TFM son evaluados por un tribunal presidido por el director del centro -un varón-compuesto por docentes de los talleres en representación de las diferentes áreas, junto con una arquitecta/o en representación del colegio profesional.

La valoración que el tribunal hace de los trabajos se puede tabular mediante las notas otorgadas a los alumnos (tabla 2). La complejidad de los temas y los emplazamientos penalizaron, de algún modo, la calificación de los trabajos, cuya media se corresponde con un aprobado. Desde luego, los distintos tribunales no interpretaron los proyectos como relevantes, ni necesarios, frente a los propuestos por otros talleres, equipamientos dotacionales más o menos convencionales, o intervenciones en ámbitos naturales, con pocos condicionantes construidos.

Tabla 2. Calificaciones del alumnado. Notas por curso académico y sexo. Notas medias

Curso académico	alumnado		calificaciones						
			9	8	7	6	5	calificación media	
2017-18	hombres	4		1	1	1	1	6,5	6,25
	mujeres	12		1	1	7	3	6	
2018-19	hombres	10			2	4	4	5,8	5,815
	mujeres	6			2	1	3	5,83	
2019-20	hombres	4			1	1	2	5,75	5,475
	mujeres	4				1	3	5,2	
								5,93	

CONCLUSIONES

Analizada pormenorizadamente la materia de TFM se observa:

_ El interés que suscita en el alumnado, abierto a enfrentarse a temas que implican un nuevo paradigma arquitectónico y urbano, de los que apenas existen referentes en las publicaciones especializadas y en las premiadas.

_ La resistencia del profesorado del centro a abordar e incorporar estos temas. Algunos -de otros talleres- incluso hacen gala de su ignorancia del lenguaje inclusivo. Forzados por las circunstancias aceptan lo novedoso de la línea de trabajo, pero como “un estar al día”, sin tratar de entenderla ni asumirla.

_ La ausencia de una estrategia en el centro docente para la incorporación sistemática de una mirada inclusiva, como se constata con la retirada de la línea de trabajo sobre perspectiva de género en arquitectura y urbanismo. Se omite la perspectiva de género como una herramienta de análisis y transformación de la realidad, perpetuándose la actitud androcéntrica. Y a pesar de las apariencias “políticamente correctas”, tanto las conductas implícitas como los hechos delatan la incomodidad que suscita, y los estereotipos presentes en el comportamiento de los docentes, que se traslada a la enseñanza y se transmite al alumnado.

_ La implicación de las futuras y futuros arquitectos en aplicar una mirada inclusiva. Un aspecto constatable a través de su actividad extra-académica, que les lleva a profundizar en estos temas, participando en jornadas y congresos, en trabajos de investigación y en tesis doctorales.

En síntesis, la experiencia de estos tres cursos académicos confirma el interés de la línea de trabajo que incorpora la perspectiva de género, para definir las infraestructuras para la vida cotidiana. Edificios que acogen programas que responden a los retos ligados a una sociedad más igualitaria. También que, frente a las recientes egresadas y egresados, que incorporan estos problemas en su formación y en su actitud vital, el profesorado muestra gran resistencia al cambio de modelo, reticente a asumir la perspectiva de género como una herramienta más de la actividad docente, investigadora y profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Andrew, Caroline (1995): "Getting women's issues on the municipal agenda: violence against women", *Urban Affairs Annual Review*, 42, (99-118).

Carreiro Otero, María *et al.* (2014): *Las mujeres arquitectas de Galicia: su papel en la profesión y en la enseñanza de la profesión*. Documento electrónico: [Las_mujeres_arquitectas_Galicia.pdf \(inmujeres.gob.es\)](#) Consultado 25/04/2021.

Carreiro Otero, María y Cándido López González (2016): "Una transgresión docente: integración de la perspectiva de género en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la UDC", en Aguayo Lorenzo, Eva *et al.* (eds.): *Perspectiva de xénero na docencia universitaria. IV XUGeX*, Servicio de publicacións e intercambio científico da USC, Santiago de Compostela (77-88).

Carreiro Otero, María *et al.* (2019): *TIP-CAVI 2. Tipos y programas de Centros de Acogida para víctimas de violencia de género*. Documento electrónico: <http://hdl.handle.net/2183/25269> Consultado 25/04/2021.

Caso Onzaín, Lucía *et al.* (2019): "Edificando desde el género. Centro de acogida para mujeres que sufren violencia de género", en López Díaz, Ana Jesús *et al.* (eds): *(Re)cosntruíndo o coñecemento. VI XUGeX*, Servizo de publicacións, Universidade da Coruña (450-460). Documento electrónico: <http://hdl.handle.net/2183/24498> Consultado 25/04/2021.

Ceccato, Vania (2017): "Women's transit safety: making connections and defining future directions in research and practice", *Crime Prevention and Community Safety*, 19 (3-4), (276-287).

Cerdá y Sunyer, Ildefonso (1859): *Teoría general de la urbanización y aplicación de sus principios y doctrinas a la reforma y ensanche de Barcelona*, Instituto de estudios fiscales, 1968-1971, [s.l.].

Ion, Georgeta *et al.* (2013): "El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 24 nº 1, (123-140).

Sánchez de Madariaga, Inés (2004): "Infraestructuras para la vida cotidiana y calidad de vida", *Ciudades*, nº 8, (101-133).

Sánchez de Madariaga, Inés (2013): "The mobility of care. Introducing new concepts in urban transportation", en Sánchez de Madariaga, Inés y Marion Roberts (eds.): *Fair share cities. The Impact of Gender Planning in Europe*, Routledge, London.

Sistema de Garantía de Calidad del Máster Universitario de Arquitectura (2019): "Comparación dos resultados académicos". Documento electrónico: [pdf_entry2.php \(udc.es\)](https://www.udc.es/portal/portal/entry2.php) Consultado 25/04/2021.

Stimpson, Catherine (2005): "¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años noventa?", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, nº 6, (301-327).

Tomás, Marina *et al.* (2012): "Aproximación a un modelo de análisis de la visibilidad en la universidad desde la perspectiva de género", *Bordon*, Vol. 64 nº 1, (141-155).

Ugarte Fidalgo, Selina *et al.* (2019): "Unidades residenciales en los centros de acogida para víctimas de violencia de género", en López Díaz, Ana Jesús (ed.): *Violencias de Género. Persistencias y nuevas formas*, Madrid, Los Libros de La Catarata (96-110).

ARQUITECTURA E PEDAGOXÍAS FEMINISTAS.

ESTRATEGIAS PARA UNHA APRENDIZAXE INCLUSIVA NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Blanco Agüeira, Silvia

Directora del Grado de Arquitectura Cesuga

Universidad San Jorge

sblanco@usj.es

RESUMEN

Desde el Grado de Arquitectura del Centro de Estudios Universitarios Superiores de Galicia (CESUGA), estamos impulsando experiencias innovadoras que incluyen la perspectiva de género como eje principal de trabajo. Esta comunicación tiene como objetivo dar a conocer los ejercicios propuestos, la investigación reglada, las publicaciones realizadas y las iniciativas consolidadas durante los últimos ocho años en este centro académico gallego. A través de todos estos trabajos se pretende fomentar un análisis crítico de la lectura habitual, simplificada y lineal de la arquitectura. Porque si atendemos a la autoría de los textos canónicos, nos encontramos con que la mayoría fueron escritos por hombres, figura universal en la producción de conocimiento. Rara vez las mujeres protagonizan contenido o portadas. En la mayoría de los casos, el olvido y la indiferencia están presentes. El creciente número de mujeres que se dedican a la enseñanza de la arquitectura permite, en mi opinión, ofrecer una perspectiva diferente del cuerpo teórico manejado hasta la fecha.

PALABRAS CLAVE: arquitectura; mujer; docencia; historiografía; olvido.

INTRODUCCIÓN

Todos mis estudiantes han oído hablar de la Staatliche Bauhaus, la escuela de artesanía y diseño fundada en 1919 en Weimar (Alemania), donde se sentaron los fundamentos de la arquitectura moderna. Todos han mencionado alguna vez a Mies van der Rohe, Walter Gropius, Marcel Breuer o Paul Klee, maestros que estuvieron al frente de diversos talleres. Sin embargo, al comenzar sus clases de Historia

de la Arquitectura Moderna, ninguno sabe que el taller de tejido de la Bauhaus, liderado por una antigua enfermera llamada Gunta Stölz, era el único dirigido por una mujer y económicamente rentable. Ignoran que entre aquellos estudiantes revolucionarios se encontraba un grupo de mujeres que contribuyó a consolidar el prestigio de una vanguardista escuela (Fig. 1). Tampoco están enterados de que esas alumnas debieron demostrar un talento extraordinario para conseguir su permanencia en el centro e ir conquistando su espacio en la institución (Hervás, 2015: 17). En parte, el desconocimiento proviene de la vinculación de Gunta Stölz, Marianne Brandt, Lilly Reich o Anni Albers al diseño de coloridos textiles, esbeltas lámparas y sofisticadas vajillas, un mundo de artesanía y diseño carente del reconocimiento público de la arquitectura masculina. Sin embargo, el legado de todas estas mujeres ha superado con creces el paso del tiempo y el número cada vez más creciente de arquitectas dedicadas a la docencia permite bajo mi punto de vista, una relectura del cuerpo teórico manejado hasta la actualidad, pudiéndose así mostrar un discurso que no ha estado explícito hasta la actualidad (Blanco, 2013: 81).

Figura 1. Una de las icónicas imágenes de la Bauhaus fue la que retrató a las alumnas en la escalera. De izquierda a derecha: Fotografía de Theodore Lux Feininger, 1927; cuadro de Oskar Schlemmer, 1932; Roy Lichtenstein, *BauhausStairway*, 1988; reinterpretación fotográfica en Cesuga (Silvia Blanco, *Bauhaus recreated*, 2019).



ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA

Una vez explicados los sistemas que han estructurado la aportación de las arquitectas al campo teórico y práctico de la arquitectura, es posible plantear estrategias desde el entorno académico que sirvan de referencia para la futura experiencia laboral. Hay que tener en cuenta que las experiencias descritas se han desarrollado desde el curso 2012/13 hasta el actual, dentro de las asignaturas de Teoría y Cultura Arquitectónicas, coincidiendo con momentos cruciales de la historia: la creación de la primera asociación de mujeres arquitectas de España, el éxito de la huelga del 8 de marzo de 2019, la repercusión

de movimientos como el #MeToo o el #Time's Up contra el acoso sexual y la discriminación laboral, así como el impacto del covid-19 en la educación universitaria. Bajo esta perspectiva, la labor de visualización de las mujeres en la arquitectura ha generado diversos debates y reflexiones en el aula a lo largo de los cursos, abarcando temas tan importantes como la precarización laboral, las desigualdades y las experiencias personales, sin dejar de lado la generación y el uso del espacio, así como las alternativas feministas emergentes en las redes sociales, de gran impacto entre los más jóvenes¹.

