



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Feminismo, educación y diversidad en el siglo XXI: retos y oportunidades para la transformación social

Coord.
Elena Bandrés Goldáraz

Dykinson, S.L.

FEMINISMO, EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI:
RETOS Y OPORTUNIDADES PARA
LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

FEMINISMO, EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI:
RETOS Y OPORTUNIDADES PARA
LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Coord.

ELENA BANDRÉS GOLDÁRAZ

Dykinson, S.L.

2025



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

FEMINISMO, EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI:
RETOS Y OPORTUNIDADES PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2025

N.º 255 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2025

ISBN: 979-13-7006-018-3

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 1. LA PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN EL DISEÑO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	15
SILVIA AMALÍN KURI CASCO	
CAPÍTULO 2. APORTACIONES A PARTIR DE LAS CONTRIBUCIONES DE LOS TRABAJOS ACADÉMICOS GALARDONADOS EN MATERIA DE IGUALDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA (US)	
CAPÍTULO 3. ROMPIENDO MIRADAS ANDROCÉNTRICAS DESDE UNA INNOVACIÓN DOCENTE DINÁMICA Y FLEXIBLE: LA GENERACIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES PARA LA DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LAS APORTACIONES FEMENINAS A LA CIENCIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)	56
LAURA SÁNCHEZ PÉREZ VIVIAN PAULINA ROSADO CÁRDENAS	
CAPÍTULO 4. EXPERIENCIAS DOCENTES PARA LA RECONSTRUCCIÓN EN FEMENINO DEL CANON DISCIPLINAR EN ETNOMUSICOLOGÍA.....	78
MARÍA JESÚS PENA CASTRO AARÓN PÉREZ BORRAJO	
CAPÍTULO 5. GÉNERO E HISTORIA EN EL AULA: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO	92
JOSÉ MANUEL LLORIS CARRERES ROCÍO DIEZ ROS	
CAPÍTULO 6. LAS MUJERES INVISIBILIZADAS Y SU PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA DESDE LA ANTIGÜEDAD AL SIGLO XX	124
CRISTINA MENESCARDI	
CAPÍTULO 7. COEDUCACIÓN EN LOS PLANES DE LECTURA ESCOLARES.	145
MARÍA CARMEN FERNÁNDEZ TIJERO MARÍA ARACELI ALONSO CAMPO	
CAPÍTULO 8. RELACIÓN ENTRE LA UTILIDAD Y EL MODO DE USO DE LAS REDES SOCIALES Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTOESTIMA FEMENINA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	157
GRACIA CRISTINA VILLODRES JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO	

CAPÍTULO 9. ARQUETIPOS FEMENINOS EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL ACTUAL	174
CRISTINA GABRIELA CHIRILA MARÍA CARMEN FERNÁNDEZ TIJERO	
CAPÍTULO 10. LA IMAGEN ANIMAL DEL MALTRATADOR EN CAMPAÑAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO	192
IRENE LÓPEZ-RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 11. VIOLENCIA SEXUAL EN LA INFANCIA: UNA APROXIMACIÓN A SUS CARACTERÍSTICAS Y CONSECUENCIAS...215	
DÉBORA ESTEFANÍA HERNÁNDEZ LORENZO	
CAPÍTULO 12. MARINA/MALINCHE: LA HEROÍNA MALTRATADA...232	
MARÍA ROCÍO RUIZ PLEGUEZUELOS	
CAPÍTULO 13. PROBLEMÁTICAS DE LA MODALIDAD ALIMENTARIA EN NIÑAS PÚBERES USUARIAS DEL SISTEMA DE SALUD PÚBLICO ARGENTINO. APROXIMACIONES DESDE EL ENFOQUE DE GÉNERO EN SALUD MENTAL	247
MARÍA MANUELA KREIS	
CAPÍTULO 14. ENTRE LA FICCIÓN Y LA REALIDAD: FEMINISMO Y REPRESENTACIÓN EN <i>SKY ROJO</i>	268
LÚA RODRÍGUEZ ALEGRE GRACIELA PADILLA CASTILLO	
CAPÍTULO 15. BITS Y CUERPOS: LA DIGITALIZACIÓN DE LA EXPLOTACIÓN SEXUAL EN PONTEVEDRA A TRAVÉS DE ANUNCIOS DE 'CONTACTOS'	285
LAURA M. CASTRO-SOUTO XABIER MARTÍNEZ ROLÁN GRACIELA PADILLA CASTILLO	
CAPÍTULO 16. GÉNEROS EN TRÁNSITO: FILOSOFÍA, PERFORMATIVIDAD Y POSTHUMANISMO	303
ABRAHAM RUBÍN ÁLVAREZ	
CAPÍTULO 17. FORMACIÓN EN DIVERSIDADES SEXO GENÉRICAS EN SECUNDARIA: PERSPECTIVAS DEL ALUMNADO LGTBIQ+	319
DAVID CARRASCO ORTIZ SONIA RENOVELL-RICO	
CAPÍTULO 18. ¿MASCULINIDADES DISIDENTES? TRANSFORMISMO EN VALLADOLID A COMIENZOS DEL SIGLO XX ..	340
ANA CALONGE CONDE	
CAPÍTULO 19. EL PRIMER BARROCO MUSICAL EN ITALIA: LA COMPOSITORA Y CANTANTE VENECIANA BARBARA STROZZI (1619-1677).....	355
CECILIA CAPDEPÓN PÉREZ CARMEN CAPDEPÓN PÉREZ PAULINO CAPDEPÓN VERDÚ	

CAPÍTULO 20. LAS POSIBILIDADES LABORALES DE LA MUJER A FINALES DEL SIGLO XIX. UN ESTUDIO CULTURAL A TRAVÉS DEL GÉNERO CHICO (1874-1902)	373
SARA PÉREZ MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 21. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA LABOR EDUCATIVA DE LOS MUSEOS	388
EVA VIVAR GARCÍA	
ANA REYES PÉREZ	
ALBERTO MARTÍNEZ RAMÍREZ	
TERESA LÓPEZ MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 22. PROFESORAS Y ALUMNAS: LAS MUJERES EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN MUSICOLOGÍA EN ESPAÑA. TESTIMONIOS Y UN ESTUDIO DE CASO	411
JUDITH HELVIA GARCÍA MARTÍN	
CAPÍTULO 23. PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EMPRESARIA EN LA POLÍTICA: BARRERAS Y OPORTUNIDADES	433
PATRICIA CARMINA INZUNZA-MEJÍA	
ROSALINDA GÁMEZ-GASTELUM	
CAPÍTULO 24. HETEROTOPIA AS RESISTANCE IN CONTEMPORAR Y SCIENCE FICTION TV: <i>THE EXPANSE</i> (2015-2022)	463
ROCÍO CARRASCO-CARRASCO	
CAPÍTULO 25. MUJERES Y TRANSMISIÓN DE BIENES EN CASTELLÓN: UN ESTUDIO EXPLORATORIO DE TESTAMENTOS FEMENINOS DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XVIII.....	476
GEMA BARREDA-ASENJO	
CAPÍTULO 26. FORTALECIMIENTO PSICOLÓGICO DE LA AUTOESTIMA Y AUTOEFICACIA A TRAVÉS DE LOS DEPORTES DE COMBATE: UN ESTUDIO EN MUJERES JÓVENES.....	497
MARÍA MERINO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 27. EN MI FLOR ME HE ESCONDIDO: LA NATURALEZA COMO ICONOGRAFÍA EN OBRA DE ARTISTAS CONTEMPORÁNEAS.....	514
ÁGUEDA ASENJO BEJARANO	
CAPÍTULO 28. IMPLICACIONES BIOÉTICAS DE LA LEY TRANS ESPAÑOLA PARA LOS MENORES	536
MANUEL DELGADO-MEROÑO	
TASIA ARÁNGUEZ	
CAPÍTULO 29. IMPLICACIONES DE LA CUESTIÓN TRANS EN EL DEPORTE FEMENINO	562
TASIA ARÁNGUEZ	
MANUEL DELGADO-MEROÑO	

CAPÍTULO 30. CUERPOS EN RESISTENCIA: JUNG KANG-JA LA DISRUPCIÓN DEL GÉNERO EN EL ARTE DE VANGUARDIA SURCOREANO	589
BÁRBARA SARMENTERA VÁZQUEZ	
CAPÍTULO 31. SINAPSIS SESGADAS, MENTES EN FORMACIÓN: DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ANTE LOS SESGOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL SOBRE LA HISTORIA DEL TRABAJO FEMENINO	606
TAMARA GONZÁLEZ LÓPEZ	

Este libro ofrece una exploración profunda y multifacética sobre la perspectiva de género, el papel de las mujeres y su representación en diversos ámbitos de la vida social, cultural, educativa e histórica. Presenta elementos de originalidad en varios aspectos, principalmente por su enfoque específico, las metodologías utilizadas, los temas abordados desde perspectivas particulares y la forma en que identifican y buscan remediar brechas en el conocimiento o en la práctica.

Las investigaciones presentadas abordan desde el acceso y la visibilidad de las mujeres en espacios tradicionalmente masculinizados hasta el análisis de cómo son retratadas en la cultura y los medios, pasando por problemáticas sociales y de salud específicas, siempre con el objetivo subyacente de comprender y promover la igualdad efectiva.

Un eje central de varios capítulos es la educación, en sus diferentes niveles. En la educación superior, se analiza la participación de las mujeres en los equipos universitarios y en distintos ámbitos institucionales, destacando la preocupación por su presencia en puestos directivos a pesar de contar con mayores oportunidades hoy en día. Un estudio realizado en universidades de Puebla, México (UPAEP, IBERO Puebla, ANÁHUAC Puebla y UDLAP), utilizando encuestas y análisis teórico, investigó la contribución de las mujeres en los procesos curriculares, identificando aportaciones significativas en la sistematización, el orden, la perspectiva integradora y la innovación. Las prioridades para los próximos años en las Instituciones de Educación Superior (IES) se centran en la inclusión, igualdad, capacitación y mejores condiciones laborales para las mujeres.

La visibilización de las mujeres investigadoras en el ámbito universitario es un tema recurrente. Un proyecto de la Universidad de Sevilla (US) se centró en dar a conocer investigaciones premiadas por su contribución a la igualdad. Se destaca que, de 33 trabajos galardonados, 30 fueron desarrollados por mujeres, lo que impulsó la organización de seminarios para compartir estos trabajos y visibilizar a sus autoras.

Dentro de disciplinas específicas de la educación superior, la deconstrucción del canon androcéntrico es un objetivo clave. En Etnomusicología, se trabaja para visibilizar las contribuciones de las mujeres a la disciplina incorporando biografías de investigadoras relevantes y adoptando una perspectiva de género transversal en asignaturas obligatorias de segundo curso. Se observa que el estudiantado inicialmente tiende a asociar el conocimiento científico con los hombres, lo que subraya la importancia de visibilizar explícitamente los nombres de las mujeres.

En la Musicología, se analiza la historia del acceso de las mujeres a los estudios universitarios y la evolución de la presencia de profesoras en España. A través de datos de matrícula de la Universidad de Salamanca (USAL) desde 1989, se muestra la evolución del alumnado. Se estudió el interés del alumnado en temas de género a través de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) leídos desde 2010; de 256 trabajos, solo 23 abordaron temas de música y género, la mayoría realizados por mujeres, sugiriendo la necesidad de una perspectiva de género transversal en el currículo en lugar de considerarla un tema aislado.

La educación obligatoria también es objeto de análisis. Se estudia la presencia de menciones al género e igualdad en la legislación educativa (LOMLOE) para secundaria y bachillerato. A través de una encuesta al alumnado, se examinaron sus percepciones sobre la cultura escolar, la diversidad sexual y de género, y la capacitación docente ante estas cuestiones. Se muestra que, si bien hay optimismo respecto a la aceptación del colectivo LGTBIQ+ en el futuro, las percepciones sobre la capacitación docente y la cultura escolar actual varían y existe una brecha entre las intenciones de la ley y su aplicación en el aula.

También se aborda la información sobre las implicaciones bioéticas de la Ley Trans en relación con los menores, a través de un análisis de la legislación autonómica en España respecto a los conceptos LGTBI y el acceso a tratamientos médicos como bloqueadores de pubertad y hormonación cruzada.

Otro capítulo se centra en el pensamiento de Judith Butler y Rosi Braidotti que cuestiona las normativas tradicionales sobre género y sexo;

autoras cruciales para abrir los estudios LGBTIQ+ a una comprensión más diversa y fluida de las subjetividades.

Y en otra investigación se analiza el impacto de la participación de las mujeres transexuales en las categorías deportivas femeninas, como una nueva causa de discriminación para las mujeres deportistas cisgénero.

Relacionado con la educación obligatoria y la cultura, se analiza la integración del enfoque de género en los planes de lectura para literatura infantil y juvenil (LIJ) en Castilla y León. Se proponen estrategias como la selección de obras que eviten estereotipos y representen diversidad y el análisis crítico. Un estudio de 77 libros recomendados para edades de 3 a 12 años reveló una mayoría de protagonistas femeninas en libros escritos por mujeres. Aunque la literatura infantil y juvenil actual contribuye a la transmisión de valores igualitarios y muestra una diversificación de habilidades y aspiraciones en las protagonistas femeninas, relegando la belleza a un factor secundario, la representación de la diversidad en general es mínima. Se reconoce la función educativa de la lectura como vehículo para valores igualitarios.

La representación de las mujeres en la cultura, el arte y el imaginario colectivo es otro tema fundamental. Además de la literatura infantil y juvenil, se examina la presencia femenina en el género chico del siglo XIX, un subgénero de la zarzuela. El análisis de aproximadamente 100 obras identifica una veintena de oficios vinculados a mujeres de clases bajas, como criadas, modistas, verduleras o buñoleras, aunque el género tiende a evitar la representación de la miseria extrema. Se muestra cómo las mujeres utilizaban estrategias como el "brujuleo" o la "sisa" para complementar sus ingresos dentro de las limitaciones de sus trabajos.

La representación de figuras históricas clave, como Marina/Malinche, en medios audiovisuales como la serie "Hernán", es analizada con el fin de ofrecer una imagen más allá del estigma de traidora, destacando su rol crucial como intérprete y mediadora entre el mundo indígena y el español.

Los museos son considerados espacios de educación no formal, y se aborda la necesidad de incorporar la perspectiva de género en sus políticas, discursos y exposiciones, siguiendo las pautas de organismos

como ICOM y UNESCO. Se presentan metodologías para integrar esta perspectiva, incluyendo el diagnóstico, establecimiento de objetivos, y la importancia de representaciones visuales históricas que sean rigurosas, novedosas, que, además, eviten estereotipos.

Incluso los sistemas de Inteligencia Artificial (IA) son analizados por cómo representan el trabajo histórico de las mujeres. Un estudio comparativo de ChatGPT, Copilot y Perplexity al responder preguntas sin una perspectiva de género explícita, reveló que las IAs pueden perpetuar sesgos y omisiones, a menudo asociando los trabajos femeninos con roles tradicionales como enfermeras o maestras, aunque con diferencias entre los sistemas. Se observaron sesgos geográficos (centrados en la Revolución Industrial) y omisiones de la diversidad de oficios femeninos a lo largo de la historia. La forma en que las IA citan fuentes también varía.

Varios capítulos abordan desafíos sociales y de salud desde una perspectiva de género. Se mencionan los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) y otras problemáticas de salud mental como demandas de consulta en niñas púberes, señalando la posible influencia de las relaciones de poder desiguales y el papel de las redes sociales como TikTok. La investigación sobre este tema utiliza entrevistas a profesionales de la salud y análisis de contenido. También se analiza la representación del maltratador en campañas contra la violencia de género mediante metáforas de animales.

La prostitución y la trata de personas son temas presentes. Se discute la representación de estas problemáticas en series de ficción como "Sky Rojo" y si pueden servir como herramientas de concienciación. Otro estudio se centra en la digitalización de la prostitución a través de anuncios online, analizando las formas de [auto]representación y objetivización de las mujeres. El estudio busca comprender las implicaciones de la prostitución digital y cómo esta perpetúa la explotación sexual en el contexto actual en la provincia española de Pontevedra. Se mencionan los desafíos técnicos para recopilar datos de estos sitios web.

Se aborda también la información sobre las implicaciones bioéticas de la ley trans en relación con los menores, incluyendo conceptos LGTBI

y acceso a tratamientos médicos en la legislación autonómica de España. También se estudia la metodología para evaluar la autoeficacia y autoestima mediante escalas validadas sobre el impacto de ciertas prácticas como los deportes de combate o problemáticas de salud mental en mujeres jóvenes.

Finalmente, algunos estudios profundizan en la agencia de las mujeres en contextos históricos. Entendida esta como la capacidad interna o el sentimiento de poder actuar e influir de las mujeres en ámbitos de poder, un análisis de testamentos femeninos en Castellón durante el siglo XVIII revela las estrategias que las mujeres utilizaban dentro de estructuras patriarcales para gestionar sus bienes, realizar legados (incluyendo al servicio doméstico) y asegurar la continuidad del orden social y familiar, mostrando cambios a lo largo del siglo.

En cuanto al análisis de los procesos metodológicos empleados, estos capítulos emplean una variedad de metodologías de investigación, que van desde el análisis de legislación, encuestas y entrevistas, pasando por el análisis de contenido de materiales educativos, culturales y mediáticos (libros de texto, literatura infantil/juvenil, obras de teatro, series de TV, anuncios online, respuestas de IA), hasta la revisión bibliográfica y el análisis de documentos históricos como testamentos.

Todos estos capítulos conforman un corpus en el que destaca la persistencia de desigualdades y estereotipos de género, la importancia de la visibilidad y el reconocimiento de las mujeres en la historia y en el presente, así como la necesidad de seguir trabajando desde múltiples frentes (educativo, cultural, social, legal) para enfrentar las amenazas y avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria.

ELENA BANDRÉS GOLDÁRAZ

LA PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN EL DISEÑO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

SILVIA AMALÍN KURI CASCO
UPAEP

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la participación de la mujer en la educación ha aumentado tanto en el papel de estudiantes como en el de colaboradoras (Ceserani, F. (2024), en el que se cita a Valenzuela y Yáñez, 2022; UNESCO 2023). Y esto ha sucedido independientemente de su participación en la familia, en el ámbito profesional y en la sociedad en general, cada día con más intensidad y esfuerzo en su preparación académica y profesional participa en diferentes instancias y ámbitos.

Particularmente en México este tema no ha sido del todo estudiado a pesar de llevar varias décadas en la búsqueda de una representación más igualitaria (Barrón, Madera y Cayeros, 2018). En términos de la incorporación de las mujeres como parte de la planta docente, Blázquez y Bustos (2013, que se mencionan en Barrón, Madera y Cayeros, 2018: 44) documentan que en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 42% del total del personal académico son mujeres, en tanto que el 58% son hombres (UNAM, 2010); sin embargo, en términos de nombramiento de profesor de carrera, las mujeres alcanzan 41% del total, y en el nombramiento de personal de investigación, sólo el 35%.

La mayor parte de los estudios sobre la participación de las mujeres en los espacios universitarios coinciden en una llegada tarde a un espacio concebido por y para hombres. Además, se plantea que la educación femenina tuvo que transitar de una formación relacionada con las labores del hogar y el ámbito privado, a una lucha por subsanar esa

desigualdad (Barrón, Madera y Cayeros, 2018: 41, en el que se menciona a Gallego, Rocha y Rueda, 2015).