La experiencia docente se ha organizado en diferentes niveles. En una primera etapa, he revisado la bibliografía de las diferentes asignaturas que me corresponden, cuyos contenidos analizan la evolución de la arquitectura desde el período antiguo y medieval hasta el siglo XX, teniendo en cuenta las obras arquitectónicas, pero también otras realizaciones plásticas, con el fin de que el alumnado pueda adquirir unos conocimientos aplicables a la construcción de nuevos edificios, así como a la restauración de los antiguos. Dado que además se propone como principal objetivo iniciar a las alumnas y alumnos en la investigación y la crítica de arquitectura, resulta fundamental una historiografía mixta, que aporte una diversidad de miradas sobre el componente teórico y la percepción artística.

Se ha podido constatar la escasa presencia de publicaciones con autoría femenina, siendo difícil encontrar sus aportes en el ámbito de la arquitectura y la ingeniería, al menos hasta el siglo XXI, cuando esta circunstancia comienza a cambiar. Esta asimetría de género ha ayudado a consolidar la invisibilidad de las mujeres en la creación artística, pues han sido los varones los que durante mucho tiempo han determinado quien merece ser recordado y quién no. Como afirma Celia Amorós (1994: 33), "las mujeres en la historia son como una especie de muro de arena: entran y salen al espacio público sin dejar rastro, borradas las huellas. Con los varones creo que eso no ha ocurrido jamás".

Entre la ocultación y el olvido, apenas emergieron las condiciones de trabajo femeninas, ni sus logros, ni su visión del mundo. Para poner en valor el conocimiento producido por las mujeres vinculadas a la profesión, es imprescindible hacer primero visible esa marginalización de lo femenino en la literatura, tanto en los contenidos como en la autoría. El objetivo es ofrecer una formación igualitaria, potenciando además la compra de nuevos ejemplares para la biblioteca del Centro de Estudios Superiores Universitarios de Galicia (Cesuga). En aquellas temáticas en las que las autoras son escasas o inexistentes, se ha recurrido a la base de datos de "Un día | Una arquitecta", un blog reivindicativo y colaborativo que pretende solventar las omisiones y la infrarrepresentación de las mujeres en la actividad profesional

¹ Perfiles como el de @Barbijaputa o @IModernaDePueblo fueron algunos de los mencionados, así como el de Ter, una arquitecta youtuber dedicada a la difusión de vídeos sobre la disciplina.

contemporánea². Tal como explican sus promotoras, las biografías publicadas han servido para “ir detectando a las protagonistas y organizar la información que no se incluía en libros de la historia de la arquitectura” (Marciani, Moisset y Arias, 2018: 75). La perspectiva de género acaba así por integrarse en el sistema académico tradicional, siendo relevante para las generaciones próximas.

Si consideramos que la mirada del pasado está condicionada por nuestro presente, se vuelve necesario modificar los cánones tradicionales con los que la historia de la arquitectura se sigue transmitiendo. Se trata de evitar que el alumnado se siga formando con el sesgo masculino predominante, pues el éxito queda supeditado a la lógica masculina de la racionalidad, la productividad y el control emocional. Con el fin de subsanar este aspecto, que afecta al mundo laboral y al reconocimiento profesional posterior, he propuesto desde mis asignaturas un segundo nivel de trabajo: el reconocimiento de las aportaciones de las mujeres en la arquitectura occidental. Preguntarse quién ha sido la primera arquitecta de la historia de la que se tiene conocimiento o las primeras en titularse tras una enseñanza reglada, son los primeros pasos a dar. Surgen así los nombres de la italiana Plautilla Bricci (Roma, 1616-1705), considerada la primera mujer en ejercer la arquitectura; Julia Morgan (San Francisco, 1872-1957), la primera en ser aceptada en la Escuela de Bellas Artes de París y obtener su diploma en 1902; o Matilde Ucelay Maórtua (Madrid, 1912-2008), la primera titulada en España, en 1936, con más de cuarenta años de ejercicio profesional posterior.

Descrito el ámbito de trabajo y los dos niveles de la experiencia docente: la bibliográfica y la de contenidos, es necesario describir otros ejercicios concretos desarrollados en el aula, y que buscan crear una conciencia más inclusiva. En primer lugar, se introducen siempre figuras marginadas como objeto principal de estudio en los trabajos de investigación correspondientes a las asignaturas de Cultura y Teoría en la Arquitectura impartidas en 4º curso. En Cultura y Teoría II se incorpora un estudio sobre el importante rol de las mujeres en la creación de los primeros hábitats, especialmente los nómadas, debatiendo la suposición tradicional de que los constructores de viviendas y de ciudades han sido siempre varones. Este patrón de trabajo se repite en las pruebas escritas puntuables y en el examen final, donde invariablemente se incluye un proyecto ejecutado por mujeres como material de comentario o crítica (Fig. 2).

² Trabajo galardonado con el premio Milka Bliznakov en 2016.

Figura 2. Arquitectas pioneras de la modernidad. De izquierda a derecha y de arriba abajo: Eileen Gray, Raili Pietilä, Anne Griswold Tyng, Allison Smithson, Charlotte Perriand, Aino Marsio, Lilly Reich, Margaret McDonald Mackintosh, Harriet Pattison, Ray Eames, Lina Bo Bardi y Elsa Kaisa Mäkinieniemi. Fuente: Maribel Alba Dorado.



Como ejercicio concreto, para que las y los estudiantes se conviertan en ciudadanas y ciudadanos conscientes y críticos, se propone un enfoque interdisciplinario. En mis clases, la teoría se entiende como parte del proceso de diseño, de ahí que se crucen los límites y se tomen las técnicas prestadas del cine o el arte, lo que ayuda a los alumnos y alumnas a abrir sus mentes a nuevas dimensiones de la arquitectura. Instalaciones, acciones, performances, documentales, películas y realizaciones plásticas del siglo XX sirven también para ver cómo las mujeres han estado siempre involucradas en la producción del mundo material, aunque no siempre fueran registradas. Para confirmar la gran influencia del arte barroco en la modernidad, debido a su potencia visual, el gusto por la sofisticación, la escenografía, la iluminación y los reflejos, se ha recurrido al estudio de la pintura del siglo XVIII. Diversas obras pictóricas han sido objeto de reinterpretación creativa en la materia de Cultura y Teoría II, lo que implica un análisis formal, estilístico y de contextualización histórica previo. Tras ello, se debía crear una escenografía para un reportaje fotográfico que no solo tratase de imitar, sino de leer la imagen del cuadro y transportarla a un lenguaje actual. Los resultados obtenidos desde 2018 han sido correctos, tanto en el empleo de la luz como de la composición. Entre las figuras a investigar aparecían mujeres que apenas son mencionadas en los libros de Historia del Arte como Artemisia Gentileschi, Clara Peeters, Josefa de Órbidos o Sofonisba Anguissola, lo que ha derivado en una aproximación a las mujeres como creadoras, desde el siglo XVI al XIX. Se ha promovido así un aprendizaje a partir del desarrollo real y práctico, sin olvidarnos de una lectura de género (Figura 3).

Figura 3. Película sobre Artemisia Gentileschi (Agnès Merlet, 1997); una de sus obras, autorretratada como alegoría de la pintura, y reinterpretación fotográfica de la misma. Todo ello material de trabajo e investigación para los alumnos de Cultura y Teoría II (Cesuga, curso 2017/18).



Durante el segundo cuatrimestre de 2020, en pleno confinamiento derivado de la pandemia covid-19, el alumnado de Cultura y Teoría IV y VI realizó diferentes entrevistas telemáticas a mujeres arquitectas, residentes en España y tituladas antes del año 2000. El objetivo era visibilizar a través de un ejercicio académico sus diferentes perfiles profesionales, que abarcaban desde la educación hasta la política, urbanismo, el diseño, la docencia y el arte. Participaron entre otras, las arquitectas Zaida Muxí Martínez, Josenia Hervas y Heras, Isabel Aguirre de Úrcola o Sonia Puente Landázuri, que respondieron a las preguntas del estudiantado a la hora de documentar el proceso a través de la transcripción en papel y el registro audiovisual. La celebración de la condición femenina en una prueba evaluable como esa ayuda siempre a valorar la producción de las mujeres arquitectas, sirve de referente a las alumnas y normaliza el trabajo femenino entre toda la clase.

CONCLUSIONES

En el transcurso de los últimos ocho años se ha podido constatar un resurgimiento del pensamiento y activismo feminista. A través del empleo de nuevas herramientas y estrategias de comunicación, se continúa la lucha por la igualdad de derechos. La experiencia docente puesta en funcionamiento desde el curso 2012/13, se ha caracterizado por una cierta transversalidad e interdisciplinariedad. Se ha revisado la historiografía arquitectónica y el impacto del feminismo entre el alumnado. La incorporación de voces silenciadas en el temario de los distintos cursos ha favorecido también la irrupción en el debate de otras figuras desconocidas, no solo femeninas, que se situaron en los márgenes de la disciplina.

Además de revisar narrativas maestras, se han interrogado sobre las relaciones entre el género, la producción y el uso del espacio, se ha reflexionado sobre espacios de exclusión y transgresión, sin olvidar-

nos de las arquitectas pioneras y de aquellas investigaciones que plantean la cuestión de la oposición y transgresión a los órdenes normativos. La reacción del alumnado ante la metodología empleada ha sido en general buena, sobre todo porque la propia idiosincrasia de la formación arquitectónica seduce por la épica que la acompaña, de transformación de la realidad, aliñada esta con trabajo intenso y exigente (Blanco y Hervás, 2019: 41).

Las discrepancias surgidas en clase han sido debidas al proceso consciente de intentar desestabilizar categorías fijas y habituales. De esta forma se ha podido mostrar al alumnado otras alternativas a la historia entendida como artefacto cultural construido por eruditos que no repararon en demasía en aquellas mujeres, que contra viento y marea, han formado parte del hecho artístico. En el caso de la historia del arte ha sido posible mostrar que la presencia femenina va más allá de una lista de musas o modelos que posaban, existiendo creadoras que quebrantaron las normas y pusieron en juego su honorabilidad enfrentándose a la censura de la sociedad³ ¿Y cómo podemos sostener que las mujeres han estado siempre involucradas en la producción del hábitat construido si sus trayectorias no han sido registradas? En este caso, el reconocimiento de sus aportaciones arquitectónicas ha supuesto un esfuerzo de búsqueda, rastreo y cribado de publicaciones recientes, congresos, jornadas, exposiciones, tesis doctorales y actividades encaminadas a solventar la falta de nombres documentados. Otro sacrificio adicional consiste en asegurar, dentro de la planificación las asignaturas, un correcto engranaje de las actividades encaminadas a reconocer a las mujeres partícipes en la profesión, valorando su aportación intelectual y arquitectónica, sin que ello suponga alterar significativamente el volumen de trabajo y la planificación dictada desde la dirección del centro.

BIBLIOGRAFÍA

Amorós Puente, Celia (1994): "Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de lo 'masculino' y lo 'femenino'", en: Amorós Puente, Celia: *Feminismo, igualdad y diferencia*. UNAM/PUEG, México, (23-52).