Todavía, en pleno siglo XXI algunas personas, generalmente en áreas rurales de México siguen pensando que las niñas no tienen que ir a la escuela porque se van a casar en algún momento y sus maridos las van a mantener. De acuerdo con la UNESCO (2023), “en 2019, 8 países todavía restringían en su legislación el derecho a la educación de las niñas embarazadas, las madres jóvenes y las mujeres casadas, recientemente cuatro países de la región africana pusieron fin a esta prohibición, quedando así únicamente cuatro países en el mundo con una prohibición explícita”.

En el ámbito de la educación superior se siguen haciendo esfuerzos por una participación más nutrida de las mujeres en diferentes posiciones en las universidades. De acuerdo con Bustos (2001, que se cita en Barrón, Madera y Cayeros, 2018: 54) que aporta datos históricos fue hasta 1999 que una mujer fue electa rectora de la Universidad Autónoma de Querétaro. Hoy se pueden contar con más oportunidades para la participación de la mujer en puestos directivos, pero con ciertas limitantes.

En el Consorcio de Universidades Mexicanas (2021-2023) se encuentran registradas 33 instituciones, de las cuales 6 son dirigidas por mujeres: la rectora de la BUAP Dra. María Lilia Cedillo Ramírez, Dra. Sandra Yesenia Pinzón Castro de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Dra. Sylvia Paz Díaz Camacho de la Universidad Autónoma de Occidente, Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca de la Universidad Autónoma de Querétaro, Dra. María Rita Plancarte Martínez de la Universidad de Sonora y la Dra. Yarabí Ávila González de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Todo esto se menciona por citar la labor específica de mujeres en la educación Superior, pero por supuesto sin menospreciar los puestos de menor rango como directoras, coordinadoras, docentes, asistentes, orientadoras, médicas, enfermeras, trabajadoras sociales, secretarías, colaboradoras administrativas, personal de servicio, etc. Aunque en esta sección no se mencionen nombres específicos como en el caso de las Rectoras, hay mujeres con grandes aportaciones en lo científico,

tecnológico, docente, etc. y grandes áreas de liderazgo en las que todas ellas destacan.

1.1. OBJETIVO

El objetivo de la investigación es caracterizar la participación de las mujeres en el ámbito curricular y en la educación superior identificando también la importancia y aportaciones que realizan desde sus diferentes funciones en el ámbito de la educación superior.

1.2. PROCESO

El proceso que se siguió para el desarrollo de esta investigación incluyó un análisis teórico que presenta los fundamentos epistemológicos de los principales conceptos enmarcados en ella; posteriormente se generó una encuesta como principal instrumento para recabar datos.

Los participantes en la investigación fueron seleccionados aleatoriamente, los primeros participantes son de la UPAEP, posteriormente se invitó a participar a integrantes de la IBERO Puebla, la universidad ANÁHUAC Puebla y la UDLAP por ser de las principales universidades privadas de la ciudad, en una siguiente etapa se invitarán a participar a algunos colaboradores de universidades públicas del Estado.

Se realizó un análisis por categorías, destacando la idea de que hay labores en este ámbito que pueden realizar hombres y mujeres por igual, pero también las destacadas aportaciones de la mujer en cuanto a la sistematización y orden de los procesos, así como en la perspectiva integradora que aportan

1.3. ACOTACIÓN

Es importante destacar el número de mujeres que se encuentran participando en los equipos universitarios y en diferentes ámbitos de las instituciones de educación superior es muy variado y en algunos casos no sólo pertenece al área curricular sino a otras áreas del nivel de educación superior.

2. FUNDAMENTO TEÓRICO

2.1. CARACTERÍSTICAS CLAVES DE LA PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En esta sección se abordan los conceptos, para que, desde esta visión fundamentada, se puedan explicar las respuestas proporcionadas por los participantes en la investigación.

En cuanto a las aportaciones que la mujer realiza en el proceso curricular, se incluyen, la organización, integralidad, innovación, preparación o capacidad profesional, empatía y asertividad, de los cuales se puede mencionar las siguientes priorizaciones:

Preparación profesional

De acuerdo con Urgellés, Crespo y Portuondo, es “una actividad legal, que se obtiene a través de un sistema escolarizado, forma y desarrolla en el hombre competencias, dirigidas a satisfacer necesidades específicas del desarrollo social, relacionadas con el objeto de trabajo y su entorno (objetos y sujetos)” (2017, p. 404).

Organización

La Academia del Orden (2022), señala que es la capacidad para realizar las tareas de una manera ordenada, eficiente y autónoma. Para que puedan hacerse de tal forma, previamente hay que planificarlas y priorizarlas según el tiempo disponible. La organización propia busca la eficiencia, el buen uso del tiempo y la mejora continua en el logro de los objetivos y metas, sean éstas personales o laborales.

Innovación

Retomando a Jain (2023), la innovación se define como el proceso de aportar nuevas ideas, métodos, productos, servicios o soluciones que tengan un impacto positivo y un valor significativos. Consiste en transformar conceptos creativos en resultados tangibles que mejoren la eficiencia y la eficacia o respondan a necesidades insatisfechas.

Empatía

De acuerdo con López, Arán y Richaud, es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar. Es una habilidad indispensable para los seres humanos, teniendo en cuenta que toda la vida transcurre en contextos sociales complejos (2014, p.38).

Por otra parte, en la categoría de las características de la mujer se puntualizan los procesos derivados del enfoque personalista que se sitúan como rasgos ideales en la participación de las personas en el ámbito laboral, mismos que se acentúan en esta investigación como parte del trabajo que realiza la mujer en el ámbito de la educación superior, se enuncian los conceptos de sistematización, Innovación y creatividad, resiliencia y emocionalidad, rigurosidad, imparcialidad, habilidades investigativas, motivación, entre otros.

Sistematización

Para Acosta (2005), la sistematización es la organización y ordenamiento de la información existente con el objetivo de explicar los cambios sucedidos durante un proyecto, los factores que intervinieron, los resultados y las lecciones aprendidas que dejó el proceso.

Constancia

De acuerdo con de Febres, la constancia es un valor que activa actitudes como la firmeza, continuidad y perseverancia en las decisiones y demuestra cuánto esfuerzo está dispuesto a realizar una persona en el logro de lo que aspira, empuja a la voluntad a cumplir lo propuesto independientemente de los obstáculos que haya que superar (2018, p.88).

Paciencia

Según el Diccionario del Español de México (s.f.), es la calma y tranquilidad para esperar, para hacer algo tedioso, reiterativo o minucioso, para tratar con niños, con personas insistentes, cerradas o tercas, o que solicitan la atención constante de uno; capacidad de mantener esta actitud en situaciones adversas.

Tolerancia

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la tolerancia significa:

El respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias, así como el reconocimiento, la aceptación y el aprecio al pluralismo cultural, a las formas de expresión, a los derechos humanos de los demás y a la diversidad del aspecto, situación, comportamiento y valores de todas las personas (UNESCO 1995, citado en CNDH, 2018).

Resiliencia

La Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés), define la resiliencia como el proceso de adaptarse bien a la adversidad, a un trauma, tragedia, amenaza, o fuentes de tensión significativas, como problemas familiares o de relaciones personales, problemas serios de salud o situaciones estresantes del trabajo o financieras (APA, 2011).

Creatividad

De acuerdo con la Universidad Tecnológica del Perú (2023), la creatividad se define como la capacidad de generar ideas originales, novedosas y valiosas. Es la habilidad de pensar de forma no convencional, romper patrones establecidos y encontrar soluciones originales a los desafíos que se presentan.

Atención al detalle

Para Pimentel (2023), la atención a los detalles se refiere a la habilidad de prestar atención a los aspectos más pequeños y precisos de una tarea, objeto o situación. Implica la capacidad de notar los detalles que podrían pasar desapercibidos para la mayoría de las personas y la capacidad de enfocarse en ellos con precisión y minuciosidad.

Rigor

El diccionario Definición.De (s.f.), señala que rigor es un concepto que proviene del latín y puede emplearse con diferentes sentidos. En concreto, deriva de la palabra latina «rigor», que puede traducirse como

«inflexibilidad», «rigidez» o «rigor». Puede tratarse de la severidad, dureza o rigidez que se aplica a una cierta conducta.

Interés y curiosidad científica

De acuerdo con la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (s.f.), la curiosidad es el motor del rendimiento académico, es un genuino deseo de conocimiento y la motivación para buscar activamente nueva información. La curiosidad impulsa el aprendizaje y la motivación, fomenta la empatía y contribuye al pensamiento crítico, a la toma de decisiones y a las habilidades para relacionarse, y es clave para la satisfacción en la vida y la salud.

Capacidad investigativa

Para Pástor, Arcos y Lagunes, el desarrollo de la capacidad de investigación se define como un proceso de desarrollo individual que conduce a niveles más altos de habilidad para realizar investigaciones útiles. (2020, p. 7).

Apertura

Con base en Rovira (2020), la apertura mental de una persona se relaciona con su manera de considerar las opiniones, conocimientos y comportamientos de otros individuos. Mantener una mente abierta es básico para el bienestar personal y la gestión del estrés, así como para facilitarnos conseguir nuestros objetivos.

Flexibilidad

Retomando a Donadel y Korzeniowski (2021), la flexibilidad permite abordar un problema desde diferentes perspectivas y ajustar los cambios rápidamente a las demandas o prioridades empleando estrategias alternativas. También es la capacidad para cambiar intermitentemente el foco de atención sobre una o varias reglas (p. 9).

Imparcialidad

El Diccionario de la Lengua Española (s.f.), señala que la imparcialidad es la falta de designio anticipado o de prevención en favor o en contra de alguien o algo, que permite juzgar o proceder con rectitud.

Impulso o motivación

Con base en Herrera et al., la motivación representa aquello que originariamente determina que una persona inicie una acción (activación), se desplace hacia un objetivo (dirección) y persista en sus tentativas para alcanzarlo (mantenimiento) (2004, p.2).

Sentido de logro

De acuerdo con McClelland (1989, que se cita en Morán y Menezes, 2016), es el impulso de sobresalir, de alcanzar la consecución de metas, de esforzarse por tener éxito. El incentivo natural de la motivación (o necesidad) de logro es *hacer algo mejor*, aunque las personas pueden hacerlo por varias razones (p. 32).

Congruencia

Para Durán (2017), la congruencia es el vínculo que existe entre lo que hago y lo que digo, es la convergencia entre el ser y el hacer. Es relacionar las acciones y las ideas que expresamos sin caer en contradicción.

Todas ellas son características que sería importante que los trabajadores en la educación superior tuvieran sin importar si son mujeres u hombres, dado que son necesarias para cumplir con sus trabajos de manera responsable y comprometida.

2.2. EDUCACIÓN SUPERIO

2.2.1. Educación Superior

La educación superior, como parte del Sistema Educativo Nacional y último esquema de la prestación de los servicios educativos para la cobertura universal prevista en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es el servicio que se imparte en sus distintos niveles, después del tipo medio superior. Está compuesta por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura.

Comprende también la educación normal en todos sus niveles y especialidades. Las instituciones podrán incluir, además, opciones de formación continua y actualización para responder a las necesidades de la transformación del conocimiento y cambio tecnológico. (Ley General de Educación, 2019, Artículo 47,).

El Sistema Nacional de Educación Superior es el conjunto orgánico y articulado de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio público de educación superior que imparta el Estado, sus órganos desconcentrados y organismos descentralizados, así como los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios y todos aquellos elementos que contribuyen al cumplimiento de los fines de la educación superior. (Artículo 20, Ley General de Educación Superior).

Cada institución particular de Educación Superior, determina, con base en los lineamientos de la Secretaría de Educación, las carreras, duraciones, contenidos, organización de la malla curricular, tiempos de duración, estrategias didácticas y requisitos de evaluación/titulación.

En resumen, estos centros educativos pueden desarrollar oferta educativa de pregrado y estudios de posgrados, pero siempre será necesario contar con su Registro de Validez Oficial de Estudios.

2.2.2. Educación superior en Puebla

Con relación a los datos estadísticos que se tienen en las Universidades participantes se encuentran las siguientes figuras 1 y 2, en las que se muestran la matrícula, los nuevos ingresos, los egresos y titulados diferenciando entre hombres, mujeres y la población general, Estos datos fueron consultados en los anuarios estadísticos de educación superior 2023-2024 en FIMPES (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior) y ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana):

FIGURA 1. Datos estadísticos de IES, UDLAP y Tec. de Monterrey

Universidad	Datos generales	Matrícula mujeres	Matrícula hombres	Matrícula general	Nuevo Ingreso mujeres	Nuevo Ingreso hombres	Nuevo Ingreso general	Egreso mujeres	Egreso hombres	Egreso general	Titulados mujeres	Titulados hombres	Titulados general
A nivel nacional		197,437	157,360	353,797	54,786	43,999	98,785	27,847	66,523	63,523	29,266	20,959	50,225
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)													
Fundación Universidad de las Américas, Puebla (UDLAP)	Fecha de creación: 20/12/1985												
	Niveles Académicos: Licenciatura Posgrado Maestría Doctorado	4,736 👤	4,179 👤	8,915 👤👤👤	1,085 👤	970 👤	2,055 👤👤👤	1,112 👤	820 👤	1,932 👤👤👤	1,112 👤	820 👤	1,932 👤👤👤
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Fecha de creación: 1943												
	Niveles Académicos: Licenciaturas Especialidades Maestrías Doctorados	1,267 👤	1,712 👤	2,979 👤👤👤	292 👤	339 👤	631 👤👤👤	303 👤	406 👤	709 👤👤👤	303 👤	406 👤	709 👤👤👤

Fuente: FIMPES (s/f), ANUIES (2023) y Secretaría de Economía

FIGURA 2. Datos estadísticos de IES, Universidad Anáhuac, Ibero y UPAEP

Universidad	Datos generales	Matrícula mujeres	Matrícula hombres	Matrícula general	Nuevo Ingreso mujeres	Nuevo Ingreso hombres	Nuevo Ingreso general	Egreso mujeres	Egreso hombres	Egreso general	Titulados mujeres	Titulados hombres	Titulados general
Universidad Anáhuac Puebla	Fecha de creación: 07/02/1964												
	Niveles Académicos: Licenciatura Posgrado Maestría Especialidad Doctorado	2,041 👤	1,466 👤	3,507 👤👤👤	470 👤	384 👤	854 👤👤👤	273 👤	185 👤	458 👤👤👤	40 👤	21 👤	61 👤👤
Universidad Iberoamericana de Puebla (IBERO Puebla)	Fecha de creación: 07/12/1982												
	Niveles Académicos: Bachillerato Licenciatura Posgrado Especialidad Maestría Doctorado	2,891 👤	2,371 👤	5,262 👤👤👤	534 👤	406 👤	940 👤👤👤	447 👤	298 👤	745 👤👤👤	354 👤	257 👤	611 👤👤👤
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)	Fecha de creación: 07/05/1973												
	Niveles Académicos: Bachillerato Licenciatura Posgrado Especialidad Maestría Doctorado	8,365 👤	5,006 👤	13,371 👤👤👤	1,788 👤	1,048 👤	2,836 👤👤👤	2,065 👤	912 👤	2,977 👤👤👤	645 👤	341 👤	986 👤👤👤

Fuente: FIMPES (s/f), ANUIES (2023) y Secretaría de Economía

La educación superior adquiere relevancia en todas sus expresiones dado que en este nivel se desarrollan habilidades para la vida productiva en el entorno laboral. Y la participación de la mujer ha crecido tanto en

la participación de estudiantes, como en la colaboración de directivos, docentes, administrativos, orientadores y personal en general.

En cuanto al aspecto laboral, los hombres representan 53% del total de personas ocupadas como docentes de enseñanza superior, en tanto que la proporción de mujeres es de 4%. Los docentes de enseñanza superior tienen una edad promedio de 47 años, situación que se confirma mediante el análisis de la estructura por grupos etarios. La mayor proporción se encuentra entre los 40 y 49 años (28%), seguido por el grupo de 50 a 59 años (26%), mientras que 17% lo representan quienes tienen 60 y más años (INEGI, 2020).

3. METODOLOGÍA

La investigación se realizó con base en un paradigma positivista y un método cuantitativo que permite construir evidencia empírica a partir del análisis de la información proporcionada por los participantes del estudio (Sautu, 2005).

Las variables a analizar han sido construidas con base en propuestas humanistas y personalistas y serán empleadas para caracterizar la participación de la mujer en el diseño curricular y en general en la educación superior:

Las variables que se introdujeron en el instrumento de recolección de datos se encuentran agrupadas por áreas y se explican mejor en la tabla 1:

TABLA 1. *Categorías de la investigación*

Categoría	Variabes	Preguntas
Número de mujeres en los equipos de trabajo	Cantidad de mujeres participantes en equipos laborales y curriculares	3 y 4
Aportación de la mujer en el proceso curricular	Organización Integralidad Innovación Capacidad profesional Empatía y asertividad Otros	5 y 6

Características de la mujer	Capacitación profesional Sistematización Organización Innovación y creatividad Resiliencia y conexión afectiva Rigurosidad e imparcialidad Habilidades investigativas Motivación	6 y 7
Posición económica de la mujer	Puestos Sueldo	8, 9 y 10
Reconocimiento institucional a la mujer	Oportunidades de reconocimiento Reconocimiento específico	11 y 12

Fuente: Elaboración propia

El instrumento empleado consistió en una encuesta semiestructurada compartida con los participantes a través de la herramienta de formularios de Google. En una primera fase ha sido respondido por 32 participantes de tres universidades privadas del centro de México y posteriormente, en una segunda etapa se buscará la participación de otros miembros de estas mismas universidades y se agregarán más universidades privadas, así como algunas universidades públicas, con el objetivo de comparar perspectivas.

4. RESULTADOS

En cuanto a los datos generales se contó con la participación de 32 personas, 26 de UPAEP, cinco de la Universidad Iberoamericana, campus Puebla y una de la Universidad Anáhuac, campus Puebla, por el momento no se cuenta con la participación de ninguna persona de la UDLAP, se espera más adelante poder contactarlos. La mayoría de los participantes están en el rango de edad de más de 45 años, cinco personas entre 25 y 35 y seis personas entre 36 y 44.

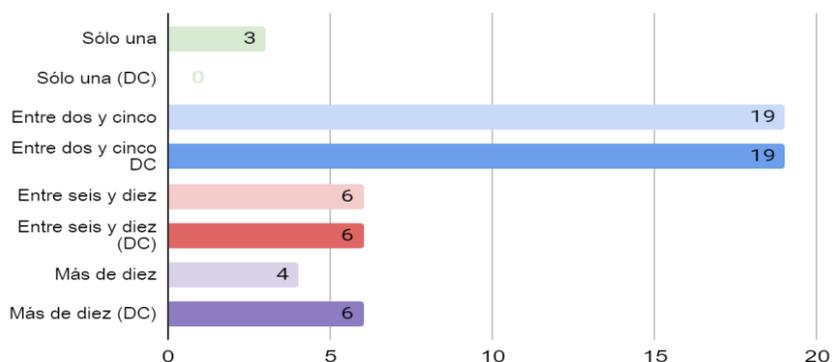
Con relación a las respuestas que compartieron los participantes es importante señalar que en los equipos de trabajo se muestra una participación diversa de mujeres, en el menor de los casos sólo trabaja una mujer en cada equipo, sin embargo, hay una gran cantidad de participantes que mencionan la participación de entre dos y cinco mujeres en sus equipos de trabajo, se puede observar en el gráfico 1. Y además esta

participación se mantiene o incrementa en los equipos que trabajan diseños y actualizaciones curriculares.

También es significativo expresar que hay pocos sitios en donde se puede corroborar la participación de las mujeres en los equipos de trabajo, sólo destaca la participación en los puestos de mayor rango y lo que se refiere a la participación de mujeres estudiantes o aspirantes a los diferentes programas académicos en las universidades.