Blanco Agüeira, Silvia (2013): "La mujer en la investigación y en la docencia de arquitectura", en: López González, Cándido, coordinador: *Jornadas Mujer y Arquitectura: experiencia docente, investigadora y profesional*, Universidade da Coruña, (78-83).

³ Se estableció en el curso correspondiente una comparativa entre la trayectoria de musas como Simonetta Cattaneo, referente de los pintores del Renacimiento italiano, y creadoras como Clara Peeters, pintora flamenca del siglo XVII, tras el estudio detallado de ambas biografías.

Área 3 · PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Blanco Agüeira, Silvia y Hervás y Heras, Josenia (2019): "La Bauhaus en su centenario. Recreando la modernidad: el proyecto Bauhaus", *Pensar la Publicidad*, 13, (29-43).

Hervás y Heras, Josenia (2015): *Las mujeres de la Bauhaus, de lo bidimensional al espaciototal*, Diseño Editorial, Buenos Aires.

Marciani, Florencia; Arias Laurino, Daniela y Moisset, Inés (2018): "Un día una arquitecta: tres años de activismo hacia la inclusión", *Ábaco. Revista de cultura y ciencias sociales*, 95-96, (73- 81).

INTEGRACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN MATEMÁTICAS II DE LA INGENIERÍA EN DISEÑO INDUSTRIAL

Epifanio López, Irene

Departamento de Matemáticas, Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género

Universitat Jaume I

epifanio@uji.es

RESUMEN

Diversas leyes obligan a integrar la perspectiva de género en la docencia universitaria. Pero, en la práctica, esto no sucede. En esta comunicación mostramos cómo se ha llevado a cabo en una asignatura de matemáticas, y en especial de estadística, en el Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos. Nos centramos en aspectos como: la gestión adecuada del aula, la visibilización de las contribuciones de mujeres, el uso de un lenguaje inclusivo, la metodología mediante una enseñanza activa, los contenidos, el trabajo en valores humanizando los problemas, el uso del ordenador, una evaluación apropiada y, sobre todo, las relaciones interpersonales, donde es fundamental la empatía y romper con estereotipos y sesgos implícitos. La opinión del estudiantado se recogió al acabar el curso, y la satisfacción fue unánime. La satisfacción también fue máxima mediante la encuesta oficial realizada por la universidad.

PALABRAS CLAVE: coeducación, estadística, matemáticas, perspectiva de género, ingeniería

INTRODUCCIÓN

A pesar de que normativas en distintos ámbitos obligan a incorporar la dimensión de género en la docencia universitaria, el cumplimiento de las universidades respecto a las disposiciones legales en materia de igualdad de género en la docencia universitaria dista mucho de ser el que debiera, y las agencias de evaluación, adolecen de una clamorosa falta de supervisión en este aspecto.

Aquí mostramos el trabajo llevado a cabo durante el curso 2019/2020 para incorporar la perspectiva de género en la asignatura de Matemáticas II del grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos. La incorporación de la perspectiva de género en la materia de estadística de esta titulación se llevó a cabo hace años (Epifanio e Ibáñez, 2013), pero se ha revisado y ampliado a la parte de contenidos de métodos numéricos, que está comprendida junto con estadística en dicha asignatura. Se han seguido las pautas indicadas en Epifanio (2020).

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

La asignatura de Matemáticas II es una asignatura de primer curso y segundo semestre, por tanto, debido a la pandemia, parte de la asignatura pasó de ser presencial a modalidad a distancia a mitad de marzo. Esta asignatura, aunque pertenece a titulaciones de la rama de Ingeniería y Arquitectura, tiene una matrícula paritaria en cuanto a chicas y chicos. A continuación, analizaremos los distintos aspectos considerados para incorporar la perspectiva de género.

Gestión del aula: El aula es un micromundo donde pueden darse relaciones de poder y donde la participación de las mujeres se vea coartada. Se trata de que la participación sea igualitaria en asignación de roles en grupos, por ejemplo, pero también en la participación en todas las tareas. Por eso debíamos ser conscientes de las distintas formas de comunicarse y, sobre todo, impedir y corregir interrupciones en turnos de palabra, instar a emplear tonos de voz moderados, o incluso todo lo contrario, los silencios, incluso ante interpelación. Y por supuesto, estar muy pendientes de las “bromitas”, opiniones y comentarios, que suelen suceder en las prácticas donde hay un ambiente de trabajo más distendido, entre compañeras y compañeros, e incluso hacia la profesora, porque el humor puede ser usado como una herramienta de dominio y de obtener prestigio. El estudiantado también contaba con documentos sobre la gestión de grupo (Del Canto et al., 2009), de manera que ante conflictos pudieran actuar de forma asertiva, es decir, expresar sus inquietudes, sentimientos, amable y educadamente, pero de forma clara, y si así no se resolvía, debían comunicarlo a la profesora.

Contribución de las mujeres: En la asignatura se optó por visibilizar los logros de las mujeres en la materia de varias maneras. Por un lado, cada tema de los apuntes comenzaba con una o varias citas, y se optó por escoger personas relevantes para el tema en cuestión, pero de forma paritaria y que hubiera diversidad de edades y orígenes. También contaron con una actividad grupal para trabajar la figura y contribuciones de dos personas estadísticas fundamentales, nuevamente se hizo de forma paritaria. En otras actividades puntuales también se dio pie a reconocer a ingenieras jóvenes de actualidad, por ejemplo, Katie Bouman durante una actividad de métodos numéricos con matrices, usando imágenes.

Por último, durante el confinamiento por la pandemia se les propuso una actividad lúdica para visibilizar las contribuciones de mujeres matemáticas, los sesgos de género, y además relajarse y desconectar un rato (gran parte del estudiantado estaba muy estresado), a través de unas escape rooms digitales diseñadas para conmemorar el 12 de mayo, Día Internacional de la Mujer Matemática (Ferrando y Epifanio, 2020; Rey, 2020).

Lenguaje no sexista: Se empleó un lenguaje no sexista porque no da igual que te nombren, que te invisibilicen, que te incluyan o que te excluyan. El término 'lenguaje' se entiende en su sentido más amplio, es decir, una comunicación inclusiva que engloba tanto el nivel oral, escrito, visual, como el lenguaje no verbal.

No se contemplaron problemas que reprodujeran roles estereotipados, por ello, trabajamos con material de elaboración propia. Nótese que la inmensa mayoría de libros de texto, que además suelen titularse "Estadística para ingenieros o científicos" (ni el título es inclusivo), no emplean un lenguaje inclusivo, y son numerosos los problemas que son protagonizados por "un ingeniero", nunca "una ingeniera". Los apuntes de la asignatura están escritos en neutro, por ejemplo, "en el departamento de ingeniería" o "se quiere resolver" y cuando llegamos al último tema, se incluye un problema que comienza "Una ingeniera ...", para comentarlo en clase, preguntando qué ven de distinto respecto de lo "habitual" en los libros de texto. Este curso debido a la pandemia no ha podido realizarse ese pequeño debate en vivo en el último tema, ya que se ha funcionado en modo asíncrono, es decir, se grababan vídeos que se han colgado en youtube (<https://www.youtube.com/user/schoolin8/>). Se ha optado por la modalidad virtual asíncrona, también por razones de inclusividad, tanto del estudiantado como del profesorado. Conectarse en directo no siempre es una opción disponible: puede que haya un único ordenador en la casa, o la conexión no sea buena para conectarse en directo, o que se esté cuidando de otras personas, etc. Además, a nivel virtual es mejor optar por vídeos cortos. Tras la primera convocatoria se recabó la opinión anónima del estudiantado sobre diversos aspectos. Para este en concreto, al 100% les pareció muy bien (genial) esta metodología.

Metodología docente: En vez de potenciar la competitividad y el individualismo, buscamos potenciar la colaboración, la cooperación, el deseo de superación, y el gusto por el trabajo bien hecho. Por ello, se promovió una enseñanza activa. Se formaron equipos para problemas de hasta cuatro personas, que debían ayudarse porque la nota de esta parte dependía de que todas las personas componentes del grupo fueran capaces de resolver los problemas. Se pretendía que se ayudaran entre sí (tutorías entre iguales), fomentándose un aprendizaje cooperativo. No obstante, cuando nos confinamos por la

pandemia, el trabajo en equipo pasó a ser individual por las dificultades de conectarse en grupo, ya que al principio hubo algunas personas con problemas de conexión que se resolvieron posteriormente con la ayuda de la Universitat Jaume I.

Además, cada estudiante debe realizar un trabajo (proyecto) individualmente, donde se tratan todos los puntos del temario siguiendo las indicaciones que aparecen en el aula virtual. En este proyecto, debe aparecer una variable formada por dos categorías, que en la mayoría de las ocasiones es el Sexo. Como ejemplo, que les sirve de guía, tienen un trabajo sobre Número de horas dedicadas al hogar, Salario y Sexo. Este proyecto es individual porque es de temática libre, de esta forma cada persona puede trabajar en el tema que le interese personalmente. Tienen libertad completa para escoger el tema que prefieran, al fin y al cabo, la "estadística está en todas partes". La guía y el ejemplo junto con otro material, se encuentran disponibles en: <http://www3.uji.es/~epifanio/TEACHINGP/gender.tar>.

La mayoría de los proyectos presentados han sido de temática social, y varios sobre igualdad y realizados por chicos. Algunos ejemplos de proyectos realizados son: "¿Se usan realmente los métodos anticonceptivos?", "El papel de la mujer en las series españolas del s. XXI" o "La brecha salarial en el baloncesto". El estudiantado opinó por unanimidad que la realización del proyecto fue muy satisfactoria y positiva.

Trabajo en valores: Desde las matemáticas se puede trabajar en valores, se trata de promover los valores de autonomía, trabajo en equipo, equidad, justicia social, trabajo cooperativo, cuestionamiento de cualquier tipo de discriminación. Esto puede conseguirse por un lado siendo referentes de comportamientos ejemplares y, por otro lado, humanizando los problemas.

Nuestro comportamiento, nuestras actuaciones (currículo oculto) tienen mucho peso: por ejemplo, se promovió la reducción del uso de papel (de hecho, se presentó la Asociación Comunitat UJI x Planeta); se contó con diferentes materiales para aquellas personas que quisieran profundizar o que, por el contrario, necesitaran afianzar conceptos, es decir, se tuvo en cuenta la diversidad; se facilitó el estudio a alumnado con cualquier dificultad, etc. Esto último ha adquirido gran importancia durante el confinamiento, donde además de prestar gran atención a casos particulares con mayores dificultades, se ha dado consejos, en general, sobre cómo había que planificarse para trabajar a distancia. En tema género, el 8 de marzo se presentaron infografías (Bravo, 2018) para visibilizar la desigualdad de género en el Diseño Industrial.