Además, prevalece una visión acerca de la menor dedicación de la mujer a la vida laboral por la atención a los demás roles asignados a su género, el cuidado del hogar, la atención de la familia, entre otros.

GRÁFICO 1. Participación de mujeres en los equipos de trabajo y en procesos curriculares (DC).



Fuente: elaboración propia

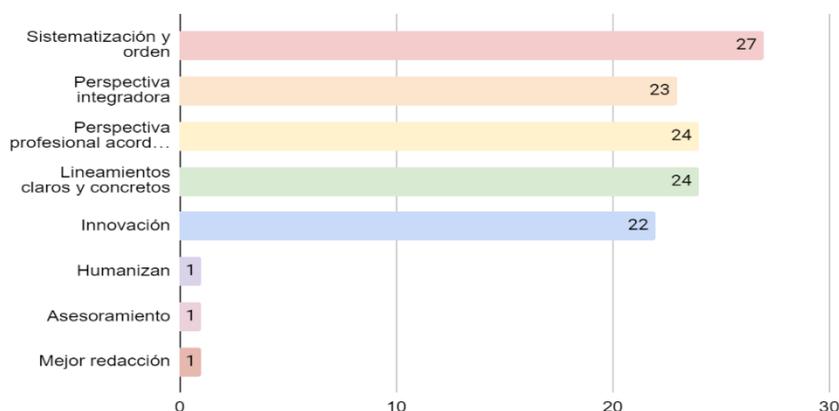
En cuanto a la pregunta sobre cuáles son los elementos que las mujeres aportan en los procesos curriculares, los participantes respondieron, en su mayoría, que le dan sistematización y orden, aunque la perspectiva profesional acorde a las necesidades del entorno y el uso y promoción de lineamientos claros y concretos también fueron de los elementos más señalados, la información se aprecia en el gráfico 2.

Destaca también la perspectiva integradora y la innovación, que permiten aportar nuevas y mejores ideas a los procesos, generando valor y significatividad. Con respecto a las características menos mencionadas,

humanización, asesoramiento y mejor redacción fueron características que los participantes aportaron en la sección “otros”.

Es importante señalar que algunos de los participantes mencionaron que estas características no son exclusivas de las mujeres por lo que en algunos equipos de trabajo también se aprecian en los varones, es decir son deseables en cualquier trabajador independientemente del género. Y también es interesante resaltar que entre las respuestas estaba la opción de señalar que las mujeres no realizan aportaciones, respuesta que ningún participante dio.

GRÁFICO 2. *Elementos que las mujeres aportan en los procesos curriculares.*



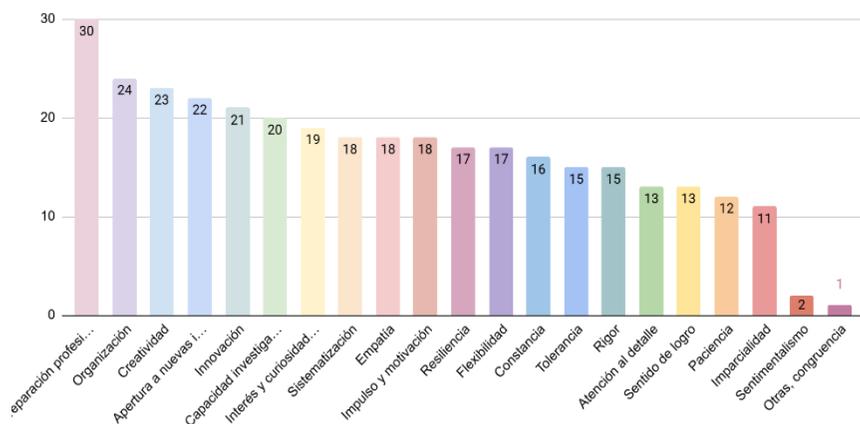
Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las características que los participantes mencionan que las mujeres de sus equipos de trabajo tienen, se presenta el gráfico 3, en el que se puede observar que dan prioridad a la preparación profesional acorde al área de trabajo, la organización, la creatividad, la apertura a nuevas ideas, innovación y capacidad investigativa; mientras que las de menor frecuencia son el sentimentalismo, que puede deberse a que es visto como aquello por lo que las personas se dejan llevar más por los sentimientos que por la razón, no obstante no es una debilidad sino una atención a las emociones, sentimientos o estados afectivos de los interlocutores (lo que podría ser por sí mismo un tema de otra ponencia) y

la congruencia que fue una característica que alguien añadió en las opciones “otras”.

Algunos de los participantes acotaron nuevamente en sus respuestas la idea de que estas características no son exclusivas del trabajo de la mujer, son elementos que idealmente se espera que todos los trabajadores tengan independientemente de su género.

GRÁFICO 3. Características de las mujeres en los equipos universitarios de trabajo

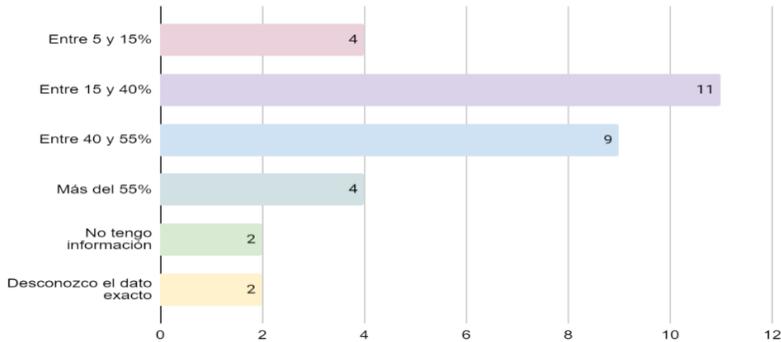


Fuente: Elaboración propia

Con relación a los puestos directivos que son ocupados por mujeres en las diferentes instituciones, destaca que son entre el 15 y el 40% lo que representa aún una baja participación de la mujer en los puestos de autoridad y al mismo tiempo un área de oportunidad para las mujeres, ya que en su mayoría son los hombres quienes los ocupan.

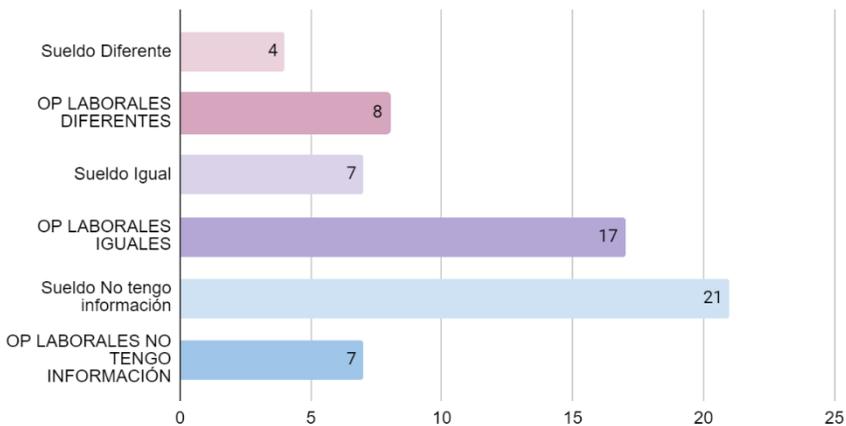
Acerca de los sueldos y las opciones laborales con relación a la diferencia que pudiera haber entre hombres y mujeres, destaca la respuesta de que no se cuenta con información siendo un elemento que aún es manejado como un dato poco transparente en las diferentes instituciones. Y también destaca la respuesta sobre la igualdad de oportunidades laborales.

GRÁFICO 4. Puestos directivos ocupados por mujeres



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 5. Sueldos y opciones laborales



Fuente: Elaboración propia

En los resultados de esta área referida a sueldos y opciones laborales es interesante también pensar que los participantes no cuentan con información por ser temas delicados o complejos de tratar.

Por otra parte, en cuanto a los comentarios finales que se solicitaron en la encuesta, aunque no todos los participantes respondieron esta parte, sí llama la atención que varios de ellos dicen que lo que se pregunta en esta investigación no es algo que sólo se pediría a las mujeres que

laboran en los equipos de trabajo sino a cualquier integrante sin necesidad de realizar una distinción de género. Y también hay un par de participantes que aportan ideas con respecto a lo positivo que es la participación de la mujer en el ámbito de la educación superior.

En la mayoría de los casos señalaron mujeres en sus instituciones que son dignas de recibir reconocimiento.

Se espera que la participación continúe para que en las siguientes etapas de la investigación se pueda mostrar un comparativo con otras instituciones participantes.

5. DISCUSIÓN

Algo de lo que los datos muestran es que las personas están preocupadas por el papel de la mujer en diferentes ámbitos, en este caso, al hablar de diseño curricular y de educación superior las aportaciones son significativas y claras, hay áreas de oportunidad para las mujeres en diferentes posiciones laborales, con énfasis en los puestos directivos.

Por otra parte, hay una preocupación expresada en las respuestas presentadas acerca de la realidad de que las características mencionadas en el estudio no son exclusivas del género femenino, sino que, por el contrario, es deseable que se presenten en los trabajadores de la educación sin importar el género del que se trate.

La realidad es que la participación de las mujeres en el ámbito educativo es significativa y ha aumentado considerablemente en las últimas décadas,

a manera de ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la tasa de participación de la mujer asciende al 42.2%; sin embargo, en términos de nombramientos, el de Titular C —el nivel salarial más alto en el escalafón de docentes de las IES públicas— sólo lo tienen 26.9%, de las cuales menos del 20% corresponde a Investigación (Barrón, Madera y Cayeros, 2018, en el que se cita a Ordorika, 2015).

Esta información confirma la necesidad de priorizar la participación de las mujeres en los diferentes campos de la educación.

Las principales características de la mujer que se aprecian en esta investigación destacan la sistematización y el orden que se reflejan en

lineamientos claros y concretos para realizar la tarea educativa y que se complementan con la preparación profesional acorde al área de trabajo. Asimismo, la organización, apertura a nuevas ideas, creatividad e innovación, capacidad investigativa, interés y curiosidad científica son los elementos más destacados

6. CONCLUSIONES

La labor de la mujer en el campo educativo es importante, prometedora y llena de oportunidades, de manera específica en la revisión de los currículos para asegurar que reflejen la diversidad de perspectivas y contribuciones de las mujeres. (Huerta 2024).

De acuerdo con Araneda y Sepúlveda (2021) hay cuatro desafíos principales para la mujer en el ámbito académico de la educación superior:

1. Trabajar en la desigualdad que persiste en la educación superior.
2. Promover la representatividad de las mujeres en las áreas de conocimiento de la ciencia y la ingeniería.
3. Incentivar la participación de la mujer para hacer publicaciones académicas, investigación, patentes y emprendimiento tecnológico.
4. Conciliar la vida familiar y laboral.

Las características que se han detectado en esta investigación pueden ser uno de los factores que contribuya a trabajar en estos cuatro desafíos y además a concientizar a las mujeres del valor de su trabajo.

Por otra parte, de acuerdo con Ceserani, 2024: p.7) las prioridades y recomendaciones para los siguientes años se centran en la inclusión, igualdad, capacitación y mejores condiciones laborales:

En los próximos años, es crucial contar con directrices que transformen por completo las IES para que cumplan efectivamente su papel como pilares de inclusión y diversidad...En este contexto, la formación continua de los docentes es esencial, y promover activamente habilidades mediante métodos de enseñanza innovadores resulta fundamental.

En cuanto a la igualdad de género, es necesario adoptar una perspectiva que integre acciones **institucionales** con contextos sociales, económicos, culturales y políticos, superando las meras regulaciones y normativas. En la educación superior, es imperativo incorporar el enfoque de género en planes de estudio, actividades extracurriculares y concienciación, además de abordar sesgos de género en políticas de admisión y servicios académicos. Como empleadores, las IES deben asegurar condiciones laborales que faciliten la conciliación y revisar procesos de selección y promoción para evitar sesgos de género (p. 6 y 7).

Las características que se han estudiado en esta investigación y que son visibles en el trabajo de las mujeres en las diferentes universidades muestran apenas el principio de una acción consciente, intencionada y sistemática en este ámbito laboral. Ahora las instituciones son las que tienen que aportar estrategias organizacionales que apoyen y promuevan mayor participación y aportaciones de la mujer en el campo académico.

Quedan grandes retos y oportunidades para enriquecer la participación de las mujeres en el ámbito educativo, lo importante será continuar con el esfuerzo para que paulatinamente se vean los resultados, continúen las aportaciones y no se pierdan los intentos.

Y como dice una gran mujer, Malala Yousafzai (Crhoy.com, 2013) “Levanto mi voz no para poder gritar, sino para que los que no tienen voz puedan ser escuchados”. Por las grandes mujeres que trabajan en las diferentes universidades participantes en esta investigación para que sepan que no hay labor pequeña y que, cada una, alce su voz en favor de todas.

8. REFERENCIAS

- Araneda-Guirriman, Carmen A., & Sepúlveda-Páez, Gerald L. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrentan las académicas en el contexto del capitalismo académico. *Formación universitaria*, 14(5), 75-84. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500075>
- Academia del Orden. (2022). ¿En qué consiste la habilidad de la organización personal? <https://bit.ly/3Atfbgj>
- Acosta, L.A. (2005). *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica*. Oficina Regional de la FAO para América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/3Ut00uk>
- American Psychological Association (2011). Camino a la resiliencia. <https://www.apa.org/topics/resilience/camino>

- Barrón Arreola, Karla Susana, Madera Pacheco, Jesús Antonio, & Cayeros López, Laura Isabel. (2018). Mujeres universitarias y espacios de decisión: estudio comparativo en Instituciones de Educación Superior mexicanas. *Revista de la educación superior*, 47(188), 39-56. <https://bit.ly/4h2gOSD>
- Ceserani, F. (2024) Eje 9: Inclusión, diversidad y el papel de la mujer en la educación superior. Roser Chinchilla, J. & Galán-Muros, V. (Eds.) *Avances, retos y prioridades para la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO IESALC
- Crhoy.com (2013) Malala dice que no alza la voz para gritar, sino para que quienes no tienen voz sean oídos. <https://bit.ly/3YhauI9>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2018). Los Derechos Humanos y la Tolerancia. México: CNDH. <https://bit.ly/4hrd8Ks>
- De Febres, Ramona. (enero - junio 2018). Para crecer en un valor. Un valor para valorarme. *Revista Educación en Valores*. Universidad de Carabobo, 1(29), 88-91 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7020959.pdf>
- Definición.De (s.f.). Rigor. Definición.De. <https://bit.ly/4f74Shk>
- Diccionario de la lengua española. Imparcialidad. Real Academia de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/imparcialidad>
- Diccionario del Español de México. (s.f.). Paciencia. Colegio de México. <https://dem.colmex.mx/ver/paciencia>
- Donadel, F., Morelato, G. y Korzeniowski, C. (2021). Análisis de la creatividad y la flexibilidad cognitiva en adolescentes en un espacio de innovación educativa. *Revista de Psicología*, 17 (34), pp. 7-20. <https://bit.ly/48rZmml>
- Durán, C. (2017). Congruencia como modelo de negocios. *Forbes México*. <https://bit.ly/4f40cIZ>
- Gobierno de México (3 de julio de 2014) El 3 de julio por primera vez la mujer mexicana emite su voto. <https://bit.ly/3XYF93c>
- Huerta Jiménez, Carlos (2024) La creciente influencia de las mujeres en la educación superior: Empoderando Voces. *Us mexfusion, Ciudadanía global*. <https://bit.ly/3C5tdVP>
- Huerta Jiménez, Carlos (2024) La creciente influencia de las mujeres en la educación superior: Empoderando Voces. *Us mexfusion, Ciudadanía global*. <https://bit.ly/3C5tdVP>
- INEGI, (2020) Estadísticas a propósito del día mundial de los docentes (enseñanza superior) Comunicado de prensa 452/20 2 de octubre de 2020. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DOC_SUP_Nal20.pdf

- Jain, N. (2023) ¿Qué es la innovación? Definición, tipos, ejemplos y procesos. IDEASCALE. <https://ideascale.com/es/blogs/que-es-la-innovacion/>
- Ley General de Educación, Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos D.O.F. (30 de septiembre de 2019). <https://bit.ly/3C7Ywj6>
- Ley General de Educación Superior, Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, D.O.F. (20 de abril de 2021). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- López, M. B., Arán Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32 (1), 37-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79929780004>
- Morán, C. y Menezes, E. (2016). La motivación del logro como impulso creador de bienestar: su relación con los cinco grandes factores de la personalidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), pp. 31-40. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851777004.pdf>
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (s.f.). La ciencia de la curiosidad. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.unodc.org/unodc/es/listen-first/super-skills/curiosity.html>
- Pástor, D., Arcos, G. & Lagunes, A. (2020). Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 12 (1), 6-21. <https://doi.org/10.32870/ap.v12n1.1842>
- Pimentel, C. (2023). La atención al detalle, clave en los procesos de selección. *Evalart*. <https://bit.ly/3AiytFk>
- Rovira, I. (2018). ¿Cómo abrir la mente? Claves para adoptar nuevas perspectivas. *Psicología y mente*. <https://psicologiaymente.com/psicologia/abrir-la-mente>
- Sautu, Ruth. (2005) *Todo es teoría, objetivos y métodos de investigación*. la ed. - Buenos Aires: Lumiere
- Universidad Tecnológica del Perú. (2023). ¿Qué es la creatividad y cómo desarrollarla? <https://bit.ly/3NMINs8>
- Urgellés, M. O., Crespo, L. M., y Portuondo, R. (2017). El modo de actuar del Licenciado en Educación Química y su relación con las competencias profesionales. *Santiago*, (143), 402-416. <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/download/2525/2318>

APORTACIONES A PARTIR
DE LAS CONTRIBUCIONES DE LOS TRABAJOS
ACADÉMICOS GALARDONADOS EN MATERIA
DE IGUALDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA (US)

1. INTRODUCCIÓN

La igualdad de género es uno de los desafíos sociales más importantes. Como se pone de manifiesto no sólo desde la legislación española (Artículo 1 de la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y Ley Orgánica 2/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres y la Ley 15/2011 de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación), sino desde las propuestas emitidas desde las organizaciones internacionales, como es la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, la igualdad de género se convierte en una prioridad. A tal efecto se dedica el ODS número 5 a este propósito concreto, a la vez que articula otros en relación a su consecución, concretamente el número 4, educación de calidad. Y es que es una aceptación generalizada que la educación es una de las herramientas más potentes para alcanzar la igualdad, en tanto que es uno de los espacios que dedica, gran parte de su misión, a desarrollar en las personas y las comunidades, no sólo conocimiento, sino también valores y afectos para un bien común y un bienestar planetario. Por lo tanto, la educación se presenta como un elemento vertebrador para la consecución de igualdad.

Sin embargo, es preciso realizar un ejercicio de reflexión sobre cómo se entiende la igualdad. Como señala Reverter (2021), la opción mayoritaria de introducir la perspectiva de género, a pesar de su enfoque *mainstreaming*, entendida como la extensión de la perspectiva de género en todos los ámbitos, es insuficiente para alcanzar la igualdad. Como sostiene esta autora, hace falta más, mucho más. En primer lugar, hace falta asumir un enfoque interseccional y decolonial (Parra, 2021),

que permita examinar cómo el género interacciona con otras formas de poder y opresiones como la clase social, la casta, la religión, la etnia, la edad, la orientación sexual, la ubicación geográfica y la condición de discapacidad (Cháves-Jiménez, 2014). Y, en segundo lugar, y en relación con la anterior, hace falta pasar de un enfoque comprensivo e interpretativo a un enfoque transformador feminista, para el cual la perspectiva de género es una parte pequeña y que, además, ha sido en gran parte institucionalizada, cooptada y maquillada bajo el paraguas del sistema neoliberal que, atendiendo sus preceptos de organizar la vida y las relaciones en capital y mercancía, ha desactivado en gran medida su capacidad transformadora. Hecho que se puede comprobar en los niveles de desigualdad que seguimos asistiendo en la actualidad.

Aproximándonos al ámbito educativo universitario, escenario en el que se enmarca el presente trabajo, cabe rescatar los argumentos que desde los feminismos críticos se ponen de manifiesto. Como apunta Reverter (2021), “el desmantelamiento de la universidad liberal (y patriarcal) da lugar a la universidad neoliberal (y patriarcal). Es decir, observamos que ambos modelos se basan en un punto en común, y que es mantener ventajas para los varones” (s/p). Como prosigue esta autora, esta versión neoliberal promovida por la Unión Europea y por los discursos y publicaciones institucionales, ha impregnado las universidades de esta narrativa adulterada y tergiversada, que se viene denominando como “feminismo institucional” (Reverter-Bañón, 2011), “feminismo de mercado” o “feminismo neoliberal” (Rottenberg, 2018). Por ello, insistimos en la idea inicial planteada acerca de la importancia de realizar un profundo ejercicio de reflexión en cuanto a lo que se entiende por igualdad y las direcciones que está tomando las respuestas universitarias para su consecución.

Al respecto, es preciso reconocer que muchas universidades ya cuentan con núcleos de investigación y prácticas feministas que están realizando importantes avances en la búsqueda de la igualdad desde un enfoque crítico y transformador. Podría ser el caso de las Unidades de Igualdad de las universidades, espacios dedicados a realizar análisis constantes sobre la desigualdad, así como la puesta en marcha de diversas acciones para transformarla y lograr la igualdad plena.

De manera particular, una de las finalidades que se plantean desde la Unidad de igualdad de la Universidad de Sevilla (US), siendo este el contexto en el que se circunscribe este trabajo, es promover y contribuir con la creación y consolidación de una verdadera cultura igualitaria para una justicia social y ambiental. Una de las acciones dirigidas a ello es la otorgación de premios al mejor Trabajo de Fin de Grado, al mejor trabajo Fin de Máster, así como a la mejor Tesis doctoral que contribuyan a tal fin. Sin embargo, en muchas ocasiones, estos trabajos galardonados quedan en el repositorio institucional sin que puedan llegar a tener una repercusión directa a la sociedad, y más concretamente a la comunidad universitaria.

Otra de las acciones que desarrolla es la convocatoria anual para el Desarrollo de Iniciativas en Materia de Igualdad de Género, que pueden presentar tanto la comunidad universitaria como agentes externos. Y es en la combinación de ambas iniciativas donde se ubica el presente trabajo, enmarcado en un proyecto aceptado en la convocatoria mencionada en la edición del curso académico 2024-2025, bajo el título “Dando luz al camino andado por la US a partir de los trabajos académicos galardonados en materia de igualdad”.

Como es bien reconocido, la ciencia mantiene su configuración y extensión desde un pensamiento masculino y patriarcal, por lo que la mujer históricamente ha quedado relegada de estos escenarios de construcción del saber. Es por ello, que el trabajo presentado se plantea como un espacio en el que dar visibilidad a las mujeres investigadoras de dicha institución, ya que, de los 33 trabajos galardonados hasta la fecha, tan solo 3 han sido desarrollados por hombres.

Partimos de la premisa que hacer extensible y poder compartir el proceso de investigación que han desarrollado cada una de las personas autoras de tales trabajos puede contribuir de manera directa en la comunidad universitaria en su interés por producir un cambio cultural en materia de igualdad, además de poder servir de referentes para los y las futuras profesionales de la educación. Es por ello, que durante el mes de octubre del curso académico 2024-2025, se han desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la US cinco seminarios en forma de mesas redondas donde han participado las personas

galardonadas desde su primera edición hasta la actualidad, para compartir aspectos relevantes de sus investigaciones.

Atendiendo lo anterior, a través del presente trabajo se pretende compartir un análisis de los resultados obtenidos en las cinco sesiones celebradas, al configurar espacios de alto valor reflexivo y de construcción de nuevo conocimiento en materia de igualdad, desde un enfoque interdisciplinar. Además, se presentan propuestas y líneas de acción prioritaria que plantean las personas galardonadas para perseguir la igualdad, así como los resultados de la encuesta suministrada al alumnado asistente que recogen sus opiniones acerca de las jornadas.

2. JUSTIFICACIÓN

A continuación, se fundamentan las tres ideas principales que sustentan el trabajo presentado.

En primer lugar, es preciso enfatizar que, si bien las instituciones educativas tienen el compromiso y el deber de ofrecer las competencias necesarias para incorporar la igualdad de género y asegurar espacios pedagógicos equitativos, libre de estereotipos y sexismos (Alonso et al. 2022), los patrones androcéntricos imperantes en las sociedades actuales todavía son los dominantes en las dinámicas educativas. La fuerte impronta patriarcal continúa copando los escenarios educativos (Varela et al., 2024).

Por su parte, si bien se viene señalando que los y las docentes, como agentes sociales con amplias posibilidades de fomentar relaciones horizontales, igualitarias y equitativas, somos una pieza clave en la deconstrucción de esta impronta patriarcal a través de nuestras prácticas, la realidad no corrobora que estemos consiguiendo llevarlo a efecto.

Por un lado, la literatura retrata la carencia formativa en materia de género y la escasa preparación que reciben las/os futuras/os profesionales de la educación. Se evidencia la ausencia de perspectiva de género en los planes de estudio de las universidades españolas (Miralles et al., 2020; Larradno y Rivero, 2019; Serra et al., 2019; Varela et al., 2024). Resultados de estudios recientes (Resa, 2021, 2023) demuestran que la

formación inicial del profesorado de Educación Primaria mantiene sesos androcéntricos, en tanto que tras un análisis de 2132 guías docentes pertenecientes a las universidades españolas que ofertan el Grado de Educación Primaria, se identifica que, en su mayoría, emplean un lenguaje que promueve la invisibilización de las mujeres, que son minoritarias las competencias, contenidos, materiales y recursos que se presentan en materia de igualdad y se establece una distribución desproporcionada de bibliografía, siendo ampliamente mayoritaria la producción masculina que la publicada por mujeres, lo que provoca un ocultamiento de las mujeres en el currículo.

Otros estudios cualitativos (Sánchez-Torrejón, 2021) presentan los resultados hallados tras la realización de cuarenta entrevistas a docentes de sexto curso de Educación Primaria de la localidad de Cádiz acerca de la diversidad sexo-genérica y otras cuestiones en relación a la igualdad en sus centros. Los resultados señalan que todas las personas entrevistadas responden no haber recibido formación ninguna en el transcurso de sus estudios de magisterio ni tampoco a durante su desempeño profesional. De igual modo, los datos disponibles evidencian que en los grados de Educación Infantil la formación en igualdad de género está poco presente (Alonso et al. 2022).

Además, se ha mostrado que el profesorado desconoce el significado real de la coeducación y de lo que esta implica (Aristizabal *et al.*, 2018), declarando poca facilidad a la hora de identificar situaciones de desigualdad. Esto podría conllevar a otra de las cuestiones que se ponen de manifiesto en la literatura científica al evidenciar que los estereotipos de género continúan presentes en las prácticas docentes, revelando sesgos inconscientes (Díaz y Anguita, 2017, citado en Alonso *et al.*, 2022).

En definitiva, tal y como indican Miralles *et al.*, (2020), la incorporación del género a la docencia universitaria en los grados de Educación Infantil y Primaria, así como en los másteres de formación del profesorado, está prácticamente ausente. Casuística que se replica en otras áreas y ramas de conocimiento. Ante tal tesitura, no es extraño que el profesorado perciba como innecesario e irrelevante la incorporación de la perspectiva de género en su materia (Anguita-Martínez, 2011;

González-Pérez, 2017) y que el escaso conocimiento sobre igualdad se considere un tema secundario y diluido.

Es por ello que se precisa repensar el modelo educativo hegemónico instaurado en las instituciones educativas. Se presenta como urgencia y necesidad una pedagogía sensible al género que contribuya no sólo a identificar y analizar desigualdades, sino también a proporcionar un apoyo formativo continuado que asegure el desarrollo de la competencia de género tanto antes de abandonar la formación inicial universitaria (Miralles *et al.*, 2020), como en su desempeño profesional futuro. Especialmente en lo referido a la formación de las/os profesionales del campo de Ciencias de la Educación, ya que son verdaderas/os protagonistas del cambio social, necesario para una sociedad más justa e igualitaria.

Lo expuesto hasta el momento, sirve de antesala para presentar la segunda idea central, que enfatiza el carácter patriarcal que ha mantenido y mantiene la ciencia. De acuerdo a Díaz-Martínez (2020), “la episteme recibida y las instituciones universitarias, en sí mismas, son androcéntricas. La ciencia que hemos aprendido y el contexto en el que lo hemos hecho es el resultado de siglos de supremacía masculina, también en el campo científico” (p. 68).

Y es que, la mujer históricamente ha quedado relegada de los escenarios de construcción del saber. Ha habido un borrado histórico de las mujeres en todos los escenarios de construcción del conocimiento. La ciencia mantiene su configuración y extensión desde un pensamiento masculino, patriarcal y colonizador. Lo anterior predispone a plantear como tercera idea fundamental, la importancia de rescatar referentes femeninos. Tener modelos a seguir de mujeres diversas permite que las personas, especialmente las niñas y mujeres jóvenes, vean posibilidades reales para sus propias vidas y aspiraciones.

En la educación, los referentes femeninos visibilizan contribuciones históricamente ignoradas, enriqueciendo los contenidos académicos y ofreciendo una visión más completa y diversa del conocimiento.

A nivel socioeducativo, los referentes femeninos no solo inspiran individualmente, sino que también promueven un cambio cultural, abriendo

puertas y normalizando la equidad en todas las esferas, además ofreciendo una visión más completa y diversa del conocimiento.

3. OBJETIVOS

Los objetivos principales del proyecto señalado son:

- Abrir y facilitar espacios dialógicos y participativos en forma de seminarios compuestos de mesas redondas en los que dar a conocer las investigaciones premiadas por la Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla
- Habilitar un espacio en el que dar visibilidad a las mujeres investigadoras de dicha institución, ya que, de los 33 trabajos galardonados hasta la fecha, tan solo 3 han sido desarrollados por hombres.

Los objetivos específicos que se presentan en este trabajo son:

- Compartir un análisis de los resultados obtenidos en las cinco sesiones celebradas, al configurar espacios de alto valor reflexivo y de construcción de nuevo conocimiento en materia de igualdad, desde un enfoque interdisciplinar.
- Presentar las líneas de acción propositivas y de actuación prioritaria que plantean las autoras de los trabajos galardonados
- Exponer los resultados del cuestionario suministrado al alumnado asistente tras la asistencia a las sesiones

4. METODOLOGÍA

El proyecto presentado se desarrolló en cinco sesiones celebradas en diferentes días, conformadas por mesas redondas en las que participaron las personas galardonadas por motivo de la contribución derivada de sus trabajos académicos, por la Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla en sus diferentes ediciones. Participaron un total de quince investigadoras e investigadores pertenecientes a once departamentos de las diferentes facultades de la Universidad de Sevilla. En

cada mesa redonda, se presentaron cuestiones esenciales del proceso de elaboración de los trabajos académicos y las contribuciones en materia de igualdad que aportan, así como las cuestiones que fueron emergiendo de los espacios de coloquio entre las personas participantes y los turnos de preguntas de las personas asistentes.

Para poder dar respuesta al primer y segundo objetivo, las sesiones fueron grabadas, transcritas y categorizadas, siendo el análisis de contenido el procedimiento cualitativo que se llevó a cabo. En cuanto al tercer objetivo, se analizaron las respuestas que el alumnado asistente (154 alumnos y alumnas de los grados de Pedagogía y de Educación Primaria) dio al cuestionario suministrado tras la celebración de cada sesión, siendo un enfoque mixto el que se empleó para su análisis.

IMAGEN 1. Sesiones celebradas



Fuente: Elaboración propia

IMAGEN 2. *Fotografía de los y las asistentes de la sesión 4*



Fuente: Elaboración propia

IMAGEN 3. *Fotografía de las personas ponentes de la sesión 4*



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Resultados del primer objetivo: Compartir un análisis de los resultados obtenidos en las cinco sesiones celebradas, al configurar espacios de alto valor reflexivo y de construcción de nuevo conocimiento en materia de igualdad, desde un enfoque interdisciplinar.

Resultados del segundo objetivo: Presentar las líneas de acción propositivas y de actuación prioritaria que plantean las autoras de los trabajos galardonados.

1. Líneas propositivas de carácter individual:

- Dar a conocer y poner como referentes ante la sociedad a mujeres, preferentemente de inicios del siglo pasado o anteriores, podría ser un primer paso.
- Sabiéndote feminista y teniendo claro que sin realizar un trabajo desde la perspectiva de género siempre vas a estar supe-ditada a sesgos y lecturas neutrales. No podemos cambiar nuestro entorno sin cambiarnos a nosotras.
- Aplicar perspectiva de género en el día a día, deconstruyendo aquellos sesgos que aplicamos sin darnos cuenta.
- Fomentar el autoanálisis del patriarcado interiorizado de cada uno/a de nosotros/as. Esa reflexión nos permite ver qué estoy haciendo y hacia dónde debo cambiar. Las actitudes son implícitas la gran mayoría de veces.
- Desde lo individual nuestra responsabilidad recae en nuestro trabajo. Acciones como seguir investigando y alzando la voz, no desdeñando canales mainstreams, que a veces a las investigadoras no nos parece nuestro lugar, pero tienen mayor alcance que nuestros excelentes artículos científicos Q1. También tenemos el poder y la obligación de enseñar en igualdad, utilizar nuestras aulas como la mayor de nuestras herramientas para cambiar la cultura, con casi un centenar de oyentes en cada asignatura, dos veces por semana.
- A nivel individual asumir la responsabilidad de cuidados que tenemos con nosotras mismas como con nuestro entorno.

2. Líneas propositivas de carácter colectivo:

- Dar importancia a lo colectivo por encima de lo individual. Los movimientos culturales y sociales a veces están más

pendientes de lo que nos diferencia que de lo que nos une, que es la injusticia y la invisibilización constante. Hacen falta discursos de unión.

- Tolerancia cero hacia la violencia; tenemos que unirnos contra el acoso y el resto de desigualdades y violencias para dejar de normalizar lo que muchos años lo ha sido y sigue siendo.
- Ser consciente de la inequidad de género existente en el ámbito doméstico y en especial con los cuidados familiares
- Es preciso caminar hacia una proliferación de espacios donde las trabajadoras sexuales pro-derechos puedan sostener su posicionamiento y ser debidamente escuchadas (lo cual no implica necesariamente comulgar con cada uno de sus argumentos). Este es un primer paso imprescindible para reparar el silenciamiento al que, a nivel sistémico, han sido sometidas.
- Hay que escuchar a los y las adolescentes para llevar a cabo prácticas de trabajo con ellos y ellas. No podemos trabajar desde la perspectiva de la adultez. Tenemos que dejar de infravalorar la adolescencia y verla como lo que es, una etapa de la vida por la que pasamos sí o sí y donde necesitamos buenos referentes.

3. Líneas propositivas de carácter institucional:

- Realizar campañas de sensibilización y formación de género.
- Incluir la perspectiva de género en las investigaciones.
- La incorporación de la perspectiva de género en la elaboración de los programas docentes de las asignaturas (no impartir asignaturas 'de género', sino modificar los proyectos y programas de las asignaturas tradicionales para que se incluya en ellos la perspectiva de género).
- Trabajar la igualdad en el ámbito universitario de manera transversal en todas las áreas de estudio, especialmente en aquellas que se dirigen a sectores profesionales masculinizados.

- La línea prioritaria es la formación histórica orientada desde el enfoque de género, para el estudio de las identidades de género (masculinidad y feminidad, aunque no solo) y su cambiante relación. Considero que sin una perspectiva histórica es imposible diseñar proyectos y políticos para la igualdad de género.
- Desde el ámbito universitario se debe fomentar la formación a docentes en materia de igualdad, lo que permite que desde áreas de especialización académica muy distinta se vaya formando a las y los futuros profesionales desde la óptica feminista. Profesionalmente he visto cómo introducir el enfoque feminista en cualquier asignatura termina generando una autoconciencia que redundará en las posteriores actuaciones individuales (a nivel personal y profesional).
- Se necesita compromiso. El mundo de la investigación y la enseñanza tienen protocolos de protección ante ciertas injusticias que son, a todas luces, insuficientes cuando se ponen en marcha, teniendo en cuenta la enorme dificultad de ponerlos en marcha por diversas razones, la mayoría de los casos ni siquiera llegan a un inicio. Hace falta facilitar el proceso.
- Hay que fomentar culturas de trabajo horizontal y que incorporen los afectos. La jerarquización de las universidades e instituciones, en general, impiden que los protocolos y el resto de medidas contra la desigualdad sean efectivas. Una cultura igualitaria en las instituciones.
- Mejora de la jurisprudencia del TJUE en materia de asilo y género
- Incorporar líneas de acción en los colegios profesionales.
- Visibilizar la realidad de coste en salud y en desarrollo personal de las mujeres y promover estrategias de conciliación laboral.
- De forma global resulta esencial el trabajo a nivel social-educativo de comprender el proceso de una relación de violencia de género. La falta de esta comprensión implica aceptar mitos y falsas creencias y actitudes negativas y de rechazo ante

conductas que realizan (o no realizan) estas. La educación es esencial en tanto en cuanto el desconocimiento sustenta actitudes que guían conductas que hacen un flaco favor a las mujeres.

- Una investigación de calidad desde una perspectiva de género, que no se limite a criticar, sino que genere nuevos datos.
- **Resultados del tercer objetivo:** Exponer los resultados del cuestionario suministrado al alumnado asistente tras la asistencia a las sesiones.

GRÁFICO 1. *Respuestas de 154 alumnos/as de Grado de Pedagogía y de Educación Primaria*



1. De forma mayoritaria el alumnado considera que la formación en género es relevante para su futuro profesional, en sintonía con investigaciones previas. Se presentan a continuación unidades de análisis textuales representativas:
 - Me parece muy necesario adquirir estos conocimientos para poder ejercer como una buena pedagoga
 - Soy una futura pedagoga, mujer, lo cual actualmente, yo pienso que sigue existiendo desigualdades de género en lo laboral. Con etiquetas, prejuicios, roles impuestos, etc.
 - Me sirve para mi futuro profesional
 - Si, a darle cuenta de cómo puedo contribuir a mi entorno para que haya mayor igualdad.