Respecto a humanizar los problemas, se trata de contextualizar y conectar los problemas con los in-

tereses de nuestro estudiantado. Ven problemas donde la estadística aparece en el día a día como, por ejemplo, las analíticas clínicas o las facturas del agua. Aunque la mayoría de los problemas están pensados como aplicaciones del diseño industrial, otros tienen un cariz más social, por hacer que las y los estudiantes tomaran conciencia y reflexionaran sobre diversos problemas de la actualidad, como la discriminación por diversos motivos, cuidado del medio ambiente y cambio climático, etc. También para fomentar el espíritu crítico con los resultados propios y de otros, incluso de los que aparecen en los medios de comunicación. Algunos ejemplos concretos de cómo llevamos a cabo esto último son los siguientes: en métodos numéricos se trabajó el concepto de derivada calculando la velocidad en que se incrementa el consumo de plástico. En otra actividad, deben averiguar qué es y cuál es su huella ecológica. Deben estimar el peso de sus residuos semanales, divididos en distintas categorías: papel y cartón, vidrio, orgánico, envases, aceite y otros y realizar una descriptiva, gráfica y numérica, de estos datos. Uno de los muchos ejemplos mostrados para introducir la distribución Normal, es acerca de los cambios en las estaciones por el calentamiento global y cómo afecta a la fauna. Durante el confinamiento también se mostró una aplicación de la correlación entre mortalidad del Covid-19 y movilidad. Y en lo referente a sesgos de género, en uno de los problemas sobre intervalos de confianza de diferencia de medias, se presentó el efecto Jennifer-John, mediante los datos del artículo de Moss-Racusin et al. (2012). Esto se basa en el experimento llevado a cabo hace unos años, en el que se vio que el mismo currículo firmado por un hombre (John) parecía a las personas seleccionadoras (tanto profesores como profesoras) con mayor competencia y recibía mejor evaluación que uno idéntico perteneciente a una mujer (Jennifer). De hecho, estaban dispuestos a pagarle más a John. El vídeo sobre esta cuestión, realizado durante el confinamiento, está en: <https://youtu.be/RSkQELAzglc>.

Contenidos: En muchos casos, se considera una estadística matemática, teórica, alejada de los datos. Sin embargo, aquí se considera una estadística más aplicada, basada en datos y su interpretación, según lo recomendado por la American Statistical Society, es decir, se trata de "aprender estadística, haciendo estadística".

En la parte de muestreo es fundamental señalar la importancia dentro de la ingeniería de considerar muestras de las personas potencialmente usuarias, tanto en cuanto al sexo, el género y otras características, y tanto para la fase de diseño del producto, como en otras fases, por ejemplo, en los tests de usabilidad (http://genderedinnovations.stanford.edu/methods/engineering_checklist.html). También se trabaja la importancia de considerar el sexo en la ciencia e ingeniería en los laboratorios de métodos numéricos, por ejemplo, viendo que considerar únicamente modelos androcéntricos afecta a la seguridad en vehículos (<https://genderedinnovations.stanford.edu/case-studies/crash.html>) y empleando

datos del artículo de Tannenbaum et al. (2019), y se les proporciona material de ampliación disponible de la Jornada "La incorporación de la perspectiva de género en la Ciencia y la Tecnología", celebrada el 13 de noviembre de 2019.

En las otras partes de la asignatura, especialmente en lo que respecta a descriptiva e inferencia, se emplearon, como hemos dicho, problemas humanizados, donde se puso de manifiesto la importancia de la perspectiva de género en este ámbito.

Además, hay que "ensuciarse" las manos con datos y ordenador, que es lo que se ha hecho en los laboratorios. Hoy en día, la estadística y matemáticas aplicadas precisan de un ordenador, para entender mejor los conceptos sin estar pendiente de cálculos tediosos. Pero, además, favorece el acercamiento de las mujeres hacia las TIC, que suelen ir en desventaja respecto a sus compañeros en su uso, por una cuestión social.

Evaluación: La evaluación contempla un abanico de pruebas diferentes para reconocer la diversidad en el estudiantado, con unos criterios de valoración explicitados. En concreto, el examen final de resolución de problemas con un formulario representa un 55% de la nota final. Esto se mantuvo tras el confinamiento, pues se pensó que lo más justo era no modificar las reglas del juego a falta de menos de un mes para acabar el curso. La evaluación continua representa el 45%, y corresponde a la observación de la ejecución y las memorias realizadas en los laboratorios, el trabajo en grupo de resolución de problemas y la realización individual de un proyecto a lo largo del curso.

Relaciones interpersonales: Además de los aspectos anteriores, hay otro factor que los impregna a todos y es fundamental: la empatía. La empatía debe ser honesta, es decir, que realmente el profesorado nos preocupemos. Por ejemplo, es fundamental aprenderse los nombres de las y los estudiantes desde el principio del curso, conocerlos (recordar detalles), escucharlos, estar abierta a sus inquietudes y ayudarles. Esto facilita un buen ambiente, donde el estudiantado se siente a gusto, aumentando su motivación y propiciando que el estudiantado pueda desarrollar sus capacidades.

El primer día de clase, se propuso una actividad para conocer al estudiantado, sus inquietudes, sentimientos hacia la asignatura (especialmente temor por las matemáticas en carreras no matemáticas), dificultades (por ejemplo, por incompatibilidades con el trabajo, por conciliación familiar, salud, ...), etc. y poderle dar retroacción personalizada, así como para poder conectar emocionalmente. En concreto, en esta actividad del aula virtual se presentaron de forma privada, contando lo que desearan (de forma abierta, pero con un guion orientativo), dentro de una actividad de caza del tesoro (protagonizada por una famosa hacker) sobre la presentación de la asignatura.

Con el confinamiento, se estuvo muy pendiente de que expresaran las dificultades que tuvieran de carácter técnico, económico, de salud física o mental. Se envió cada semana un mensaje recordando que se estaba abierta a escucharles y ayudarles. Se dirigió al estudiantado con problemas de ansiedad y estrés hacia la ayuda psicológica habilitada por la universidad, y se dieron muchas facilidades, retirándoles plazos límites a las entregas, a pesar de que eran muy generosos, y haciéndoles un seguimiento con mensajes personalizados, interesándonos sinceramente por su situación.

Al acabar el curso se han recibido muchos mensajes de agradecimiento por la preocupación y comprensión mostradas. Resulta gratificante poder haber facilitado la situación e intentar que nadie se quedara atrás por las circunstancias sobrevenidas.

La valoración en satisfacción en la encuesta oficial de la universidad fue de 4.71 de media sobre 5.

CONCLUSIONES

En las competencias de las guías docentes de la inmensa mayoría de asignaturas de matemáticas de todas las universidades del mundo, no aparece ninguna referencia a igualdad. Sin embargo, eso no quita para que el profesorado podamos, y debamos, cumplir con nuestra obligación de contribuir al conocimiento y el desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz, como marca el Real Decreto 1393/2007. En este trabajo, hemos mostrado paso a paso cómo se puede incorporar la perspectiva de género en materias de matemáticas y estadística, cumpliendo con nuestra obligación y, además, con la satisfacción del estudiantado.

Confiemos que próximamente el profesorado y quienes ostentan la responsabilidad de velar por el cumplimiento de las leyes, dediquen esfuerzo y atención a la aplicación de la perspectiva de género en la docencia universitaria, porque ejemplos hay de que es posible, como es el caso del Marco General elaborado por la AQU Catalunya.

BIBLIOGRAFÍA

Bravo, Eduardo (2018): Infografías para visibilizar la desigualdad de género en el diseño: <https://www.yorokobu.es/desigualdad-de-genero-en-diseno/> Consultado: 29/3/2021.

Del Canto, Pablo et al. (2009): "Conflictos en el trabajo en grupo: Cuatro casos habituales". Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2 nº 4, (344-359).

Área 3 · PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Epifanio, Irene (2020): Guía para una docencia universitaria con perspectiva de género de Matemáticas. Xarxa Vives d'Universitats.

Epifanio, Irene y M. Victoria Ibáñez (2013): "Integrating a Gender Perspective into Statistics". EDU-LEARN13 (5119-5126).

Ferrando, Lara e Irene Epifanio (2020): "El rescate de la maga Omega". Comisión de Mujeres y Matemáticas de la RSME: <https://forms.gle/4bK7YdaXjpJx1bmQ8> Consultado: 29/3/2021.

Moss-Racusin, Corinne, et al. (2012): "Science faculty's subtle gender biases favor male students". Proceedings of the National Academy of Sciences, Vol. 109 n° 41, (16474-16479).

Rey, Lucía (2020): "El pasillo del olvido recordado". Comisión de Mujeres y Matemáticas de la Real Sociedad Matemática Española: <https://forms.gle/5CuTTuvwXhjlZijh6> Consultado: 29/3/2021.

Tannenbaum, Cara et al. (2019): "Sex and gender analysis improves science and engineering". Nature, Vol. 575 n° 7781, (137-146).

UNHA EXPERIENCIA DE INTRODUCCIÓN DA PERSPECTIVA DE XÉNERO EN MATERIAS DE INTELIXENCIA ARTIFICIAL

Cernadas García, Eva

Fernández Delgado, Manuel

Departamento de Electrónica e Computación

Universidade de Santiago de Compostela

eva.cernadas@usc.es

manuel.fernandez.delgado@usc.es

RESUMO

A intelixencia artificial ofrece moitas posibilidades, algunhas poden mellorar o benestar das persoas pero outras poden resultar lesivas para a cidadanía, en especial para as mulleres. Algúns exemplos son os sistemas de axuda á decisión na contratación, de xustiza penal, de recoñecemento facial e de voz, ou os tradutores automáticos. Para concienciar ao persoal que desenvolva no futuro estes sistemas intelixentes, necesítase incorporar nas titulacións universitarias relacionadas coa intelixencia artificial contidos específicos de ética con perspectiva de xénero como competencia transversal. Neste traballo presentamos as experiencias en dúas materias de aprendizaxe automática, unha de grao e outra de máster, que se imparten por primeira vez no curso académico 2020-2021 na Universidade de Santiago de Compostela. A actividade permitiu ao alumnado reflexionar sobre as cuestións éticas e de xénero no exercicio do seu futuro profesional para o desenvolvemento de sistemas intelixentes.

PALABRAS CHAVE: aprendizaxe automática, intelixencia artificial, xénero, desigualdade. REALIDADES

As competencias en intelixencia artificial (IA) son cada vez máis demandadas por parte das empresas e organizacións para ofrecer novos servizos e incrementar os seus beneficios. Pero tamén presenta moitos problemas que poden ser lesivos para a cidadanía (Criado Pérez, 2019), como acontece cos sistemas de xustiza penal, de axuda a decisión na contratación, de recoñecemento facial e de voz, ou os tradutores automáticos.

A pesar de que as mulleres representan o 50% da poboación mundial que consume tecnoloxía, segundo o Ministerio de Igualdade no campo da IA traballan menos do 25% de mulleres investigadoras en España. Empresas como Google no último informe¹ revelou que no sector tecnolóxico so un 23.6% da súa plantilla son mulleres. De feito, o último informe publicado pola UNESCO (UNESCO, 2020) ofrece recomendacións ós sectores público e privado, así como á sociedade civil e outras partes interesadas, sobre cómo poñer en práctica as consideracións de igualdade de xénero e principios éticos na IA. A respecto do sector educativo, este informe insiste na necesidade de desenvolver plans de estudo e pedagogía que integren mellor as ciencias sociais transversais, a ética e a alfabetización tecnolóxica nos niveis de educación secundaria e superior. Polo tanto, necesítase formar a profesionais que cuestionen as aplicacións con nesgos racistas e sexistas presentes en tecnoloxías como o recoñecemento facial ou os tradutores automáticos. Comprender as fortalezas e limitacións da IA é fundamental para non reproducir desigualdades estruturais, ou incluso amplificalas.