- Sí, porque como pedagoga mi función es educar en la igualdad
 - Sí porque como pedagoga considero que se les da más visibilidad respecto a mujeres en este grado.
 - Claro que sí ya que ahora puedo tener más en cuenta el tema de la igualdad presente de cara al ámbito laboral o académico teniendo más información presente del tema tratado.
 - Sí puesto que me parece interesante la cantidad de salidas profesionales como futura pedagoga que existen. La igualdad es un tema relevante que ha de estar presente y como pedagogos debemos intervenir
 - Si, porque gracias a lo aprendido en estas jornadas podremos aportar nuestro granito en nuestra profesión para conseguir una sociedad igualitaria
 - Me ha hecho reflexionar sobre la importancia que tiene la educación en este ámbito.
 - Si, lo aprendido en esta jornada me hace reflexionar y como futura profesional de la pedagogía considero que puedo contribuir en la igualdad aprendizaje similares continuamente.
 - Si, ya que han salido aspectos que no sabía que se podían dar en nuestro ámbito de la universidad y en lo profesional.
2. De forma mayoritaria el alumnado señala que la asistencia a las diferentes sesiones les ha permitido desarrollar enfoque holístico y transversal de la perspectiva de género, tal y como se comprueba en las siguientes unidades de análisis:
- Considero que si contribuye puesto que el conocimiento aportado por las expertas nos muestra diferentes perspectivas que no se abordan habitualmente en la educación.
 - “Totalmente, porque ver este concepto desde otras personas y perspectivas impresiona mucho”

- Sí, porque me ha transmitido una visión que antes no contemplaba sobre aspectos de mi vida diaria.
- sí, porque cada una de las ponentes ha llevado la igualdad a un contexto diferente,
- Sí, porque gracias a esta jornada me he dado cuenta de ciertos aspectos en los que nunca me había fijado
- Si ya que se ha planteado una visión más amplia.
- Sí ya que han dado diversos puntos de vistas en relación a la temática tratada y han contado experiencias personales que dan lugar a la reflexión.
- Si porque pienso que en este sentido sabemos muy poco y creo que hay que darle visibilidad a ello.
- Si debido a que se ha planteado el tema de la igualdad desde diferentes perspectivas y diferentes contextos.
- Sí, porque te sensibiliza con el tema, y te lleva a hacer una reflexión de tu día a día y de las acciones que llevamos a cabo
- Sí, porque gracias a esta jornada me he dado cuenta de ciertos aspectos en los que nunca me había fijado
- Si, por que he conocido otros campos con los que se podía relacionar la igualdad
- Si. Porque se han mostrado datos que nunca suelen enseñarse

6. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

La educación para la igualdad de género en la formación de los y las profesionales de la educación es una necesidad urgente. A través del proyecto presentado se ha pretendido atender esta necesidad desde la combinación de dos de las iniciativas que lleva a cabo la Unidad para la Igualdad de la US, dando como resultado las siguientes líneas conclusivas.

En primer lugar, se ha facilitado un espacio de diálogo, reflexión, comunicación y extensión del conocimiento producido en la Universidad de Sevilla, acercando a la comunidad universitaria, especialmente al alumnado de Educación Primaria y Pedagogía a una diversidad de temas, metodologías y resultados arrojados en los diversos trabajos académicos galardonados por la Unidad de Igualdad de la US. Como se ha observado, las aportaciones de cada uno de los trabajos y la conjunción de enfoques, ámbitos, metodologías que cada investigadora ha aportado, ha permitido que tanto las personas asistentes, como las propias ponentes, amplíen su concepción de la igualdad y de la perspectiva de género hacia una comprensión más holística e interrelacional.

De igual modo, se ha fomentado la sensibilización y concienciación del alumnado participante sobre la transversalidad del género y ha permitido amplificar las posibilidades investigativas y su abordaje en trabajos, proyectos y estudios. Asimismo, se corrobora que el alumnado participante, pertenecientes a los grados de Pedagogía y Educación Primaria considera que la formación en género es relevante para su futuro profesional, y que las diferentes sesiones de las jornadas les han ayudado a atender cuestiones que antes no contemplaban.

Por otra parte, se ha ofrecido una panorámica interdisciplinar en materia de género en cuanto a líneas propositivas de acción a profesionales de la educación, desde la experiencia, trayectoria y saberes de mujeres referentes. Se han presentado propuestas de acción, tanto a nivel individual (qué puedo hacer yo de forma individual), a nivel colectivo (qué podemos hacer juntos y juntas), y a nivel institucional (qué se puede hacer a nivel organizativo e institucional), pues se precisan líneas de acción propositivas.

Por último, ha contribuido a crear sinergias entre diferentes facultades, departamentos y grupos de investigación para consolidar alianzas y facilitar el desarrollo de trabajos y proyectos con carácter inter y transdisciplinar que asuman y aborden un enfoque igualitario.

En cuanto a las limitaciones, cabe destacar que, si bien se ha conseguido la asistencia de un número significativo de alumnado, se precisa aumentar no sólo el número de alumnado y de los otros dos grados

impartidos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la US (Educación Infantil y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte), sino también la asistencia y participación del profesorado en activo, quien fue invitado a tales jornadas.

Por su parte, se percibe de abordar la igualdad desde el enfoque decolonial e interseccional, que, si bien se reflexionó en algunas de las sesiones, no estuvo presente de forma mayoritaria. Como señalábamos al inicio, abordar la igualdad requiere poner en cuestión la legitimación de un proyecto neoliberal que haga de resistencia a la continuidad del capitalismo que es, en sí mismo, androcéntrico, heteronormativo y patriarcal y, por tanto, abandonar la posición occidental hegemónica. Luego este enfoque epistémico decolonial e interseccional, donde el conocimiento se produce atento a la historicidad de las relaciones de poder entre los diferentes tipos de opresión, implica una crítica radical a la opresión de género racializada, colonial y capitalista, y desde el cual se comprende el carácter situado, co-constitutivo y simultáneo de la opresión, en tanto que el género interactúa con diferentes tipos de opresión como la clase social, la casta, la religión, la etnia, la edad, la orientación sexual, la ubicación geográfica y la condición de discapacidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto fue financiado por la Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla, en el marco de la convocatoria anual para el Desarrollo de Iniciativas en Materia de Igualdad de Género del curso 2023-2024. De igual modo, se agradece a las personas participantes su tiempo, saberes y experiencias porque sin ellas este proyecto no podría haberse hecho efectivo.

8. REFERENCIAS

- Alonso Ruido, P., Soto iglesias, N. y Sotelino Losada, A. (2022). Trabajar la igualdad de género en la Educación Infantil desde la formación docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19 (38), 94-108. <http://bit.ly/4iZQcCT>
- Anguita Martínez, Rocío (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14 (1), 43-51. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192004.pdf>
- Aristizabal P., Gómez-Pintado A., Ugalde A. I. y Lasarte G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Chaves-Jiménez, R. (2014). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista ESPIGA*, 14(29), 33-43. <https://www.redalyc.org/pdf/4678/467846262004.pdf>
- Díaz, S., y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Díaz-Martínez, C. (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las universidades. *Revista Rueda@*, 5, 60-79. <https://rodin.uca.es/handle/10498/24532>
- González-Pérez, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España: la igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Martínez-Jiménez, L. (2021). Postfeminismo neoliberal: una propuesta de (re)conceptualización desde los estudios culturales feministas. *Revista de Investigaciones Feministas* 12(2), 371-381. <https://doi.org/10.5209/infe.73049>
- Miralles-Cardona, C.; Cardona-Moltó, M.C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257, doi: 10.5944/educXX1.23899
- Larrondo, A., y Rivero, D. (2019). A case study on the incorporation of gender-awareness into the university journalism curriculum in Spain. *Gender and Education*, 31(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1270420>

- Parra, F. (2021). Crítica política del concepto occidental moderno de género desde una perspectiva feminista decolonial e interseccional. *Tabula Rasa*, 38, 247-267. <https://doi.org/10.25058/20112742.n38.12>
- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Resa Ocio, A. (2023). Igualdad de género en la formación inicial docente: ¿utopía o realidad? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(1), 255-275. DOI: 10.30827/profesoradov27i1.21192
- Reverter, S. (2011). La dialéctica feminista de la ciudadanía. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E investigación Social*, 11(3), 121–136. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v11n3.758>
- Reverter, S. (2021). La igualdad de género en la universidad. Capitalismo académico y rankings globales, en *Re-vista de Investigaciones Feministas* 12(2), 271-281. <https://doi.org/10.5209/infe.72331>
- Rottenberg, C.A. (2018). *The rise of Neoliberal Feminism*. Oxford University Press. <https://academic.oup.com/book/12386?login=false>
- Serra, P.; Soler, S.; Vilanova, A. & Hinojosa-Alcalde, I. (2019). Masculinization in Physical Activity and Sport Sciences Degree Programs. *Apunts. Educació Física i Esports*, 135, 9–25. <http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es>
- Sánchez Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Varela, C., Alonso-Ruido, P. y Regueiro, B. (2024). Los planes de estudio en Educación Superior. ¿Es el género una prioridad? *Revista Fuentes*, 26(1), 95-108. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24014>

ROMPIENDO MIRADAS ANDROCÉNTRICAS DESDE
UNA INNOVACIÓN DOCENTE DINÁMICA Y FLEXIBLE:
LA GENERACIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES
PARA LA DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE
LAS APORTACIONES FEMENINAS A LA CIENCIA
A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO
EN PROYECTOS (ABP)

LAURA SÁNCHEZ PÉREZ
Universidad de Valladolid

VIVIAN PAULINA ROSADO CÁRDENAS
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza la Exposición Científica “Antropólogas: pioneras y referentes en antropología sociocultural” realizada en la Universidad de Valladolid (UVA) en 2024 como experiencia educativa de innovación docente; esta actividad está destinada a corregir sesgos de género adquiridos en fases tempranas de la formación académica, a la mejora de los procesos de docencia-aprendizaje y a realizar actividades colaborativas en base a objetivos comunes desde el conocimiento aplicado.

Esta actividad fue implementada en el Grado de Antropología Social y Cultural entre los cursos académicos 2021-22 y 2023-24 desde la asignatura de Antropología del Género. Se trabajó con tres promociones de estudiantes en años consecutivos, a partir de la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP) y desde una posición activa del alumnado, convirtiéndolo en eje central del aprendizaje.

El actual contexto educativo demanda una renovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de prácticas innovadoras para la participación activa del alumnado; la finalidad es lograr un aprendizaje

significativo, fomentando amplias competencias transversales que faciliten una mayor motivación discente. La actividad presentada trata de fomentar la autonomía y libertad del alumnado, integrándolo en todo el proceso de organización, planificación y resultados, estableciendo pautas comunes a modo de guía, para generar la confianza necesaria para elaborar sus tareas (Rosado y Sánchez, 2024); al tiempo que se fomenta la creatividad individual desde criterios flexibles que permitan una mejor identificación con su trabajo en un contexto colectivo.

Paralelamente la experiencia discente se realiza desde currículos teóricos altamente androcéntricos, reduciendo las aportaciones femeninas a asignaturas concretas de los planes de estudios. Por eso es necesario implementar actividades complementarias y rutinas formativas para detectar los sesgos de género adquiridos y evitar su asentamiento y reproducción desde la formación temprana.

En este sentido, se presenta esta reflexión sobre la eficacia de las metodologías activas implantadas y de los criterios establecidos para, por un lado, priorizar las competencias discentes y, por otro, crear espacios de género más igualitarios, como espacios de aprendizaje y divulgación en construcción permanente. Todo ello a partir de la realización de materiales audio-visuales, concretamente pósteres científicos y audio-resúmenes, destinados a la exposición pública.

2. OBJETIVOS

Esta actividad es una de las tres acciones implementadas en el marco del proyecto de innovación docente nº 188 “Aprendizajes y experiencias desde la Antropología: aplicación, profesionalización y visibilización del conocimiento antropológico” de la Universidad de Valladolid, que ambas autoras coordinamos en el curso 2023-2024. Proyecto en el que participó el profesorado del área de Antropología Social de Palencia y el alumnado de tercer y cuarto curso del Grado de Antropología Social y Cultural. Este proyecto tenía como objetivo fortalecer el proceso docente-discente a través de la generación de una comunidad de aprendizaje colaborativa que fomente el intercambio de experiencias, uso e innovación teórico-aplicado del conocimiento antropológico y la

divulgación de resultados de investigación, a través de espacios de trabajo comunes que faciliten la articulación de todas las asignaturas metodológicas del Grado y la socialización e interacción del alumnado (Sánchez Pérez *et al.*, 2024).

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo principal:

- Presentar la experiencia de la Exposición Científica “Antropólogas: pioneras y referentes en investigación sociocultural” como práctica de innovación docente a partir de metodologías activas en las que el alumnado es un elemento activo y eje dentro del proceso del aprendizaje, creando recursos dinámicos para reducir el androcentrismo académico y que, además, se pueden implementar de forma continuada y variada en distintos cursos académicos.

Y como objetivos específicos:

- Reflexionar sobre la generación de materiales audio-visuales para la innovación docente, adoptando pautas comunes que guíen el proceso de aprendizaje y la evaluación de las competencias discentes, pero lo suficientemente flexibles para fomentar la creatividad y la autonomía del alumnado.
- Analizar las posibilidades que ofrecen las selecciones abiertas basadas en los intereses del alumnado para una democratización de la visibilización de las aportaciones femeninas a la Ciencia, generando actividades más dinámicas, versátiles y con miradas alternativas sobre las autoras.
- Examinar la efectividad del ABP a la hora de reforzar un amplio perfil de competencias transversales discentes a partir del trabajo colaborativo en base a objetivos comunes y desde la aplicación del conocimiento en acciones concretas para su entorno socioeducativo, logrando una mayor participación del alumnado, fomentando el compromiso individual con las actividades formativas complementarias del currículo académico.

3. METODOLOGÍA

La exposición de pósteres científicos con recursos audio-visuales para la visibilización de las mujeres científicas se implementó a través de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) combinada con rutinas de pedagogía feminista desde la asignatura de Antropología del Género (de segundo curso), rompiendo las dinámicas de enseñanza-aprendizaje para trascender el aula, a partir de la realización de actividades complementarias para corregir los sesgos de género en el currículo académico en una fase temprana de formación.

3.1. ANDROCENTRISMO ACADÉMICO, *GINOPIA* Y VISIBILIZACIÓN DESDE EL DESARROLLO COMPETENCIAL EN EL AULA

La asignatura de Antropología del Género invita a reflexionar sobre la construcción cultural de las relaciones sociales fundamentadas en la percepción sobre el dimorfismo sexual y complementadas por la asignación cultural de roles, estereotipos y jerarquías diferenciados en función del grupo sociobiológico de referencia. Los vínculos con la perspectiva feminista son evidentes pero, sin embargo, no es una posición esencial para el desarrollo de la asignatura¹. Independientemente de esta controversia, la materia conlleva un inherente análisis sobre las desigualdades de género a través de la identificación, exposición y debate; esta exploración es fundamental tanto para la adquisición de competencias transversales y discentes (basadas en el pensamiento crítico), así como habilidades y conductas personales igualitarias (basadas en prácticas no sexistas y no discriminatorias), que forman parte de los resultados competenciales de la asignatura y que concuerdan con una pedagogía feminista.

El espacio educativo y, en concreto, el aula, es esencial para la generación de transformaciones libres de conductas sexistas (Moreno Díaz *et al.*, 2017) y, en consonancia con los objetivos de la asignatura, se desarrollan rutinas continuadas para el fortalecimiento de las prácticas

¹ Revisando los contenidos de esta materia en otras universidades, se aprecia claramente cómo se separan o matizan ambas perspectivas, aunándolas o separándolas según los planteamientos que cada titulación quiera otorgar a la asignatura y según el encaje que esta tenga en el contenido general del itinerario formativo.

igualitarias, la identificación de las desigualdades de género, la reducción del androcentrismo y la visibilización de las aportaciones femeninas a la ciencia. Estas prácticas van desde el uso de lenguaje inclusivo, planteado desde el debate de un análisis amplio (Guerrero Salazar, 2020); fomentar la reducción de estereotipos de género y el desarrollo del pensamiento crítico entre el alumnado (Moreno Díaz *et al.*, 2017) y la identificación explícita de los nombres propios de autoras y autores en las referencias bibliográficas² de todos los textos, exposiciones y materiales generados en el aula, con la clara finalidad de evidenciar los sesgos de género en las autorías científicas y reducir así la *ginopia* (Chávez Fajardo, 2019; Pozo *et al.*, 2022).

La finalidad de estos procedimientos es crear competencias transversales, acostumbrando al alumnado a su uso y práctica, de forma recurrente, a través del manejo meditado, crítico e intencional, integrándolo de forma activa en sus habilidades personales, promoviendo actitudes igualitarias, trabajando sobre las resistencias desde una aplicación práctica y una metodología crítica (Tapia Hernández, 2009).

En este sentido, una de las prácticas más recurrentes en el aula es la visibilización de las aportaciones de las mujeres al canon antropológico, con una doble finalidad. Por un lado, crear una historiografía de las excluidas (García Ramírez, 2016), analizando las causas por las cuales se secundarizan, infravaloran o suprimen sistemáticamente de los temarios y, por otro lado, ampliar los referentes femeninos, evidenciando la importancia de sus aportaciones para el desarrollo teórico-metodológico de la disciplina antropológica, fomentando así una mayor equidad en el currículo académico (Pena Castro y Pérez Borrajo, 2024).

El uso combinado de esta pedagogía feminista junto con las metodologías activas desde abordajes innovadores refuerza las rutinas descritas y fortalece el asentamiento de las habilidades discentes y conductas igualitarias entre el alumnado (Torres Valdés *et al.*, 2021; Rovira-

² Esta práctica feminista solo se puede usar en el aula ya que, por lo general, en el ámbito académico las normas editoriales son muy restrictivas e incompatibles con este formato; no obstante, desde la práctica docente se utiliza este formato de forma consciente, como fórmula de resistencia, explicando al alumnado los motivos para realizarla, las connotaciones asociadas a su uso y las limitaciones académicas de su aplicación fuera del aula.

Collado y Contreras-De la Llave, 2017, entre otros). Trabajar este perfil de competencias discentes desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) reduce las resistencias, al poder explorar la temática desde una aplicación práctica y una metodología crítica (Tapia Hernández, 2009). Para ello es clave implicar al alumnado en todo el proceso, trabajando desde el aula, supervisando las actuaciones y la toma de decisiones a través de pautas concretas que sirvan de guía; pero también es esencial fomentar la autonomía y la creatividad, promoviendo la búsqueda de referentes femeninos afines a sus intereses particulares.

3.2. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

Desde su implantación³ en el curso 2021-22, la asignatura Antropología del Género requiere que cada estudiante elabore un póster científico sobre una antropóloga como parte de las tareas de evaluación continua. Esta materia se imparte en un momento clave para consolidar la formación de género del alumnado, ya que permite contrastar los referentes teórico-metodológicos adquiridos antes de superar el ecuador de la carrera, así como la posibilidad de realizar una corrección temprana de posibles sesgos de género, evitando que se asienten o se reproduzcan.

El bajo acceso a las referentes femeninas en las Humanidades y en las Ciencias Sociales⁴, y particularmente, en la Antropología Social y Cultural, se ve reflejado desde la primera sesión de la asignatura. Durante la presentación se explican las particularidades⁵ de esta tarea que, por lo general, suele ser recibida con cierta incertidumbre y nerviosismo

³ El Grado en Antropología Social y Cultural de la Universidad de Valladolid (UVA) se implantó en el curso 2020-21. Como ya se mencionó, la asignatura Antropología del Género se imparte en segundo curso y es de carácter obligatorio.

⁴ Las materias del primer curso son mayoritariamente transversales de formación básica de distintas áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades, teniendo apenas tres asignaturas propias de la rama específica de la carrera.

⁵ Como se explicará más adelante, una de las principales autoras referentes del canon antropológico es Margaret Mead, siendo una de las pocas mujeres que el alumnado reconoce como posible opción al inicio de la asignatura. Sin embargo, para fomentar una búsqueda amplia de referentes femeninos, se restringe a esta autora, así como a aquellas que conforman los trabajos de cursos anteriores.

por parte del alumnado, exteriorizando que apenas reconocen unas pocas autoras sobre las que podrían hacer el trabajo.

En este contexto docente, la revisión del canon teórico-metodológico en clave de género, la recuperación de la memoria y la restitución de las aportaciones femeninas, son elementos centrales del temario (Moncó, 2011; Aixelá, 2005; Martín Casares, 2008; Pena Castro *et al.*, 2023a). La elaboración de pósteres científicos complementa esta formación a través de la búsqueda de referentes femeninos, integrando al alumnado en el proceso de selección, promoción y visualización de las importantes aportaciones femeninas a esta rama de conocimiento.