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Existe un marco normativo na Unión Europea para a introducción da perspectiva de xénero na educación superior a nivel europeo e estatal. En España, a Lei Orgánica 1/2004 establece no punto 7 do artigo 4 sobre os principios e valores do sistema educativo o seguinte¹:

“Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdade de género y no discriminación de forma transversal”. Tamén o artigo 25 da Lei Orgánica 4/2007, de 12 de abril, estableceu que o ensino superior debe promover a igualdade efectiva entre homes e mulleres. Posteriormente, a Lei 14/2011 do 1 de xuño de Ciencia, Tecnoloxía e Innovación incorporou medidas para promover a introducción do xénero como unha categoría transversal na investigación.

A pesar de toda esta lexislación que promove unha maior igualdade entre homes e mulleres, a realidade é que a inclusión da perspectiva de xénero é aínda moi baixa nas universidades españolas (Rebollo-Catalan e col., 2018). Esta inclusión tamén é escasa nos graos en enxeñaría informática (Laura Castro, 2019) ou nos incipientes graos en intelixencia artificial (Cernadas e Calvo-Iglesias, 2020). Necesítanse máis materiais e experiencias como a colección de guías docentes con perspectiva de xénero de Xarxa Vives d'Universitats para axudar e inspirar a docentes universitarios (Rodríguez-Jaume e Calvo-Iglesias, 2019). Esta colección de recursos docentes aporta unha guía para revisar cursos desde unha perspec-

¹ <https://www.google.com/diversity>

tiva de xénero, proporcionando consellos e ferramentas con relación ós obxetivos, contidos, uso da linguaxe, referencias, métodos de ensinanza e avaliación, así como xestión dos entornos de aprendizaxe.

As competencias en xénero son fundamentais no campo da enxeñaría e arquitectura, unha área moi masculinizada segundo o informe "Científicas en Cifras de 2021" (MCI, 2021), cunha porcentaxe de estudantes femininas de tan só 25.1% no curso académico 2019-2020. No caso dos graos en informática, esta cifra diminúe ate o 13%.

PROPOSTA

A aprendizaxe automática é unha rama importante da IA que se imparte dentro de graos ou másters relacionados con este campo, tales como visión por computador, informática ou ciencia de datos. Como se mencionou, os sistemas basados en IA realizan predicións que poden resultar lesivas para a cidadanía, en particular para as mulleres. Polo tanto, nas materias relacionadas coa IA non só serán necesarias competencias éticas e legais xenéricas, senón que tamén se debe incluír a perspectiva de xénero como competencia transversal, como xa fan as universidades catalanas en todos os graos desde 2020. No actual curso académico 2020-2021, comezamos a impartir as seguintes materias:

- "Fundamentals of machine learning for computer vision" (FMLCV, fundamentos de aprendizaxe automática para a visión por computador), materia do primeiro cuatrimestre do máster internacional "International Master in Computer Vision"², impartido polas universidades da Coruña, Santiago de Compostela, Vigo e Porto (14 estudantes matriculados no curso 2020-2021, 11 homes e 3 mulleres).
- "Aprendizaxe automática" (ApAu), materia optativa do segundo cuatrimestre do terceiro curso do grao de enxeñaría informática na universidade de Santiago de Compostela³ (5 estudantes matriculados nos curso 2020-2021, 1 muller e 4 homes).

O contido de ambas materias pódese ver nas respectivas páxinas web de acceso libre. Ademais dos contidos académicos de cada materia, figuran referencias bibliográficas ós documentos, libros ou vídeos utilizados en relación coa ética e o xénero na aprendizaxe automática. Estes materiais serán dinámicos, reflexando as noticias e problemáticas máis recentes.

² Paxina web: <http://persoal.citius.usc.es/eva.cernadas/fmlcv/>

³ Paxina web: <http://persoal.citius.usc.es/manuel.fernandez.delgado/apaut/>

O xeito de traballar a perspectiva de xénero foi diferente en cada materia. En FMLCV, unha materia de máster impartida virtualmente en inglés, realizouse mediante a participación do alumnado nun foro, comentando cada semana os aspectos éticos e de xénero relativos a un ou dous documentos. Ó alumnado con participación activa no foro aumentouse a nota final en 0.5 puntos. En ApAu abordáronse as cuestións de ética e xénero con debates dentro das aulas de laboratorio.

RESULTADOS

Na materia de FMLCV utilizouse o foro do entorno de docencia virtual da Universidade de Porto para o debate das cuestións relacionadas coa ética e xénero na aprendizaxe automática e a IA en xeral. A materia impartíuse un día á semana durante 7 semanas, e a actividade do foro realizouse na segunda metade do cuatrimestre. A continuación móstrase un volcado de pantalla das primeiras entradas feitas pola profesora no foro.



Iníciase o debate coa páxina web de "Gender Innovation"⁴, que é un proxecto promocionado pola Dra. Londa Schiebinger sobre a importancia do xénero e a análise intersectorial na innovación e investigación, especialmente en aprendizaxe automática, robótica e recoñecemento facial. O alumnado sorprendeu coa súa capacidade crítica cos casos de desigualdade presentados nesta páxina, por exemplo relativos á diferenza na gravidade dos accidentes de tráfico para homes e mulleres.

⁴ Páxina web de "Gender Innovations": <http://genderedinnovations.stanford.edu/>

8/12/20 18:58 Contraer todo 2

I hadn't thought much about this problem up until now, but I believe machine learning systems can have gender biases, since these systems are designed by humans and this problem is still present in today's society. In the *Inclusive Crash Test Dummies: Rethinking Standards and Reference Models* (<http://genderedinnovations.stanford.edu/case-studies/crash.html#tabs-1>) case study, this problem is discussed specifically in the area of automobile safety tests. In this case study, which I found very interesting, the impact of biased crash test dummies was assessed. The problem is that in engineering design, the medium-sized male body (175 cm; 75.5 kg) has been taken as the norm. This leads to the fact that men fitting this profile tend to suffer the fewest injuries in automobile accidents, while women, obese people and elderly are subject to higher injury rates.

This is a very serious issue because these differences in injury rates are being caused by human professionals, since cars are being designed to be safer more and more everyday. However they are selectively safe: safer for a particular group of people and bodies. Ultimately, this propagates the idea that some people / some types of bodies are more worthy of safety than others, which is a rather dangerous thought.

Although researchers are coming up with more representative crash test dummies, these are not yet required by law for automotive safety testing, which makes it clear that the problem isn't just present in Engineering. However, I believe the first step to mitigate these problems is to have these discussions.

Ademáis deste problema de discriminación por xénero, tamén foron identificados os problemas dos algoritmos de recoñecemento de caras, sistemas de recoñecemento de voz, sistemas de búsqueda e tradutores automáticos.

CE CERNADAS GARCIA EVA (Invitado) 10/12/20 16:47

Thanks you (I don't know your name) to the description of gender bias in the translators. I think the gender bias are greater in the latin languages (portugueses, spanish, french or italian), in which the profesions have gender, while in english many names of profesions are neutral (from the viewpoint of gender): doctor, teacher, researcher, etc. The latin languages are less study in the literature, but the ratio between masculine vs. feminine pronouns may be 3:1 or something like that. I encourage you to translate some text in latin language (in which appears the profesions of women (in feminine)) with a translator to english language and then translate again to our language (it may disapperar all the profesions in feminine).

Ver menos

CE CERNADAS GARCIA EVA (Invitado) 10/12/20 17:03

Thank you (I don't also your name) for sharing three other cases of gender bias: 1) face recognition (in which there are also a race bias discrimination); 2) voice recognition systems, which are incorporated into the automobile for example; and 3) search engines. You mentioned the gender bias of search engines in relation to the human activities shown in images. But, there is also gender bias in the text or links provided to the search.

Relativo ós tradutores automáticos, suxeriuselle ao alumnado que tentara traducir un texto desde unha lingua latina ó inglés, para despois traducir de novo á lingua latina. O experimento compartíuse con toda a clase, chegando á conclusión de que os tradutores do inglés ó castelán sempre traducen en masculino profesións que, socialmente, están asociadas o xénero masculino aínda que no texto orixinal estaban en feminino.

(Invitado) 10/12/20 17:50  2

Thanks **CERNADAS GARCIA EVA (Guest)** for the comment. I did the test and just translated the summary of "Good Night Stories for Rebel Girls" into google translate from Spanish to English and back. The last sentence is "Scientists, astronauts, weightlifters, judges, chefs ... a hundred examples of determination and audacity for those who dream big" originally in Spanish with all the professions in feminine, but when translating back to Spanish all I get is masculine: científicos, levantadores de pesas, jueces... 😞. By the way my name is !

Na segunda semana, vimos o vídeo da conferencia TED titulada "How to keep human bias out of artificial intelligence", onde Kriti Sharma explica como a falta de diversidade dexenera a IA⁵. Neste caso, a participación do alumnado foi de rexeitamento cara certas prácticas no ámbito da enxeñaría con afirmacións como: "para eliminar os nesgos dos nosos algoritmos necesítase eliminalos de nós mesmos", "os nesgos de xénero deberían ser a preocupación principal cando desenvolvemos sistemas de IA" ou "os datos recollidos das redes e usados nos algoritmos de aprendizaxe automática deben ser supervisados por un grupo diverso de persoas para non reproducir os nesgos", como se pode ver nos comentarios seguintes:

(Invitado) 11/12/20 22:00  1

I'm afraid I'm a bit late to this topic but I wanted to talk about a recent problem related with gender and color bias which had pretty much impact a couple of months ago.

As [this article](#) relates, someone found by chance a bias in the alorithm that twitter, the famous microblogging social net, uses to crop images in order to show previsualizations. It was proved by many users that when publishing a long image with two faces, this algorithm shows a preference for white male faces. I wasn't able to find reliable sources about which kind of algorithm they are using but in many articles they claim that it is a neural network.

In some personal [declarations](#) developers of this algorithm asseverate to have tested the algorithm looking for gender or race bias before shipping it but they seemed to work fine. Again, I couldn't find any reliable sources but this may point out that not the bias wasn't introduced just in the dataset used for the training but also in the validation and test sets.

In my opinion, it's natural that machine learning systems show a sexist and racist bias as we ourselves are, to a greater or lesser extend, racists and sexists and so, we should make an exceptional effort to judge ourselves as objectively as we can and try to work with people as different as we can to avoid all kind of bias.

As I think some colleague say before, to take the bias out of our algorithms we need to take it out of ourselves.

⁵ Conferencia TED de Kriti Sharma: https://www.ted.com/talks/kriti_sharma_how_to_keep_human_bias_out_of_ai

 (Invitado) 15/12/20 16:37  1

I think kriti Sharma goes into a core problem of AI. As she explains with her own experience as a women in tech, the gender differences are so deeply structural in our society that this is passed to AI applications. The fact that there is a low percentage of women in technology industry is a part of the issue. The different backgrounds gives us different perspectives, so when having a working team composed of people from diffrnt cultures and different genders, there are diverse problems that are perceived by the life experience of each member, that otherwise are not even detected. Besides that, the objective of the companies is always to selltheir products, so if the system they developed is racist or sexist in some way, this is not a company's concern if they achieve the goal with consumers, as such, this has to be a legally concern and more laws have to be created to attenuate this.

As Kriti claims, when scrolling into a social network, the advertises shown are considerably different when is a man or a women and this can have a great impact with young people and even children that grow up observing this as a normal association. I think this is a cicle, because until the women are included in technology development this patterns will not change and the applications will not be adadptable for both genders, and while young women grow up knowing that the technology area and AI field is not for them, women will not be involved in the technology industry, at least not in a large percentage.

Concluding, I totally aggre with Keiti Sharma and I think that this should be a main concern when developing AI systems .

 (Invitado) 13/12/20 13:36

I totally agree with Kriti Sharma opinions. The behaviour people has in social media is many times shameful and I thinks that's related with the environment of these networks, which tend to gather people of the same ideology and thus creating a "save space" in which they can share their racist, sexist, homophobic, etc opinions without anyone contradicting them, causing a group radicalization effect.

Furthermore, in the last years it has become a habit to collect data from social networks to train AIs, thereby transferring all their biases to the algorithms' decisions, as it happened with the *Tay chatter bot* on twitter in 2016.

I think this lets clear that the data used in machine learning, as well as the result obtained, need to be supervised by a diverse group of people from different races, genders, sexualities, backgrounds, etc. If not, algorithms will present some bias as there is no single person absolutely free of them.

On the other hand, I wonder if sometimes the bias in some products released by big companies could attend to a deliberated decision taken in order to increase sales by focusing the performance of the article for the main target consumers. What's your opinion about this?

Finalmente, durante o curso o alumnado fíxose eco do despido da compañía tecnolóxica Google da Dra. Timnit Gebru, unha investigadora pioneira no ámbito da ética na IA, sobre todo no recoñecemento facial. Noutros momentos da discusión tamén se plantexou se a lexislación debería limitar, por motivos éticos e morais, o uso do recoñecemento facial para a vixianza.

 (Invitado) 17/12/20 17:20 Editado  2

Hi mates! I don't know if you followed, but these past two weeks there was a huge polemic involving the firing or "forced resignation" of one of the Google AI ethics team co-leaders Timnit Gebru, an AI researcher widely known for a 2018 paper regarding the racial and gender bias in face recognition systems: <http://proceedings.mlr.press/v81/buolamwini18a/buolamwini18a.pdf> , which I think was cited by Julio in one previous discussion. Here are the links to some news stories that cover what happened: <https://www.bbc.com/news/technology-55187611> , <https://www.bloomberg.com/news/newsletters/2020-12-08/how-timnit-gebru-s-academic-paper-set-off-a-firestorm-at-google> . This has sparked a huge conversation in the AI world about the role of underrepresented minorities in tech companies, as Dr. Gebru is on of the few high-profile black women in the field and she was fired after sending an email to a group of people at google that accused the company of silencing marginalised voices. It has even led a group of US congresswomen to write a letter to Google's CEO regarding his company publication review policies: <https://twitter.com/RepYvetteClarke/status/1339297358815834113>

Na materia de FMLCV participou o 43% do alumnado no foro, o 100% das mulleres e o 27% dos homes. Estes datos demostran que a sensibilidade do xénero feminino é moi superior a do xénero masculino en temas de ética na IA.

Na materia de ApAu fíxose un exercicio de reflexión co alumnado sobre estes temas aínda que, ó tratarse de clases presenciais e de grao, realizouse dun xeito máis espontáneo e superficial. Por outra banda, o reducido número de estudantes non permite realizar unha estatística representativa.

CONCLUSIÓNS

Con esta experiencia concienciouse ó alumnado dos perigos que entraña a aprendizaxe automática e a IA. Pensamos que invitou á súa reflexión para cando no futuro teñan que deseñar e construír novos sistemas intelixentes. Foi sorprendente o elevado nivel ético e moral dunha parte do alumnado, especialmente feminino, que abriu novos escenarios de discusión que non estaban contemplados na bibliografía aportada. Pensamos que foi moi importante abrir o debate para poñer de manifesto na aula: 1) a diversidade de opinións fronte a ética que deben incorporar os sistemas baseados en IA; e 2) as inxedanzas das persoas a respecto dos perigos a evitar no deseño de sistemas de aprendizaxe automática. O alumnado que participou activamente contribuíu a sensibilizar ao resto das persoas sobre as repercusións dos sistemas de IA nas nosas vidas.

BIBLIOGRAFÍA

Castro, Laura (2019): "Construíndo o coñecemento informático: situación da perspectiva de xénero nos estudos de grao das universidades españolas", en (Re) construíndo o coñecemento, en VI Xornada Universitaria Galega en Xénero, López Díaz, Ana Jesús, Aguayo Lorenzo, Eva, Gómez Suárez, Águeda: VI Xornada Universitaria Galega en Xénero, Universidade da Coruña, 2019. ISBN: 978-84-9749-758-9 (313-324).

Cernadas, Eva and Calvo-Iglesias, Encina (2020): "Gender Perspective in Artificial Intelligence (IA)", en 8th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, Salamanca (España), ACM International Conference Proceeding Series, DOI: 10.1145/3434780.3436658, pp.4.

Criado Pérez, Caroline (2019): La mujer invisible: Descubre cómo los datos configuran un mundo hecho por y para los hombres. Seix Barral.

Ministerio de Ciencia e Innovación (MCI). Unidad de mujeres y ciencia. Científicas en cifras. 2021.

Rebollo-Catalán, Angeles, Ruíz Pinto, Estela, Vega-Caro, Luisa (2018): La Universidad en clave de género. Ediciones Octaedro, S.L.

Rodríguez-Jaume, M.^a Jose, Calvo Iglesias, Encina (2019): "Guías para una docencia con perspectiva de género", en (Re) construíndo o coñecemento, López Díaz, Ana Jesús, Aguayo Lorenzo, Eva, Gómez Suárez, Águeda: VI Xornada Universitaria Galega en Xénero, Universidade da Coruña, 2019. ISBN: 978-84-9749-758-9 (297-392).

UNESCO, 2020. Gender Artificial Intelligence and Gender Equality.

VOCES DE MUJERES E IDENTIDAD FEMENINA: EL SESGO DE GÉNERO EN LOS ASISTENTES VIRTUALES DE VOZ

Ammerman Yebra, Julia

Departamento de Dereito Civil

Universidade de Santiago de Compostela

julia.ammerman@usc.es

RESUMEN

Siri, Alexa, Cortana, Irene, Marta... son los nombres dados a los asistentes virtuales de voz más conocidos. Además de bautizarlos con nombres de mujer, el indiscutible uso de voces femeninas en todos ellos nos llevará a analizar críticamente los valores y roles asociados a tales voces, para acabar concluyendo que es necesario aplicar la perspectiva de género también en el ámbito de la inteligencia artificial.

PALABRAS CLAVE: voz, mujer, identidad, asistente virtual, inteligencia artificial.

INTRODUCCIÓN: SIRI, ALEXA, CORTANA Y DEMÁS ASISTENTAS

"Oye, Siri, ¿qué tiempo hará hoy?". "Oye, Siri, pon música". "Oye, Siri, ¿qué tengo programado para esta mañana?" Y *Siri*, quizá el (¿o "la"?) asistente (¿o "asistentita"?) virtual de voz más conocida de entre todas las utilizadas por las empresas tecnológicas, responde con una voz amable, podríamos decir que sonriente, bien modulada tonalmente y, sobre todo, complaciente. Responde con voz de mujer. Entonces, le preguntamos: "Oye, Siri, ¿por qué tienes voz de mujer?". Su respuesta: "Los humanos tienen género, yo no. No tengo género como los cactus y ciertas especies de peces".

Desde luego, el personal que desarrolló el sistema de inteligencia artificial que da vida a este asistente virtual han sopesado bien la respuesta, queriendo evitar posibles críticas y añadiendo una nota de humor. Pero que no nos distraigan los cactus y los peces. La identidad sobre la que se construye este asistente virtual es indiscutiblemente una mujer. No en vano, el nombre de *Siri* significa, en noruego, "mujer hermosa que te lleva a la victoria". Y la voz que aparece por defecto en la versión española es la de una mujer, voz que ya se identifica totalmente con la aplicación. Esto es extrapolable a muchos

otros asistentes virtuales de voz utilizados por las empresas tecnológicas más punteras, como veremos más adelante.

Resulta curioso que en todos los artículos, trabajos académicos o periodísticos y descripciones técnicas de dichos asistentes se utilice este concepto en masculino: el asistente, los asistentes virtuales de voz. Aunque se podría decir, siguiendo la cuarta acepción que aparece en la RAE para “asistente”, que estamos ante un sustantivo neutro, que representa a la “persona que, en cualquier oficio o función, realiza labores de asistencia”; o más bien ante la novena acepción, por tratarse de una aplicación y no una persona, por lo que en la disciplina de la informática vendría a señalar a la “aplicación informática que guía al usuario inexperto en el manejo de un programa”. No obstante, si seguimos descendiendo encontramos definiciones para “asistenta”, en femenino, que señalarían a aquella “mujer que trabaja haciendo tareas domésticas en una casa sin residir en ella y que cobra generalmente por horas”, o incluso “criada que servía en el palacio real a damas, señoras de honor y camaristas que habitaban en él”.

La cuestión que nos planteamos es, pues, si a la hora de configurar estos dispositivos, se está cayendo en esta concepción de asistenta que perpetúa el enorme sesgo de género que existe en las tareas de cuidado, limpieza y servicio, ocupadas tradicionalmente por mujeres. Así, nos preguntaremos sobre la función que cumple una voz, en este caso femenina, a la hora de dotar de “personalidad” a Siri, Alexa, etc., y sobre las razones de la elección de estas voces. Finalmente, propondremos algunas soluciones que se podrían implementar desde la óptica del Derecho privado para tratar de evitar la perpetuación del estereotipo de mujer como asistenta y cuidadora en estas aplicaciones.

2. VOZ E IDENTIDAD FEMENINA

El estudio de la voz se puede abordar desde diferentes perspectivas: la voz es un instrumento comunicativo, un instrumento de trabajo, y también un rasgo identificativo de las personas. Como medio comunicativo y de expresión, la voz representa el soporte acústico del habla. La voz y la personalidad encontrarían relación, desde esta perspectiva, en la particularidad de que solo el ser humano ha sido capaz de desarrollar y utilizar de forma tan especializada los sonidos que producen las cuerdas laríngeas, para comunicarse con el resto de sus semejantes.