Al plantear esta tarea desde un abordaje que combina el pensamiento crítico, la síntesis metodológica y la creatividad, la elaboración de pósteres es una herramienta facilitadora en la adquisición y fortalecimiento de las destrezas necesarias para la elaboración de materiales científicos desde el conocimiento aplicado, mejorando así las competencias discentes relacionadas con la investigación, la estructura científica, la búsqueda de fuentes bibliográficas autorizadas, la citación de referencias, etc.; todas ellas esenciales para un buen desarrollo formativo y profesional. Aplicar la perspectiva de género en un contexto de falta de referentes femeninos, supuso un incremento de la motivación para indagar sobre los currículos personales de diferentes autoras e investigar las causas que inciden en su baja promoción, secundarización u olvido.

De igual modo, en el ABP era importante plantear la propia visibilización de los resultados de cada estudiante, evitando que la tarea se redujese a una entrega individual. Si bien en un primer momento la exposición de los trabajos individuales se limitó al grupo de estudiantes matriculados en la asignatura, la idea de trascender estos espacios estaba presente desde el inicio. Desde una fase temprana se identificó el gran potencial de la elaboración de pósteres científicos como herramienta de innovación docente, siendo un importante recurso aplicado en diferentes proyectos basados en metodologías activas de Aprendizaje-Servicio (Pena Castro *et al.*, 2020, 2022 y 2023a) en los que participamos como parte del GIR

IHMAGINE⁶, revelándose como un importante recurso para fomentar la divulgación del conocimiento entre la sociedad en general.

El compromiso del alumnado en la realización y proyección de la actividad fue alto desde el inicio, logrando una notable implicación en los resultados académicos y en la realización de actividades divulgativas y culturales. La posibilidad de trascender el aula para exponer sus resultados a un público amplio, fue una importante fuente de motivación para la realización de la tarea para el alumnado, pero también para el planteamiento de actividades formativas complementarias por parte del profesorado.

La posibilidad de extender esta labor pedagógica más allá del aula para evidenciar el androcentrismo científico y atajar la generación de sesgos de género, especialmente entre el alumnado de primer curso, también se reveló como una importante forma de interrelación con la comunidad universitaria más inmediata. Al ser un Grado de reciente implantación, consideramos clave la divulgación del conocimiento antropológico, de sus posibilidades teóricas y de las aplicaciones profesionales, para crear espacios de diálogo y convivencia con el resto de estudiantes y profesorado del campus, facilitando la identificación de posibles elementos de comunicación e investigación interdisciplinar.

De esta forma, se empezó a trabajar en la realización de una exposición científica que se materializaría en abril de 2024 en el Campus de la Yutera (Palencia), con el título “Antropólogas: pioneras y referentes en investigación sociocultural”. Esta exposición científica tendría como finalidad, por tanto, una triple visibilización: las aportaciones femeninas a la ciencia, la aplicación de las competencias discentes y la divulgación del conocimiento antropológico entre la comunidad más inmediata. Con el establecimiento de un objetivo común fue más fácil plantear y coordinar los trabajos, tanto desde el punto de vista docente como desde el discente, teniendo como meta una actividad colectiva complementaria sobre la cual trabajar a futuro y de forma aplicada.

⁶ El GIR *Intangible Heritage, Music and Gender Internacional Network* (IHMAGINE) de la Universidad de Salamanca, cuya investigadora principal es Matilde Olarte, cuenta con un importante equipo interdisciplinar y una dilatada trayectoria investigadora y divulgadora del patrimonio inmaterial, el género y la tradición oral, entre otras líneas de investigación.

3.3. FLEXIBILIDAD, AUTONOMÍA, CREATIVIDAD Y ESCRITURA CIENTÍFICA

El planteamiento de los pósteres incluía también una reflexión sobre los límites a la autonomía y la creatividad del alumnado, al tiempo que, como docentes, se fomentaba la adquisición de las competencias discentes necesarias. Plantear los trabajos desde un objetivo común y una finalidad específica (ABP) conllevó una reflexión completa sobre el formato final de la exposición, consiguiendo establecer los elementos comunes a todos los trabajos y la priorización de las habilidades discentes que queríamos alentar.

Así, desde el punto de vista de la mejora discente, se establecieron una serie de pautas comunes que cada trabajo debería cumplir obligatoriamente, con el fin de mejorar las competencias investigadoras y las habilidades de escritura académica. En este sentido, todos los trabajos debían contar con los siguientes elementos: título, generalmente el nombre de la autora; subtítulo, que resumiera su trayectoria y/o aportaciones; una introducción, en la que presentar y contextualizar los datos biográficos y académicos de la autora, así como aquellos elementos de interés en el desarrollo de su trayectoria científica; las aportaciones al conocimiento científico especialmente desde el conocimiento antropológico, aunque también a otras disciplinas o a la sociedad en general; las obras más destacadas, junto con una explicación de las mismas y su relevancia; otra información de interés, especialmente aquella que fuera relevante para entender sus particularidades o para las posibles situaciones de desigualdad; unas conclusiones personales razonadas y, por último, un apartado de la bibliografía y otras fuentes consultadas por cada estudiante para la realización del trabajo, citada en APA 7. Cada póster, además, debería reflejar la autoría de cada estudiante, a través del nombre y apellidos, el curso académico, la asignatura, titulación y universidad.

Pese a la amplitud de los apartados se hizo especial hincapié en la necesidad de un formato visual, lo que requería que fueran de fácil lectura y evitaran la extensión del texto. De esta forma se fomentaba la realización de síntesis precisas sobre los contenidos, reflexionando sobre la importancia de la información que deseaban transmitir en

cada caso y poniendo énfasis en los puntos más relevantes. Para remarcar el carácter visual de los trabajos, deberían además de usar dos o más imágenes, bien de tipo *creative commons* o bien identificando adecuadamente la fuente, así como los logotipos institucionales de la universidad, la facultad y el Grado.

Si bien este listado de pautas comunes parece extenso, en realidad supone un mínimo de estandarización de los trabajos en el marco de la producción académica. Con ello se lograba una coherencia interna entre los distintos pósteres, lo que era necesario para poder montar la exposición final de los mismos; al tiempo que se fomentaba la autonomía y la creatividad de cada estudiante, logrando una mayor experiencia visual y artística en los resultados.

Otro punto esencial en la construcción de la exposición (ABP) fue el utilizar listas abiertas para seleccionar a las autoras que conformarían la actividad. Esta meditada decisión promovía la autonomía de cada estudiante, pero también evitaba posibles sesgos, resultando ser un elemento crucial en el proyecto. La posibilidad de generar una lista predefinida de autoras sobre la cual construir los trabajos, podría derivar en restricciones inconscientes que operaran en contra de los objetivos de la actividad. La selección de autoras, limitada y reducida, podría crearse desde criterios androcéntricos basados en la competición desigual, midiendo sus aportaciones en términos de méritos o influencia, más que desde la construcción del conocimiento, reproduciendo una secundarización de las aportaciones femeninas. De igual modo, ciertas exposiciones científicas cuya finalidad es visibilizar las aportaciones de las mujeres a la Ciencia, ya sea en general o desde un campo científico en particular, tienden a crear espacios de exclusión, seleccionando entre las mujeres a unas pocas autoras reconocibles, lo que confronta con el objetivo de visibilización.

Desde un planteamiento discente, que el alumnado tuviera libertad para la elección de la científica sobre la que trabajar, supuso una mayor motivación para la investigación y búsqueda de referentes, como ya se ha señalado. En algunos casos se afanaron en indagar sobre trayectorias muy poco conocidas, repasando temarios y bibliografías en la búsqueda de tesoros ocultos. De igual modo, la mayoría de las selecciones se

realizaron en base a las preferencias y afinidades de cada estudiante, buscando entre aquellas autoras que desarrollaron (o desarrollan) temáticas por las que sienten cierta afinidad.

Este componente personal ha sido muy enriquecedor para la elaboración final de la exposición ya que permite tener una amplia mirada sobre las trayectorias femeninas: así, es fácil encontrarse referentes de todas las épocas de la disciplina, desde las pioneras hasta las actuales; pero también, una mayor diversidad en las procedencias, tanto académicas como personales. Este punto es de especial relevancia en nuestra disciplina y, si bien es habitual tener un abanico amplio de referentes de diferentes culturas, esta selección libre más flexible con la autoría científica y las procedencias, también aporta una mirada muy interesante sobre la diversidad de las fuentes científicas, enriqueciendo la labor pedagógica de la exposición.

En este sentido, la libertad en la elección de la científica también supuso la generación de miradas alternativas sobre las aportaciones femeninas al campo antropológico, así como una democratización de las aportaciones de las autoras. Al establecer como criterio de selección el interés personal de cada estudiante (en concordancia con los requisitos mínimos establecidos para el estándar académico), las miradas sobre las aportaciones femeninas cobraron un cariz más igualitario, en el que grandes figuras, autoras desconocidas, científicas contemporáneas en pleno desarrollo de su carrera profesional, etc., eran identificadas como influyentes en la formación de cada estudiante y, con la exposición conjunta de trabajos, se situaba a todas las antropólogas en el mismo nivel de reconocimiento.

La única restricción que se aplicó para la selección de autoras fue que, una vez seleccionada una autora quedaba restringida para el resto del grupo (tanto del mismo curso, como para años posteriores). Esta restricción que era parte del pánico al inicio de la asignatura, supuso un criterio útil para fomentar la búsqueda de referentes. Para facilitar la labor de identificación de las autoras restringidas, cada año se publica un listado en el campus virtual de la asignatura, previamente a la presentación del trabajo final. En las primeras semanas de clase, cada estudiante comunica a la profesora sobre qué autora va a hacer el póster

y este listado provisional, también se añade a la información disponible. Es habitual que algún estudiante cambie de autora a medida que va indagando para la tarea, por lo que hay flexibilidad para el cambio, siempre y cuando cumpla con los criterios de exclusión establecidos.

Otra decisión meditada e intencional fue la supresión de las plantillas predefinidas para la elaboración de los pósteres. Si bien esto hubiera resultado en una estética homogénea en la exposición final, se consideró prioritario fomentar la creatividad del alumnado, pudiendo así reflejar sus preferencias y gustos estéticos en cada trabajo. Así, cada póster refleja la personalidad de cada estudiante, tanto en la forma de organizar la información, como a nivel estético y visual. Pese a que los pósteres tienen una estructura común, (lo que facilita la coherencia interna de la exposición), la gran diversidad en la toma de decisiones sobre la parte estética (uso de colores, fotografías, fondos, fuentes, tamaños, etc.) fomenta la autonomía y evidencia la personalidad individual; de este modo, también se reduce la frustración sobre el resultado final, pudiendo identificarse con cada trabajo. La mayoría usa programas informáticos o aplicaciones de diseño gráfico para elaborar sus trabajos, lo que también mejora las competencias sobre su uso y manejo más allá de las presentaciones en clase, explorando nuevas posibilidades para su aplicación discente⁷.

3.4. APLICACIÓN DE LOS RECURSOS AUDIO-VISUALES EN LA EXPOSICIÓN CIENTÍFICA

Un recurso exitoso que fue incorporado en la última fase del proyecto apenas unos días antes de la inauguración de la exposición, fue la elaboración de 10 cortes breves de audio, en los que cada estudiante presentaba a la autora a la que había dedicado su trabajo, junto con una breve explicación de sus motivaciones personales para escogerla y de su influencia en su formación académica. Este recurso resultó especialmente

⁷ Por ejemplo, en la asignatura Antropología Visual de cuarto curso, en el que se pide un trabajo audiovisual de temática libre como parte de la evaluación continua, se han presentado pósteres científicos o podcast basados en la experiencia y conocimientos para la realización de este proyecto.

útil para afianzar el compromiso del alumnado con el proyecto, consiguiendo una muy alta implicación personal en el éxito del mismo.

Al igual que los pósteres científicos, el potencial de los recursos audiovisuales como apoyo didáctico surge a partir de las experiencias previas en proyectos de innovación docente en los que se grabaron píldoras informativas (Olarte Martínez, 2021; Pena Castro *et al.*, 2020) con la participación del alumnado. Estos recursos dan dinamismo a la exhibición del material visual y estimulan la experiencia sensorial de las personas a partir de la curiosidad. No obstante, para este proyecto en particular, se desechó la realización de audiovisuales por varias razones. La más determinante fue que, si bien el audiovisual puede ser un recurso interesante para visibilizar las competencias discentes adquiridas, también podría restar el interés sobre las autoras que, en definitiva, eran las protagonistas principales de la exposición.

Los audio-resúmenes fueron elaborados por cada estudiante, bajo la supervisión docente que tutorizó el proceso de escritura, síntesis y grabación. Cada grabación dura entre 2 y 5 minutos; todas tienen la misma estructura, aunque varían en función de cada estudiante, no sólo por la temática, sino también por las diferencias en la capacidad narrativa.

Para la elaboración de cada corte de audio se trabajaron tres documentos básicos generados por las docentes en el marco del proyecto de innovación docente: un documento-guía con instrucciones para la grabación de audios, susceptible de ser usado en otras asignaturas para tareas similares (Rosado y Sánchez, 2024); un cuestionario básico a rellenar por el estudiante sobre sus motivaciones particulares para la realización de su póster, a partir de tres preguntas concretas con espacios tasados; este documento permitió a las docentes elaborar el texto final de cada intervención a partir de una plantilla-guion sobre la que se construyó el texto de cada audio-resumen.

Una vez las docentes construyen el texto final a partir de las respuestas facilitadas en el cuestionario, se remite por email a cada estudiante para que realice la grabación final según el documento guía. Esta grabación fue remitida nuevamente a las docentes para su revisión y aprobación o

para solicitar repetirla en caso de que no cumpliera con los estándares necesarios. Finalmente, se incorporaron las grabaciones a una lista de reproducción creada específicamente para la exposición.

Para alojar los audios se creó un espacio privado en YouTube con la lista de reproducción de todos los audios, lo que permitía a cada usuario o bien escoger entre una selección de un corte concreto o bien realizar una escucha continua de todos los audios. El acceso tanto a los audios individuales como a la lista de reproducción se realizaba a través del escaneo de un código QR, disponible en la exposición mediante cartelas situadas junto a cada póster, en las que se identificaba la autoría de cada estudiante (del póster y del audio).

Durante el tiempo de la exposición, este recurso supuso una mayor profundización de las personas usuarias en la experiencia del proyecto, pudiendo conocer de primera mano las impresiones del alumnado al tiempo que descubría a las autoras. De igual modo, la versatilidad de este recurso también fue útil para la innovación docente: por un lado, durante la inauguración de la exposición, cada estudiante usó el texto elaborado para el audio-resumen para hacer una presentación oral de su póster al público asistente, lo que les generó una mayor confianza en la exposición de contenidos ante el público a partir de un texto que ya se había trabajado previamente (Rosado y Sánchez, 2024); por otro lado, durante el tiempo en que estuvieron expuestos los pósteres, cada persona asistente podía acceder a estas explicaciones, eligiendo en el orden o seleccionado aquellos que más le interesasen.

El dinamismo y la flexibilidad que los audio-resúmenes aportaron a la exposición, también influyeron en el éxito de la misma, ya que de esta forma se daba voz, de forma independiente e interrelacionada, a cada estudiante y a cada científica, siendo especialmente importante para conocer las influencias teóricas en la formación discente. Las grabaciones, al tener una corta duración, no entorpecen ni retrasan el visionado del resto de materiales; aunque, si no se dispone de mucho tiempo, son un buen material auxiliar al cual recurrir como resumen de los contenidos, o guardar la lista de reproducción para escucharla fuera del espacio de exposición.

4. RESULTADOS

4.1. LA VISIBILIZACIÓN COMO RESULTADO: LA EXPOSICIÓN CIENTÍFICA

Entre 2022 y 2024, se fueron implementando diferentes acciones que dieron lugar a la exposición final. Como ya se ha mencionado, la primera promoción realizó la presentación de sus trabajos únicamente a su grupo, a través de la visualización del póster en formato electrónico y de una exposición oral en el aula. En el curso siguiente, además de estas tareas, los pósteres se exhibieron físicamente en el aula de segundo curso, por lo que fueron accesibles al resto de grupos con los que compartían espacio, tanto dentro del propio Grado como con otras titulaciones presentes en el Campus.

Finalmente, en el curso 2023-24, pudo materializarse la exposición física de todos los trabajos realizados por las distintas promociones en el Campus de la Yutera, abierta a la comunidad universitaria y a la población en general. Así, la Exposición Científica “Antropólogas: pioneras y referentes en investigación sociocultural”, se celebró en el Campus de la Yutera del 16 al 30 de abril de 2024.

Esta primera edición contó con 14 pósteres, de los cuales 12 estaban dedicados a antropólogas de diferentes épocas, procedencias, escuelas teóricas, trayectorias, etc., elaborados por el alumnado que en ese momento estaba en segundo, tercero y cuarto curso. Los pósteres estaban dedicados a Alice Cunningham Fletcher, Zora Neale Hurston, Ruth Benedict, Audrey Richards, Phyllis Kaberry, Germaine Tillion, Françoise Héritier, Marcela Lagarde, Lila Abu-Lughod, Verena Stolcke, Teresa del Valle y Rosa García Orellán. Además, las profesoras elaboramos un póster con información general sobre el proyecto, los objetivos de la exposición y su contextualización en el plano de la innovación docente; también elaboramos un póster con el listado de científicas, con una breve reseña curricular de cada una y la autoría de cada estudiante (póster y audio-resumen).

Se complementó con otros materiales relacionados, entre los que destaca la exhibición del billete de 10.000 pesos colombianos dedicado a la antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda, acompañado de un póster

explicativo sobre su obra, sus aportaciones y su relevancia a nivel científico y social, elaborado por las docentes.

La actividad cumplía con el objetivo de la triple visibilización. En primer lugar, la promoción de las trayectorias femeninas y su contribución al conocimiento científico, incrementando los referentes femeninos en el desarrollo de la teoría antropológica, para reducir el androcentrismo científico presente en el canon antropológico. En segundo lugar, dar a conocer el trabajo del alumnado del Grado y sus motivaciones para la selección de cada autora, aportando una visión personal sobre el proceso investigador y situando al alumnado en el eje central del aprendizaje. Y, en tercer lugar, divulgar el trabajo antropológico y la variedad de campos de investigación, en el marco de promoción del Grado, así como para crear espacios de socialización y colaboración con otras especialidades presentes en el Campus.

La exposición tuvo una gran acogida y desde entonces se han llevado a cabo conversaciones para exhibirla en otros espacios educativos y culturales de Palencia y Valladolid, convirtiéndose en itinerante. La idea es repetir la exposición cada año, sumando las aportaciones realizadas en cada curso académico que, inevitablemente, también conllevará una reconfiguración de las narrativas y diseños, al incluir a nuevas mujeres referentes. Esta flexibilidad es muy interesante, ya que permite mantener la actividad de forma continuada, reconstruyéndola bajo diferentes criterios, acomodándose a las visiones de cada generación y analizándose desde diferentes perspectivas a medida que se suman autoras.