Por otra parte, la voz también constituye, en algunos casos, el instrumento de trabajo de profesionales como locutores de radio, dobladores/as y artistas. Desde este punto de vista, se ha estudiado la voz como derecho de la personalidad, o su protección desde los ámbitos de la propiedad intelectual e incluso competencia desleal.

Por último, la voz es un rasgo que nos individualiza, por lo que ostenta una función de identificación de las personas. Esta es la función de la voz que más nos interesa estudiar para entender el porqué de las elecciones de voces de mujeres para los asistentes virtuales de voz. La función identificadora viene dada porque la voz, en cuanto material sonoro que es, se descompone en tres parámetros acústicos –timbre, frecuencia e intensidad– que juntos producen que cada persona posea una voz diferente al resto. El timbre es quizá el parámetro más descriptivo de la voz, pues permite distinguir dos sonidos de igual altura, duración e intensidad. Ofrece a quien escucha información muy valiosa sobre el o la titular de la voz, permitiendo que se genere un perfil aproximado de la persona en base a su edad, género e incluso a su apariencia física, cuestión esta última que, como veremos, no desconocen quienes desarrollan los asistentes virtuales de voz. Por otra parte, la frecuencia vocal hace alusión a los picos de intensidad –o “formantes”– en los que se concentra la mayor parte de la energía sonora de un determinado sonido, permitiendo así distinguir los sonidos del habla humana, en especial las vocales. La frecuencia de la vibración (tantas vibraciones por segundo) determina la altura: cuanto más lentamente se sucedan las vibraciones, más grave será el sonido, y cuanto más rápido, más agudo (SCHOLLES / OWEN WARD / DEVOTO, 1984). En la voz hablada, la altura tonal oscila alrededor de una frecuencia media que es casi siempre la misma para un sujeto que mantiene una conversación normal, pero que difiere entre las niñas y los niños, más agudo (normalmente entre si 2 y mi 3), las mujeres, un poquito más grave (entre sol 2 y re 3) y los hombres, bastante más grave (entre sol 1 y re 2). Por último, la intensidad depende de las circunstancias de utilización de la voz, pudiendo ir desde una voz murmurada casi inaudible, hasta una intensidad con valores difícilmente tolerables con el oído, del orden de 110 decibelios (GUY CORNUT 1990). En definitiva, y en palabras de Danièle HUET-WEILLER (1982), la voz es como “un segundo rostro, un sustituto de la presencia física que permite identificar al individuo sin ayuda de la vista”.

Esta función identificativa de la voz no se limita a individualizar a cada persona como lo hacen las huellas dactilares o el iris del ojo. Si bien ya se habla de la “huella vocal”, la función identificativa de la voz va más allá, vinculándose con la dignidad y el libre desarrollo de la personalidad. En este sentido, estamos ante un rasgo de la personalidad que nos define como personas y hace reconocibles como individuos portadores de unos valores y cultura, de forma similar a como lo hacen la imagen y el nombre. Aunque hay parámetros de la voz determinados por nuestra genética, hay otros que vamos modulando de forma acorde a nuestra personalidad y manera de ser, en parte debido a la función expresiva de la voz. Que los y las artistas deban autorizar expresamente el doblaje de una grabación suya cuando se vaya a utilizar la misma lengua empleada por ellos/as, o su lengua propia (o una de sus lenguas propias) cuando la grabación la hicieron en otra lengua, es significativo de la afectación a la personalidad que puede tener el asignar una voz que no se corresponde con la de la persona representada. También son reveladoras las iniciativas que promueven “donar tu voz” para pacientes que han perdido o perderán previsiblemente la facultad de hablar: el disponer de la voz de

un conocido/a, o incluso de la propia, en los sintetizadores de voz utilizados por estas personas, les permite conservar parte de su personalidad, evitando voces robotizadas e iguales para todos los y las pacientes de estas enfermedades¹. Tampoco las cadenas radiofónicas son ajenas a esta función identificativa de la voz, y cada vez es más frecuente el uso –especialmente en las denominadas “cuñas”–, de voces de personas ancianas, o de niños y niñas, logrando así que más oyentes se vean reflejados/as en la persona representada por esa voz.

Por lo tanto, y en lo que aquí nos concierne, la utilización mayoritaria de voces de mujeres en los asistentes virtuales no es una opción baladí. Concretamente, las voces elegidas pertenecen a un rango de edad presumiblemente joven: no estamos ante voces de mujeres mayores, ni de niñas, sino ante una voz ya desarrollada pero no “desgastada”. Además de la buena dicción y entonación, las empresas tecnológicas están estableciendo un perfil concreto para estos asistentes: la de una mujer agradable, cuyas respuestas a preguntas y órdenes deben complacer al oyente y usuario, no solo en cuanto al contenido de lo dicho, sino también en la forma de expresarlo. Además, estas aplicaciones van más allá de lo que ofrece un buscador web, ofreciendo un servicio más “conversacional”. Lo que se quiere conseguir con la elección de esa voz es dar a la aplicación una apariencia humana concreta, que no es otra que la de cumplir con el estereotipo de mujer joven y atractiva, fiel personificación de la disponibilidad ilimitada, esa disponibilidad “tan femenina”.

Y es que los asistentes responden preguntas, hacen recomendaciones, y realizan determinadas acciones solicitadas por el usuario, que es quien ordena servir, complacer y entretener: verbos todos ellos asociados al rol de mujer que sirve de apoyo y cuidado. Lo que se busca es esa amabilidad y predisposición de una buena “asistente” que, aunque virtual, tiene una apariencia muy humana. No en vano, la asistente de Microsoft, bautizada como Cortana, toma su nombre del personaje del videojuego “Halo”, en el que una inteligencia sintética se proyecta como una sensual mujer desnuda. En definitiva, el caso de estos asistentes de voz es una muestra más de la importancia que tiene la voz para la construcción de la identidad y de los roles asociados a esa identidad, en este caso femenina.

SESGOS DE GÉNERO EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Como decimos, al tratar de crear repositorios de conversaciones que se asemejen todo lo posible a las experiencias humanas, sus creadores están fundándolas en una “identidad femenina”, cuya justificación podemos

¹ Los procesos para la “creación” de estas voces consisten en la grabación de unas cien frases (que no son aleatorias, pues en ellas están recogidas todos los sonidos necesarios para construir esas voces), creando unas con un timbre más natural. Las investigadoras de la Universidad del País Vasco que han desarrollado este proyecto (“Aholab”) tienen como objetivo humanizar la comunicación entre pacientes que han perdido la capacidad de hablar, evitando “voces robotizadas y sin personalidad”. Un caso de un periodista que recurrió a este método tras ser diagnosticado de ELA puede consultarse aquí: https://www.eldiario.es/sociedad/grabar-frases-devolver-habla-ELA_0_978152282.html [Fecha de última consulta: 30/04/2021]

encontrar, en síntesis, en la asociación de lo servicial y complaciente a las voces femeninas y, por el contrario, la masculina para afirmaciones autoritarias. Otra de las causas es la brecha de género que continúa existiendo entre los creadores (y muy pocas creadoras) de estos sistemas, donde las mujeres no llegan a representar el 25% de los equipos de ingenieros/as. Así, esta falta de diversidad, al igual que sucede en muchos otros ámbitos (Rosario VALPUESTA FERNÁNDEZ, 2010)², genera que se representen solo las preferencias de un grupo de personas. Incluso hay ya estudios que analizan los abusos a los que son sometidos algunos de los asistentes virtuales con identidad femenina: así, ante usuarios que realizan comentarios abusivos y sexistas, ya se ha empezado a dotar a estos sistemas de respuestas asertivas como “no voy a responder a eso” o “no estoy segura del resultado que esperas” (FESSLER, 2018, citado por Milagros SÁINZ/ Lidia ARROYO / Cecilia CASTAÑO, 2020)³. Por otra parte, en 2019 la ONU denunció en un informe (Mark WEST / Rebecca KRAUT / Han El CHEW, 2019) que, aunque el uso de estas aplicaciones ya ha superado con creces la fase experimental para colarse en todo tipo de productos de consumo (especialmente móviles, GPS de vehículos y ordenadores), todavía no se ha examinado con la necesaria perspectiva de género⁴.

De todas formas, hoy ya contamos con alguna autora que denuncia estos sesgos en la inteligencia artificial. Susana Navas Navarro (2021) establece tres posibles campos de los que debemos partir para encontrar las causas de dichos sesgos. Primeramente, encontraríamos disfunciones ya en el mismo diseño del sistema, dado que el/la desarrollador/a del programa podría reproducir sus propios sesgos o plasmar los existentes en el inconsciente colectivo. Si como decíamos, las mujeres no llegan a representar al 25% del equipo de ingenieros/as, será más probable que no se estén teniendo en cuenta las preferencias que, quizá, tendrían estas ingenieras a la hora de utilizar una voz u otra, o un nombre u otro, para estos asistentes.

En segundo lugar, señala el ámbito de entrenamiento del sistema. Antes de introducirse al mercado, se alimentaría al sistema mediante una serie de datos que solo representasen a una parte de la población, quedando la otra parte relegada, siendo por supuesto esta última la femenina. Esto es algo que no sucede

.....
² Por todos, citamos el fundamental trabajo de Rosario VALPUESTA FERNÁNDEZ (2010), que destaca la importancia de asumir la diversidad de la ciudadanía: “se puede afirmar que una de las cuestiones llamadas a centrar el debate político del presente siglo es la asunción de la diversidad de la ciudadanía, manifestada en la multiplicidad de posiciones genéricas, cada una de las cuales aporta una visión de la realidad que le rodea, de los problemas que les son relevantes y de las medidas a tomar que difieren del patrón único en torno al cual se construyó el sujeto activo”.

³ También Caroline CRIADO PÉREZ (2020) señala que cuando Apple lanzó su programa de inteligencia artificial *Siri* no podía encontrar, por ejemplo, un servicio de aborto, o entender la frase “me han violado”, pero sí podía ayudar al usuario si había tenido un ataque al corazón.

⁴ De todas formas, hoy ya encontramos trabajos como el TORRES GUIJARRO, Soledad / RODRÍGUEZ GARCÍA, Mercedes / VÁZQUEZ SILVA, Iria, *online*) que proponen el desarrollo de un agente conversacional con perspectiva de género, con la idea de darle una personalidad de mujer científica.

solo en el ámbito tecnológico, sino que ya se viene denunciando, por ejemplo y desde hace tres décadas, en el médico (Carme Valls Llovet 2020), tras concluirse que la mayoría de los estudios clínicos de pacientes se referían a pacientes hombres. En el caso de los asistentes virtuales, se estaría alimentando al sistema con datos y preferencias sacados de la experiencia masculina en el manejo de esas aplicaciones.