4.2. IDENTIFICACIÓN DE LOGROS Y EVALUACIÓN

Para determinar el éxito del ABP se establecieron diferentes mecanismos de evaluación aplicados a los dos grupos destinatarios de la actividad: por un lado, entre la población en general, a través de la elaboración de un cuestionario de satisfacción y el registro de impresiones en un libro de visitas; y, por otro lado, entre el alumnado y profesorado participante en el proyecto, a través de reuniones y de un cuestionario de evaluación de la actividad. La participación en estos procesos fue anónima y voluntaria (excepto en el último cuestionario que, si bien era anónimo, era de respuesta obligatoria para el alumnado participante). La calificación

media obtenida fue de 4.47 puntos sobre 5, revelando una alta satisfacción con la actividad. Casi todos los pósteres alcanzaron comentarios muy positivos, registrando entre el 65% y el 82% de aceptación. Las valoraciones sobre la organización de la exposición incluían un análisis del diseño, de la temporalidad y de los contenidos (facilidad en la lectura, orden de autoras, claridad, etc.); también se obtuvieron resultados positivos, siendo los más críticos los relacionados con el espacio de ubicación (por estar situada en un acceso poco conocido del edificio) y con la temporalidad (que consideraron que debería ampliarse). En cuanto al uso de audio-resúmenes a modo de audio-guía a través de códigos QR fue valorado por el 76,5% como totalmente adecuada.

Esta información se complementó con la registrada en el libro de visitas, en las que diferentes personas reflejaron la necesidad de realizar acciones para la visibilización de las aportaciones de las mujeres al conocimiento científico, en especial en las áreas poco divulgadas habitualmente (como la antropológica). También se registraron diferentes impresiones sobre la buena acogida de la promoción femenina a partir de las habilidades discentes y sobre la calidad de la exposición y de los contenidos.

5. CONCLUSIONES

A través de las diferentes acciones analizadas se ha podido observar cómo, en diferente manera, todas las metodologías han facilitado la mejora de las competencias discentes, incrementando la motivación para investigar y conocer más sobre la materia. A partir del interés particular se mejoran las capacidades investigadoras, de búsqueda y delimitación de la información científica, logrando una mayor participación y rigurosidad ante la expectativa de exponer su trabajo a un público variado.

Este interés particular, junto con la elaboración de listados abiertos y flexibles, bajo criterios coherentes con el desarrollo de competencias discentes concretas, han resultado en un claro incremento de referentes femeninos. De esta forma se alcanza una mayor heterogeneidad y presencia femenina en la selección final de autoras, aumentado los referentes cotidianos y miradas alternativas, no contempladas previamente.

Es evidente la utilidad de las listas abiertas para evitar sesgos androcéntricos y fomentar una visibilización más igualitaria de las mujeres científicas. La flexibilidad que supone este recurso enriquece las propias actividades, ya que se establecen diferentes lecturas sobre los materiales en función de cómo se organicen, así como miradas no guiadas, más dinámicas y abiertas, que influyen positivamente sobre la relevancia en las aportaciones individuales en un marco amplio (ciencia, conocimiento, cultura, derechos humanos, etc.) de las mujeres representadas. Además, se igualan las aportaciones femeninas, ya que, bajo la mirada del proceso de aprendizaje del alumnado, todas las autoras se sitúan en el mismo nivel de relevancia.

Este recurso resultó enriquecedor en la construcción de una Exposición atemporal, con diferentes lecturas y en permanente construcción; aportando una mirada alternativa sobre la visibilidad de científicas menos conocidas y una mayor diversidad de voces influyentes en la construcción del pensamiento; democratizando las aportaciones femeninas al canon, fomentando la igualdad y, en definitiva, poniendo en valor a las mujeres a nivel individual, científico y social.

La promoción de la creatividad y la autonomía, consolidando criterios comunes bien definidos a modo de guía sobre los resultados discentes esperados, inciden positivamente sobre la implicación del alumnado, facilitando su identificación personal con el trabajo y logrando un mayor compromiso en los proyectos. La generación de materiales audio-visuales para la exposición final en coherencia con los objetivos formativos también repercuten positivamente en la actividad, logrando un espacio más dinámico, flexible y creativo. Cada promoción sumará sus aportaciones en cada curso, lo que llevará a una reconfiguración de cada exposición final en función de los intereses de cada grupo; en este sentido también es muy interesante, a nivel docente, analizar los cambios en los referentes teóricos femeninos de cada promoción. La exposición, por tanto, está en constante construcción y puede repetirse anualmente de forma indefinida, ya que esta flexibilidad posibilita la construcción de diferentes narrativas, diseños, relaciones entre autoras, redes de influencia, etc., en función de los resultados obtenidos en cada promoción.

Las metodologías activas empleadas son herramientas útiles para la mejora discente. A través del ABP se ha conseguido reforzar, en el alumnado participante, un perfil de competencias transversales a partir del trabajo colaborativo en base a objetivos comunes y desde la aplicación del conocimiento en acciones concretas para su entorno socioeducativo. El cambio en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, trascendiendo el aula, ha facilitado la motivación del alumnado para la realización de tareas discentes complejas, complementarias a su formación, pero relacionadas con las habilidades competenciales esenciales para desarrollarse profesionalmente. De igual modo, al integrar recursos de participación directa e integral en las distintas fases del proyecto, fomentando la autonomía, la flexibilidad y la creatividad en la toma de decisiones, al tiempo que se establecen guías de actuación conjunta, se alcanza un alto compromiso con las actividades desarrolladas, generando dinámicas de trabajo en equipo altamente beneficiosas.

6. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

La exposición fue llevada a cabo en el marco del PID “Aprendizajes y experiencias desde la Antropología: aplicación, profesionalización y visibilización del conocimiento antropológico”, subvencionado por el Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Valladolid. Actividad subvencionada por la Unidad de Igualdad de la Universidad de Valladolid a través de las ayudas para la realización de actividades en el marco del Día Internacional de las Mujeres (8M) de 2024.

Queremos agradecer a todo el alumnado del Grado en Antropología Social y Cultural de la UVA por su colaboración con el proyecto, su participación en las actividades planteadas y su compromiso con la promoción del Grado y del conocimiento antropológico.

7. REFERENCIAS

- Aixelá, Y. (2005). *Género y Antropología Social*. Sevilla: Doble J-Comunicación Social.
- Chávez Fajardo, S. (2019). Ginopia, silencio. Género, discurso, diccionario. *Literatura y lingüística*, (40), 393-429. Universidad Católica Silva Henríquez. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2073>
- García Ramírez, C. T. (2016). Mujeres e historia. Cuestionando la invisibilidad y tornándonos visibles. *Procesos históricos: revista de historia, arte y ciencias sociales*, 29, 36-44. Universidad de Los Andes.
- Guerrero Salazar, S. (2020). El lenguaje inclusivo en la innovación docente: del debate mediático al debate en el aula. En J. J. Gázquez Linares, M. M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, M. Sisto, R. M. del Pino Salvador, B. M. Tortosa Martínez (Coords.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1081-1092). Málaga: Dykinson.
- Martín Casares, A. (2008). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Cátedra.
- Moncó, B. (2011). *Antropología del género*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Díaz, K. C., Soto González, R. I., González Gutiérrez, M. A. y Valenzuela Durán, E. R. (2017). Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 32 (16), 165-174. <https://doi.org/10.21703/rexe.20173216517411>.
- Olarte Martínez, M. M. (2021). La grabación de cápsulas informativas en proyectos de innovación docente y buenas prácticas de aprendizaje-servicio en la Universidad de Salamanca. En R. Mancinas-Chavez (Coord.). *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030* (pp. 255-256). Sevilla: Egrejus.
- Pena Castro, M. J., Olarte Martínez, M. M., Sagarra Gamazo, A. M, Gejo Santos, M. I., Montoya Rubio, J. C., Pérez Borrajo, A., González Varga, M., Ramírez García, C., Rosado Cárdenas, V. P., Sánchez Pérez, L., Murcia Galán, J. F., García Martín, J. H. y Mosquera Fernández, A. (2022). *Memoria Oral Femenina en la Música Tradicional: Prácticas Coeducativas con estudiantes de Patrimonio Musical Inmaterial y Etnomusicología*. (Colección MID. Memoria ID-136. Memorias de Innovación Docente, 2021-2022. Universidad de Salamanca). GREDOS, Repositorio institucional de la USAL. <http://hdl.handle.net/10366/151958>.

- Pena Castro, M. J.; Hernández Corrochano, E. y Téllez Infantes, A. (Eds.). (2023a). *Maestras de la antropología en España: una aproximación a través del relato de vida*. Granada: Editorial Comares.
- Pena Castro, M. J., Olarte Martínez, M. M., García Martín, J. H., Gejo Santos, M. I., Pérez Borrajo, A., González Varga, M., Ramírez García, C., Sánchez Pérez, L., Rosado Cárdenas, V. P., Sagarra Gamazo, A., Montoya Rubio, J. C. y Strauss, R. (2023b). *Dinamización patrimonial desde la Etnomusicología: La memoria oral como estrategia de promoción social*. (Colección MID, Memorias de Innovación Docente, 2022-2023. Universidad de Salamanca). GREDOS, Repositorio institucional de la USAL. <http://hdl.handle.net/10366/158525>.
- Pena Castro, M. J., Olarte Martínez, M. M., González Vicente, A. B., Sánchez Pérez, L., Rosado Cárdenas, V. P., de la Fuente González, G., Pérez Borrajo, A., Saulesleja, S. y González Varga, M. (2020). *Intercambios metodológicos aplicados a los estudios de postgrado en género, etnomusicología y antropología*. (Colección MID. Memoria ID-164. Memorias de Innovación Docente, 2019-2020. Universidad de Salamanca). GREDOS, Repositorio institucional de la USAL. <http://hdl.handle.net/10366/149293>.
- Pena Castro, M. J. y Pérez Borrajo, A. (2024, 21 y 22 de noviembre) *Etnomusicología en femenino: la deconstrucción del canon desde la práctica docente*. [ponencia] V Congreso Internacional de Formación Permanente NODOS del Conocimiento Paradigmas emergentes, polarización social y revisionismo educativo: abordando los nuevos desafíos del conocimiento humano. Edición online. <https://nodos.org/ponencia/etnomusicologia-en-femenino-la-deconstruccion-del-canon-desde-la-practica-docente/>
- Pozo, R., Quesada, V., Pascual, B., Gomila, M. A. (2022). ¿Ginopia en los estudios universitarios de Educación? Un análisis de caso y propuesta para la inclusión de la perspectiva de género en los grados de Educación social y de Pedagogía. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 20 (1), 111-128. Universitat Politècnica de València.
- Rosado Cárdenas, V. P. y Sánchez Pérez, L. (2024, 21 y 22 de noviembre) *“Antropología más allá de las aulas”: Experiencias de profesionalización, aprendizaje dialógico y transferencia de conocimiento entre pares*. [ponencia] V Congreso Internacional de Formación Permanente NODOS del Conocimiento Paradigmas emergentes, polarización social y revisionismo educativo: abordando los nuevos desafíos del conocimiento humano. Edición online.
- Rovira-Collado, J. y Contreras-De la Llave, N. (2017). Estereotipos sexistas en el alumnado de la Facultad de Educación. Aproximación con apoyo de las TIC y materiales audiovisuales. En R. Roig-Vila, (Ed.) *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 744-753). Barcelona: Octaedro.

- Sánchez Pérez, L., Rosado Cárdenas, V. P., Usero Liso, L. M. López Municio, M. L., González Llamas, J. L., Martín Domínguez, P., Acero Solís, M. J., Encinas Fonbellida, H., Torró Martínez, L., De Miguel Reyer, A., García Martínez, R. M., Martín Curto, I., Mondragón de la Sierra, J. y Revilla Díez, L. (2024). *Aprendizajes y experiencias desde la Antropología: aplicación, profesionalización y visibilización del conocimiento antropológico*. (Memoria de Innovación Docente, curso 2023-24). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Tapia Hernández, S. I. (2009). Desvelar la discriminación de género mediante la actividad docente en un contexto universitario. [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional UVA. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/77>
- Torres Valdés, R., Lorenzo Álvarez, C., Ordóñez García, C., Arce Chávez, L., Grao Gil, O., Riquelme Quiñonero, M. T., Spairani Berrio, S., Escabias Lloret, P., Molina Ríos, E. y Botella Gallego, N. (2021). Transdisciplina, género y resignificación. Metodologías activas para la resignificación de género en la Universidad. TGR-SYLLABUS GENDER. En A. Menargues Marcilla, R. Díez Ros, N. Pellín Buades, R. Satorre Cuerda (Dir.) *Memorias del Programa de Redes-IBCE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2020-21* (págs. 559-567). Alicante: Universitat d'Alacant.

EXPERIENCIAS DOCENTES PARA LA RECONSTRUCCIÓN EN FEMENINO DEL CANON DISCIPLINAR EN ETNOMUSICOLOGÍA

MARÍA JESÚS PENA CASTRO⁸

Universidad de Salamanca

AARÓN PÉREZ BORRAJO⁹

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

En los estudios de Etnomusicología, como en muchas otras disciplinas, el conocimiento de las prácticas femeninas es limitado y en numerosos casos la contribución de las mujeres al conocimiento científico resulta claramente invisible. La institucionalización académica de la historia disciplinar ha borrado en muchas ocasiones los nombres y legados de las mujeres investigadoras.

La historia de la Etnomusicología refleja este androcentrismo académico a pesar de que muchas mujeres jugaron un papel crucial en sus inicios. La invisibilización de estas mujeres en manuales, recursos digitales y literatura científica en general es un claro ejemplo de cómo las contribuciones femeninas han sido históricamente subestimadas o ignoradas. Tal como señaló Menéndez (2014):

Debido a la perspectiva androcéntrica que existe en nuestra sociedad, las mujeres han estado históricamente ausentes de todo protagonismo. Esta ausencia es un hecho en todas las disciplinas: la historia, el deporte, la política o la salud han funcionado con estándares masculinos

⁸ Profesora Permanente Laboral en el Departamento de Psicología Social y Antropología de la Universidad de Salamanca. mpena@usal.es. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1992-1259>

⁹ Profesor Sustituto en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Salamanca. aaronborrajo@usal.es. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1992-1259>

que luego se han aplicado a las mujeres. Por ello, la visibilización de las relaciones que se establecen entre ambos sexos así como el análisis de la situación y posición que ambos ocupan, exige tener en consideración los diversos planos en que intervienen los agentes de socialización y los discursos que cada cultura sanciona como hegemónicos (p. 701).

Así pues, es crucial reconocer y valorar las contribuciones de las mujeres que también fueron pioneras en esta disciplina en la práctica docente.

En este capítulo presentamos una iniciativa pedagógica destinada a promover el pensamiento crítico para favorecer la detección y la reflexión sobre la desigualdad a partir de introducir el conocimiento científico femenino desde la recuperación de las trayectorias investigadoras. De esta manera logramos que el alumnado reflexione acerca de las limitaciones estructurales y de las dependencias relacionadas con el género dentro de la asignatura y la disciplina. Partimos del estudio de un conjunto de mujeres pioneras en la disciplina, Natalie Curtis, Alice Fletcher y Frances Densmore como primeras referentes del conocimiento de las culturas musicales estadounidenses entre los siglos XIX y XX.

El punto de partida de esta praxis docente innovadora es que “La perspectiva de género es una herramienta transversal indispensable para pensarnos, situarnos y construir nuevas dinámicas conceptuales...” (Rebollo-Bueno, S., & Sánchez-Ramos, M., 2022, p. 19) y de la toma de consciencia de que “En la práctica docente, la cultura supone una herramienta imprescindible e ineludible a la hora de generar comunidades más inclusivas, igualitarias y plurales, desde el firme compromiso con aquellos colectivos históricamente marginados y obviados” (Pérez y González, 2019, p. 383).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es compartir y explicar una iniciativa docente formulada para deconstruir la narrativa de que el campo de los estudios etnomusicológicos está dominado por los hombres, destacando la presencia y las contribuciones de las mujeres a lo largo de su historia desde la visibilización y puesta en valor de las pioneras en la disciplina. Este se concreta en los siguientes aspectos:

- Desde el trabajo en el aula se propone en primer lugar la visibilización de la investigación de las mujeres y la recapitulación de la relevancia de sus trabajos en el avance historiográfico de la disciplina.
- En segundo lugar, promover en el alumnado la reflexión crítica sobre las circunstancias y los contextos de la producción de conocimiento y sus consecuencias en la formulación de objetos y temas de investigación.
- En tercer lugar, mejorar las competencias metodológicas del estudiantado al reflexionar sobre la construcción de la modelación disciplinar, enfatizando las dificultades vividas por las investigadoras debido a su condición de género.

Esta iniciativa se diseñó para integrar en el alumnado competencias que desarrollen la perspectiva de género desde la articulación de las herramientas de aprendizaje teórico- prácticas.

3. METODOLOGÍA

Esta propuesta de innovación docente es desarrollada en las asignaturas Etnomusicología General y Etnomusicología de España que se imparten en el segundo curso del Grado en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Salamanca. Estas asignaturas obligatorias se encuentran en cuatrimestres consecutivos por lo que se puede establecer un diálogo docente – discente entre ambas materias de manera que la iniciativa es desplegada con un carácter mucho más eficaz y provechoso.

El ejercicio parte de la promoción del conocimiento y de la reflexión sobre la aportación de las mujeres a la Etnomusicología a partir de la incorporación de las biografías de investigadoras relevantes. Es fundamental recuperar la historia de las contribuciones femeninas en sus diversas facetas y periodos históricos, aunque en esta iniciativa nos centramos en la etapa de constitución científica de la disciplina. Las aportaciones a la Etnomusicología de las pioneras no solo han sido sumamente significativas sino también determinantes de las formas de

conocimiento en la materia. No obstante, estas son poco conocidas y, cuando lo son, suelen quedar fuera de los temarios.

En el primer cuatrimestre, la asignatura Etnomusicología General se articula desde el conocimiento de los nombres de mujeres relevantes en la disciplina y su contribución científica, metodológica y artística para luchar contra la invisibilidad de los nombres y contribuciones femeninas en los contenidos, materiales y bibliografías para añadir nuevos conocimientos al canon. De esta forma, partimos de la inclusión en el temario de un conjunto de mujeres pioneras en la disciplina: Natalie Curtis, Alice Fletcher y Frances Densmore.

El ejercicio compartido de conocimientos teóricos que promueven el reconocimiento a sus aportaciones teóricas y metodológicas a la Etnomusicología se engarza con ejercicios de discusión y análisis práctico, posibilitando así la revisión de sus propios conocimientos y prejuicios por parte del estudiantado.

Las sesiones teórico-prácticas en el aula desarrolladas en la asignatura Etnomusicología General se complementan con la promoción de las habilidades investigadoras y la elaboración de resultados de aprendizaje individuales en la materia Etnomusicología en España. En esta última se propone al alumnado la aplicación del mismo paradigma de estudio a los procesos de desarrollo e institucionalización de la Etnomusicología en España. Por tanto, se trata de compartir la experiencia en dinámicas participativas como fórmula para potenciar los conocimientos adquiridos, el pensamiento crítico y la autonomía de la práctica discente.

4. LA LITERATURA CIENTÍFICA FEMENINA Y LA RECUPERACIÓN BIOGRÁFICO – TEÓRICA COMO PRAXIS DE GÉNERO EN EL AULA.

En la propuesta de innovación docente aquí planteada las estrategias metodológicas van más allá de la recuperación de las biografías y de los avances investigadores y académicos de las mujeres para facilitar un análisis que evite los estereotipos sexistas y las interpretaciones condescendientes que minusvaloren sus carreras o circunscriban sus logros científicos.

Seguimos en este trabajo la propuesta de Donoso Vázquez, T. (2018):

Un currículum generizado propone la reconstrucción histórica de la experiencia de las mujeres y la construcción de nuevos conocimientos a partir de esta experiencia.