Y en tercer y último lugar, sería el propio uso del sistema el que podría ir creando los sesgos de género. La citada autora (Susana Navas Navarro, 2021) señala que, por ejemplo en lo que respecta al procesamiento del lenguaje natural, el riesgo se halla en que los estereotipos del lenguaje sean absorbidos por el sistema y acaben sesgando las soluciones que se propongan en detrimento de las mujeres, pues ya hay estudios que demuestran que las palabras femeninas o los nombres propios de mujer se asocian más a las tareas del hogar, al mundo emocional o a la privacidad, mientras que las masculinas a la profesión y al mundo científico. Así, extrapolando esta conclusión a nuestro campo, podría darse el caso de que las *Siris* y *Alexas* recomendasen, ante por ejemplo la petición de un vídeo de entretenimiento en Youtube, uno de recetas de cocina u otro sobre curiosidades históricas y científicas haciendo caso a estas asociaciones.

Desde la óptica del Derecho privado, esta autora propone medidas referidas tanto al tratamiento de datos personales (viendo necesario que se facilite a los/las usuarios/as información de cómo se ha tomado una decisión automatizada por el sistema de inteligencia artificial, facilitándole a este que ejerza sus derechos de supresión, limitación u oposición a dicho tratamiento si no está de acuerdo con esa decisión automatizada), como desde el ámbito de los deberes precontractuales de información (en el que también deberá explicarse al usuario/a esa lógica del sistema) y de seguimiento por parte de los y las fabricantes en el funcionamiento de estos sistemas de inteligencia artificial. En el caso de los asistentes de voz, si bien se han ido implementando, progresivamente, las opciones de elección de voces masculinas, siguen siendo las femeninas las que aparecen por defecto y, por tanto, las que prácticamente toda usuaria/o está acostumbrada/o a escuchar.

CONCLUSIONES

Todo lo dicho hasta ahora, que las voces elegidas para estos asistentes sean fundamentalmente de mujeres, podría chocar con el hecho de que tradicionalmente se hiciese callar en público a las mismas. Así, La *Odisea* presenta a Telémaco mandando callar a su madre porque su voz no debe ser escuchada en público. "La palabra debe ser cosa de hombres", según Telémaco. Pero como bien dice Irene Vallejo (2019), Telémaco se refiere "al discurso público con autoridad, no a la charla, el cotorreo o los chismes, que cualquiera -mujeres incluidas; sobre todo las mujeres - podían practicar". Desgraciadamente, esta diferenciación del discurso público ha llegado hasta hoy, y es otra de las razones que explica el sesgo

de género presente en los asistentes virtuales de voz: las voces de mujer son usadas por asociarse a lo servicial y complaciente, pues no es función de estos asistentes virtuales el de dar órdenes, el de convertirse en autoridad. Solo desde la educación con perspectiva de género, y desde la implementación de medidas como las comentadas *supra* en el ámbito del Derecho, se lograrán combatir estos sesgos.

BIBLIOGRAFÍA

Cornut, Guy (1990): *La Voix*, Presses Universitaires de France, París.

Criado Pérez, Caroline (2020): *La mujer invisible*, Seix Barral, Barcelona.

Huet-Weiller, Danièle (1982): "La protection juridique de la voix humaine", *Revue Trimestrielle de Droit civil*, (pp. 497-513).

Navas Navarro, Susana (2021): "La perspectiva de género en la inteligencia artificial", *Diario La Ley*, núm. 48, sección ciberderecho, 8 de marzo de 2021 (pp. 1-22).

SÁINZ, MILAGROS / ARROYO, LIDIA / CASTAÑO, Cecilia (2020): *Mujeres y digitalización. De las brechas a los algoritmos*, Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.

SCHOLES, P.A. / OWEN WARD, J. / DEVOTO, D.J. (1984): *Diccionario Oxford de la Música*, T. I y II, Edhasa / Hermes / Sudamericana, Barcelona.

Torres Guijarro, Soledad / Rodríguez García, Mercedes / Vázquez Silva, Iria, "Desarrollando desde un enfoque igualitario: asistencia digital wikifeminista", *Cátedra Feminismos 4.0*, Universidad de Vigo. Disponible en <https://catedrafeminismos.gal/wp-content/uploads/2020/09/poster-asistencia-Dixital-Wikifeminista-Catedra-Feminismos-40.pdf>

Vallejo, Irene (2019): *El infinito en un junco*, Siruela, Madrid.

Valls Llovet, Carme (2020): *Mujeres invisibles para la medicina*, Capitán Swing, Madrid.

Valpuesta Fernández, Rosario (2010): "Diversidad y ciudadanía: una aproximación desde el pensamiento feminista", *Anuario de Derecho Civil*, Tomo LIII (pp. 1053-1123).

West, Mark / Kraut, Rebecca / Ei Chew, Han (2019): "I'd blush if I could. Closing Gender Divides in Digital Skills Through Education", *informe de la ONU*. Accesible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367416.page=1>.

Área 1. MULLERES, INVESTIGACIÓN E COVID

1. Amelia Verdejo, Universidade de Vigo
2. Ana Jesús López, Universidade da Coruña
3. Nieves Lorenzo González, Universidade de Vigo
4. Ana Bernabeu, Universidade de Vigo
5. Coral del Río Otero, Universidade de Vigo
6. Xulia González, Universidade de Vigo
7. Isabel Diz Otero, Universidade de Santiago de Compostela
8. Fátima Braña, Universidade de Vigo
9. María Xosé Agra, Universidade de Vigo
10. Purificación Mayobre, Universidade de Vigo
11. Iria Vázquez Silva, Universidade de Vigo
12. Mónica López Viso, Universidade de Vigo
13. Rosa Verdugo Matés, Universidade de Santiago de Compostela
14. Silvia Pérez Freire, Universidade de Vigo
15. Amada Traba, Universidade de Vigo
16. Ana Rey Cao, Universidade de Vigo
17. Águeda Gómez Suárez, Universidade de Vigo

Área 2: VIOLENCIAS CONTRA AS MULLERES

1. Alberto Arufe Varela, Universidade da Coruña
2. Ana Aba Catoira, Universidade da Coruña
3. Ana Jesús López Díaz, Universidade da Coruña
4. Ana María Neira Pena, Universidade da Coruña
5. Ana Sánchez Bello, Universidade da Coruña
6. Ángeles María Longarela Ares, Universidade da Coruña
7. Antía Pérez Caramés, Universidade da Coruña
8. Belén Fernández Suárez, Universidade da Coruña
9. Carmen Coronado Carvajal, Universidade da Coruña
10. Cristina Fernández Bessa, Universidade da Coruña
11. Cristina López Villar, Universidade da Coruña

Comité científico

12. Daniel Jove Villares, Universidade da Coruña
13. David Soto Díaz, Universidade da Coruña
14. Emma Rodríguez Maseda, Universidade da Coruña
15. Fernando Lousada Arochena, Universidade da Coruña
16. Laura Rego Agraso, Universidade da Coruña
17. María Alicia Arias Rodríguez, Universidade da Coruña
18. María Ángeles Fuentes Loureiro, Universidade da Coruña
19. María Carmen Sánchez Sellero, Universidade da Coruña
20. María Isabel Novo Corti, Universidade da Coruña
21. María José Abad López, Universidade da Coruña
22. María José Mosquera González, Universidade da Coruña
23. María Martínez Pérez, Universidade da Coruña
24. Montserrat Golías Pérez, Universidade da Coruña
25. Natalia Álvarez Lata, Universidade da Coruña
26. Nereida María Canosa Domínguez, Universidade da Coruña
27. Noelia Collado Rodríguez, Universidade da Coruña
28. Raquel Martínez Buján, Universidade da Coruña
29. Sonia García Vázquez, Universidade da Coruña
30. Xosé Manuel Carril Vázquez, Universidade da Coruña
31. Xulio Ferreiro Baamonde, Universidade da Coruña
32. Zeltia Naia Entonado, Universidade da Coruña

Área 3. PERSPECTIVA DE XÉNERO NA DOCENCIA UNIVERSITARIA

1. María Xosé Agra Romero, Universidade de Santiago de Compostela
2. Consol Aguilar Rodenas, Universitat Jaume I
3. Mercedes Alcañiz Moscardó, Universitat Jaume I
4. Alba Alonso Álvarez, Universidade de Santiago de Compostela
5. Amparo Alonso Betanzos, Universidade da Coruña
6. M^a Alicia Arias Rodríguez, Universidade da Coruña
7. María Bastida Domínguez, Universidade de Santiago de Compostela
8. Ana María Bringas López, Universidade de Vigo
9. Encina Calvo Iglesias, Universidade de Santiago de Compostela

10. María Luz Castro Pena, Universidade da Coruña
11. Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra
12. Coral del Río Otero, Universidade de Vigo
13. Capitolina Díaz Martínez, Universitat de València
14. Victoria Aurora Ferrer Pérez, Universitat de les Illes Balears
15. Marta García Lastra, Universidad de Cantabria
16. Jorge García Marín, Universidade de Santiago de Compostela
17. Pascuala García Martínez, Universitat de València
18. Begoña Gómez Vázquez, Universidade de Santiago de Compostela
19. Guadalupe Jiménez Esquinas, Universidade de Santiago de Compostela
20. Nélida Lamela Castellanos, Universidade de Santiago de Compostela
21. Juan José Lorenzo Castiñeira, Universidade da Coruña
22. María do Mar Lorenzo Moledo, Universidade de Santiago de Compostela
23. Marta Macho-Stadler, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea
24. M^a Isabel Menéndez Menéndez, Universidad de Burgos
25. María Josefa Mosteiro García, Universidade de Santiago de Compostela
26. María Teresa Moure Pereiro, Universidade de Santiago de Compostela
27. Manuela Palacios González, Universidade de Santiago de Compostela
28. Montserrat Pena Presas, Universidade de Santiago de Compostela
29. Eulalia Pérez Sedeño, Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)
30. Joaquín Piedra de la Cuadra, Universidad de Sevilla
31. María Teresa Piñeiro Otero, Universidade da Coruña
32. Ana María Porto Castro, Universidade de Santiago de Compostela
33. Rita Radl Philipp, Universidade de Santiago de Compostela
34. María Ángeles Rebollo Catalán, Universidad de Sevilla
35. María Josefina Rodríguez Galdo, Universidade de Santiago de Compostela
36. María José Rodríguez Jaume, Universitat d'Alacant
37. María José Rodríguez Malmierca, Centro de Supercomputacion de Galicia (CESGA)
38. María Teresa Ruiz Cantero, Universitat d'Alacant
39. Luísa Saavedra, Universidade do Minho
40. Ana Sánchez Bello, Universidade da Coruña
41. Inés Sánchez Madariaga, Universidad Politécnica de Madrid
42. Soledad Torres Guijarro, Universidade de Vigo

Comité científico

43. María Elena Vázquez Cendón, Universidade de Santiago de Compostela
44. Amelia Verdejo Rodríguez, Universidade de Vigo
45. Dolores Vilavedra Fernández, Universidade de Santiago de Compostela



XUGeX

VII Xornada Universitaria Galega
en Xénero



Unidade de Igualdade
Universidade de Vigo



Oficina para a Igualdade de Xénero
UNIVERSIDADE DA CORUÑA



galicia

Xacobeo 21-22