- La adquisición del ejercicio profesional por parte del alumnado pasa por explicar la historia de la disciplina; esta historia incorpora las relaciones de cada profesional con otros agentes, aquellos a los que alude la profesión o quedan incluidos en su ámbito.
- Los estudiantes deben conocer las acciones profesionales y actitudes atravesadas por el género que se establecen en una profesión específica entre, por ejemplo, un profesor y su alumnado, el médico y su paciente, la persona especialista en ingeniería y su cliente etc.
- También han de conocer el desarrollo de un ámbito profesional en términos de relaciones de género: cuáles son las jerarquías profesionales generizadas, elementos de empleo-remuneración, equilibrio vida laboral personal- familiar etc. (p. 11).

Nuestra iniciativa docente supone un ejercicio destinado a la incorporación de la perspectiva de género en las aulas (Menéndez, 2013; Rebollo Bueno, 2022; Diaz Martínez, 2024) de manera que se reorganizan los contenidos. Al incorporar investigadoras y referentes se amplían los criterios de selección de autores relevantes y se cuestiona los paradigmas preeminentes en las teorías explicadas ampliando el foco de interpretación. En definitiva, se trata de evidenciar las ausencias e incorporar autoras y textos alternativos a los canónicos

La práctica de enseñanza aprendizaje comienza con un ejercicio simple de toma de conciencia de la invisibilidad de las mujeres. El listado de referencias bibliográficas y de lecturas del curso, el cual se escribe poniendo el nombre completo de la persona autora y no solo la inicial. No obstante, en las primeras intervenciones del estudiantado en el aula es habitual que solo se refieran a las mismas en masculino, poniendo de manifiesto la asociación entre hombres y conocimiento científico que

perpetúa el canon. La revisión de estos detalles facilita el inicio de la reflexión del alumnado.

En este sentido compartimos con las compañeras del Grado en Antropología de la Universidad de Valladolid (UVA), Vivian Rosado Cárdenas y Laura Sánchez Pérez, la vocación de promover el conocimiento científico desarrollado por las mujeres en el ámbito de la Antropología. La Exposición Científica “Antropólogas: pioneras y referentes en antropología sociocultural” que se llevó a cabo en el campus de La Yutera en 2024, incorporó algunas mujeres etnomusicólogas en el ejercicio de conocimiento de la investigación femenina en la disciplina desde:

...el diseño y realización de pósteres científicos como herramientas útiles para la mejora de la experiencia discente desde el aprendizaje basado en proyectos (ABP) para la visibilización de las aportaciones de las mujeres a la Ciencia a partir de listados espontáneos de autoras, centrados en las preferencias y afinidades del alumnado, como espacios de aprendizaje y divulgación en construcción permanente (Sánchez Pérez y Rosado Cárdenas, 2024).

A partir de la pregunta de si citamos suficientes mujeres en los materiales, contenidos y la bibliografía, se avanza en la potenciación de la incertidumbre y el cuestionamiento del status quo. De esta manera se promueve el objetivo de aprendizaje del pensamiento crítico con el objetivo de favorecer la detección y la reflexión sobre la desigualdad en las actividades educativas.

Esta iniciativa supone el trabajo en distintos aspectos docentes y discentes. En primer lugar, en el ámbito de las competencias formativas se promueve el desarrollo del aprendizaje de género como uno de los objetivos de la enseñanza. En segundo lugar, en el espacio de los contenidos, al tener en cuenta autores e investigadores de ambos sexos se contribuye a descartar el androcentrismo mediante la visibilización de las contribuciones de las mujeres a la disciplina. En tercer lugar, en el apartado de los contenidos estos materiales plasman la competencia de género y su cristalización crítica permite al estudiantado aprender a desarrollar una investigación con perspectiva de género. En cuarto lugar, en el bloque de la bibliografía se incluyen artículos teóricos y empíricos de especialistas de ambos sexos.

De esta manera, la recapitulación efectuada en el trabajo y el diálogo propiciado contribuye a fomentar un entorno colaborativo de aprendizaje orientado a mejorar las competencias metodológicas en el alumnado y a aumentar la incorporación de la perspectiva de género e interseccional. La sinergia alcanzada por la iniciativa radica en promover que el alumnado reflexione acerca de las limitaciones estructurales y las dependencias relacionadas con el género dentro de la asignatura y la ciencia (Rebollo Bueno, 2022).

5. EL ESTUDIO DE LAS PIONERAS DE LA ETNOMUSICOLOGÍA ESTADOUNIDENSE Y SU ROL EN EL ESTUDIO DE LAS MÚSICAS NATIVOAMERICANAS

La reivindicación y la recuperación de recuperación de las trayectorias investigadoras de las pioneras de la Etnomusicología, Natalie Curtis Burlin (1876–1921), Alice Cunningham Fletcher (1838-1923) y Frances Densmore (1867-1957) como primeras referentes del conocimiento de las culturas musicales estadounidenses entre los siglos XIX y XX promueve el ensanchamiento del canon disciplinar. Al mismo tiempo, enfatiza su rol en la ampliación de la concepción de la música y de las prácticas expresivas dentro de la visión disciplinar de la época.

Estas investigadoras son examinadas en el segundo módulo del temario – Historia de la Etnomusicología – en el que se aborda el estudio de la historia de la disciplina como historia de los cambios y de la evolución en la concepción del objeto de estudio. Las discusiones articuladas sobre la definición de la disciplina reflejan los enfoques epistemológicos desde los que se la construye y se analizan las transformaciones que sentarán las bases teóricas del conocimiento de la música en tanto en cuanto fenómeno social.

Un elemento de esta reflexión epistemológica es el proceso de consolidación del canon de investigadores que dan forma a nuestra materia. Se toma conciencia de cómo la invisibilidad de las mujeres a menudo resulta en su desaparición de la memoria colectiva, de los informes y de la historia, desembocando así en una historia narrada predominantemente por hombres. De esta forma, al analizar los procesos de producción

cultural, es esencial recordar que los estudios están influenciados por lo que Bourdieu (1966) denomina el campo social, es decir, las condiciones materiales y simbólicas que afectan nuestra capacidad de investigar. Las circunstancias estructurales y particulares, junto con las concepciones culturales definidas por la hegemonía en las instituciones, delimitan y definen las rutas de la investigación (Pena Castro, 2024).

Natalie Curtis Burlin, Alice Cunningham Fletcher y Frances Densmore fueron las primeras investigadoras en grabar y transcribir músicas nativo-americanas y afroamericanas. En este sentido, se convirtieron en referentes de la investigación de las culturas musicales locales antes de ser olvidadas por la historia disciplinar. Representan la omisión de las mujeres por su condición de género, de clase y su ausencia de los mecanismos de poder académicos. Por una parte, las decisiones vitales y profesionales de estas investigadoras se vieron condicionadas por la limitación de la autonomía de las mujeres de manera que ninguna de ellas formó parte de la Academia, una característica que ha acabado siendo muy significativa para la construcción del canon (Pena Castro, 2024).

Esta reflexión sobre la condición de género se complementa con nuevas perspectivas del análisis interseccional. Es por ello por lo que se promueve la reflexión sobre los vínculos entre su invisibilidad y la propia naturaleza de los sujetos y objetos de investigación abordados. Todas ellas investigaron músicas practicadas por grupos minoritarios y, por lo tanto, no solo fueron consideradas minoritarias sino también menores en su época (Pena Castro, 2024). Por todo ello, hoy en día existe una mayor conciencia de las muchas formas en que las mujeres han sido excluidas de la narrativa científica e histórica.

Las tres mujeres trabajadas en el aula tienen una excelente reputación como científicas y académicas (Patterson, 2010; Rudy, 2013). Cada una de ellas presenta diferencias y particularidades en sus estilos de investigación, así como en el uso de las oportunidades profesionales que pudieron disfrutar. Aunque todas ellas tenían formación musical, solo Curtis tuvo una instrucción formal como música, la cual la habría llevado a la práctica profesional de no ser por su condición de mujer (Smith-Rosenberg, 1985; Solomon, 1985; Rosenberg, 2004). No obstante, debido a las condiciones del acceso a la educación superior, todas

ellas eran autodidactas como antropólogas y o habían sido educadas regularmente en una universidad, una razón más para criticar su amateurismo y excluirlas del canon, aunque es una característica que compartían con muchos de sus compañeros varones.

Por lo tanto, estudiaremos cómo se convirtieron y construyeron como mujeres profesionales y abordaremos sus reflexiones y prácticas en relación con los estudios de mujeres, de género y las culturas nativoamericanas. Todas ellas se dedicaron a la preservación y puesta en valor de lo que hoy consideramos la cultura expresiva de forma que grabaron cientos de canciones, escribieron libros, tomaron fotografías... Y, de manera secundaria coleccionaron objetos de cultura material, actividad más propia del desempeño masculino en dicho momento histórico. Abordaron el estudio de *Los Otros* musicales y de los patrimonios “menores” considerados más femeninos en su momento. El deslizamiento de la conceptualización de artes menores a investigaciones menores y por ende, investigadora menores, promueve el estudio de cómo los estereotipos de raza y género se enlazan y entrelazan en la modelación disciplinar.

Brevemente en el aula se trabajan distintos aspectos de su biografía académica e investigadora.

En primer lugar, Alice C. Fletcher fue una científica precoz, educada en el ámbito de una familia intelectual de la época victoriana. Entre 1880 y 1910 llevó a cabo trabajo de campo en el Sudoeste estadounidense, estudiando praxis musicales y tradiciones Omaha, Pawnee, Sioux, Arapaho, Cheyenne, Chippewa, Oto, Osage, Nez Perce, Ponca y Winnebago. Asimismo, trabajó como investigadora para el Peabody Museum, el Bureau of American Ethnology, el Archaeological Institute of America en Santa Fe (después School of American Research). Su reconocimiento profesional la llevó a presidir la Anthropological Society of Washington en 1902, así como la American Folklore Society en 1905. Su comprensión sobre la interacción entre melodías, danza, práctica musical y práctica simbólica fue innovadora, al igual que su consideración igualitaria de las músicas nativoamericanas:

The Indian is not a primitive man, nor properly a savage, but he is untutored; and yet we hear him voicing his aspirations and his loves in

accordance with the same laws that are intelligently and consciously obeyed by a Wagner... (1893).

Esta etnomusicóloga fue pionera en trabajar con un investigador nativo, Francis La Flesche, con el cual firmaba en coautoría, como en la publicación *The Omaha Tribe* (1911). Otras de sus magnas obras fueron *Indian Story and Song from North America* (1900) o *The Study of Indian Music* (1915).

En segundo lugar, procedente de la clase media del ámbito rural, Frances Densmore fue contratada por Bureau of American Ethnology tras haber grabado en 1901 en cilindros de cera canciones Chippewa, los cuales envió con sus comentarios. Siempre trabajó como profesional a su servicio, de manera que grabó y documentó más de 2400 canciones. Su erudición y capacidad de investigación la llevó a publicar dos volúmenes de estudio de la música Chippewa, a partir del análisis teórico-musical, el significado de la música dentro de las pautas culturales propias, las dificultades y métodos de la correcta transcripción y el estudio del significado histórico y social de las canciones estudiadas.

En tercer y último lugar, en esta iniciativa se profundiza en Natalie Curtis Burlin. Esta figura nos permite abordar la investigación de una socialité que utilizó sus redes de contacto y el poder social de su familia para afrontar sus investigaciones y para defender la cultura expresiva de los nativoamericanos. A lo largo de su carrera profesional, publicó más de 80 artículos, así como libros fundacionales de la Etnomusicología estadounidense: *Songs of Ancient America. Three Pueblo Indian Corn-Grinding Songs from Laguna, New Mexico* (1905), *The Indian's Book* (1907), que vendió miles de ejemplares, así como *Negro Folk-Songs: Books I-II, Spirituals; Books III-IV, Work-And Play-Songs* (1918-19) y *Songs and Tales from the Dark Continent* (1920). Además compuso alrededor de 15 obras musicales breves y originales, muchas de ellas basadas en temas de nativos americanos o afroamericanos.

Por todo ello, reconocer a las mujeres pioneras permite destacar los resultados de su esfuerzo en diversos ámbitos teóricos, metodológicos y en la elección de temas de estudio. Siguiendo la propuesta de Louise Lamphere (2004) estas mujeres contribuyeron en cuatro aspectos

fundamentales a la investigación antropológica y etnomusicológica. En primer lugar, introdujeron la práctica de una observación participativa orientada a problemas, tales como el análisis de la construcción de los géneros y las hegemonías de las minorías. En segundo lugar, plantearon la investigación como una herramienta para la crítica social. En tercer lugar, su práctica investigativa se combinó con el activismo social. Y, en cuarto lugar, incorporaron formas dialógicas en la escritura etnográfica y etnomusicológica (Pena Castro, 2024)

Todas estas clases teórico-prácticas impartidas y desarrolladas en la asignatura Etnomusicología General se complementan con una parte más práctica centrada en la intervención del estudiantado en las actividades de la materia Etnomusicología en España. El fomento de sus habilidades investigadoras y la elaboración de resultados de aprendizaje individuales procede de la convocatoria al alumnado para aplicar el mismo paradigma de estudio a los procesos de desarrollo e institucionalización de la Etnomusicología en España. De esta manera, se comparte desde las experiencias en dinámicas participativas la involucración discente para fortalecer los conocimientos adquiridos, el pensamiento crítico y la autonomía en la práctica académica.

5. DISCUSIÓN

¿Cómo es posible que hayan sido borradas estas investigadoras? Los procesos de institucionalización de la disciplina nos ofrecen la respuesta:

When Gilbert Chase wrote *America's Music* in the 1950s, the work of these women was central to his Indian tribal music chapter, including the detail that patron Mary Hemenway had sponsored J. Walter Fewkes's first-ever phonographic recordings of Indians. By the revised 1987 edition, much of that had been cut out. Disciplined. Men like Alan Merriam and his *Ethnomusicology of the Flathead Indians* owned the new story (Weisbard, 2021: 39).

El trabajo de estas mujeres ha sido subestimado debido a una suerte de amnesia disciplinar. Al no formar parte de la Academia, vivieron una marginalidad estructural que posibilitó la invisibilización de sus contribuciones. Recuperar sus figuras nos obliga a reflexionar sobre los

procesos de desarrollo y consolidación de los criterios de excelencia y las ideologías hegemónicas dentro de la disciplina.

Este ejercicio de enseñanza aprendizaje todavía está en construcción, performándose en la interacción con el estudiantado en cada curso. Desde esta experiencia situada en el aula reflexionamos sobre el lugar de hombres y mujeres en la producción científica, explorando los vínculos y armazones de la construcción de erudición e instrucción.

En el análisis de los contextos de la producción de conocimiento y el prestigio académico, la reivindicación de estas mujeres pioneras no solo hace justicia a los obstáculos impuestos por su condición de género y los mecanismos de poder académicos, sino que recuperamos que su esfuerzo obtuvo resultados novedosos en distintos ámbitos teóricos, metodológicos y en la elección de temas y ámbitos de estudio. A partir del estudio de las configuraciones del poder, las culturas silenciadas y las afinidades electivas, se promueve en el aula el análisis de las condiciones materiales y simbólicas de la producción de conocimiento y el prestigio académico en los procesos de institucionalización de la Etnomusicología.

6. CONCLUSIONES

Nuestra práctica docente trabaja para contribuir a la deconstrucción del canon de la Etnomusicología elaborado desde una imagen muy masculinizada de los principales investigadores y del relato de quienes han sido los protagonistas. Desde la incorporación de una perspectiva de género transversal, visibilizar como en la institucionalización académica, en la construcción de la historia disciplinar muchas veces se han borrado los nombres y los legados de las mujeres es nuestra contribución para recomponer las genealogías del conocimiento científico. En definitiva, se trata de un ejercicio de responsabilidad con la educación en democracia e igualdad.

Esta experiencia de enseñanza aprendizaje faculta la deconstrucción de la narrativa de que el campo de los estudios etnomusicológicos está dominado por los hombres, destacando la presencia y las contribuciones de las mujeres a lo largo de su historia desde la reivindicación de las pioneras.

En consecuencia, nuestro trabajo se puede englobar dentro de las buenas prácticas de difusión de los logros de las mujeres entre el estudiantado. Queremos poner en valor estas contribuciones significativas a la investigación etnomusicológica, partiendo de estas primeras investigadoras de los siglos XIX y XX. Potenciamos que nuestro estudiantado afine su espíritu crítico para cuestionar y fomentar la revisión y reescritura del canon desde aportación del reconocimiento en femenino de manera que se profundice en la reordenación de las genealogías del conocimiento científico.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo ha sido realizado gracias al apoyo del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) "Intangible Heritage, Music and Gender International Network" (IHMAGINE) de la Universidad de Salamanca y de su comisión "Antropología, Patrimonios y Culturas Expresivas". Concretamente, esta aportación se encuadra dentro del Programa XIII de la Universidad de Salamanca.

8. REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1966). Champ intellectuel et projet créateur. *Les Temps Modernes*, 246, 865-906.
- Curtis, N. (1905). *Songs of Ancient America. Three Pueblo Indian Corn-Grinding Songs from Laguna*, New Mexico. Nueva York: Harper and Brothers.
- Curtis, N. (1907). *The Indians' Book: An Offering by the American Indians of Indian Lore, Musical and Narrative, to Form a Record of the Songs and Legends of Their Race*. Nueva York: Harper and Brothers.
- Curtis, N. (1918-1919). *Negro Folk Songs*. Nueva York y Boston: G. Schirmer.
- Curtis, N. (1920). *Songs and Tales from the Dark Continent*. Nueva York y Boston: G. Schirmer.
- Díaz Martínez, C. (trad.). (2024). Cuestionario para la evaluación de la igualdad de género en la enseñanza superior. En *Curso Docencia Universitaria con Perspectiva de Género, Proyecto E-gual-Teacher, Gender, Equality*. Universidad de Fribourg.
- Donoso Vázquez, T. (2018). Perspectiva de género en la Universidad como motor de innovación. En A. Rebollo-Catalán, E. Ruiz-Pinto, & L. Vega Caro (Coords.), *La universidad en clave de género* (pp. 23-52). Octaedro

- Fletcher, A. (1893). Music as Found in Certain North American Indian Tribes. *Music Review*, 534-538.
- Lamphere, L. (2004). Unofficial Histories: A Vision of Anthropology from the Margins. *American Anthropologist*, 106(1), 126-139.
- Menéndez Menéndez M. I. (2014). Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual. *Historia y Comunicación Social*, 18, 699-710.
https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44000
- Patterson, M. (2010). *Natalie Curtis Burlin: A Life in Native and African American Music*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Pena Castro, M. J. (2024). Natalie Curtis Burlin: Género y exclusión en la Etnomusicología pionera. In C. Pérez Rodríguez & A. P. de Oliveira (Eds.), *Siglos de lucha por la igualdad: En busca del legado cultural y social femenino* (pp. 255-270). Silex Ediciones.
- Pérez-Borrajó, A.; González Varga, M. (2019). Fomento de la igualdad de género en la educación superior a través de la diversidad sonora y de la Etnomusicología. en *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior XVI FECIES* (p. 383). Asociación Española de Psicología Conductual.
- Rebollo-Bueno, S., & Sánchez-Ramos, M. (Coords.). (2022). *INNOGEN: Guía de innovación docente con perspectiva de género en comunicación*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Rosenberg, R (2004). *Changing the Subject. How the Women of Columbia Shaped the Way We Think about Sex and Politics*. Columbia University Press.
- Rudy, J (2013). “American Folklore Scholarship, Tales of the North American Indians, and Relational Communities”. *Journal of American Folklore*, 126 (499), pp. 3-30.
- Sánchez Pérez, L., & Rosado Cárdenas, V. (2024). Creatividad, autonomía y flexibilidad en la divulgación de las aportaciones femeninas a la Ciencia: Las exposiciones de pósteres científicos como herramientas de innovación docente. En *V Congreso Internacional de Formación Permanente Nodos del Conocimiento: Paradigmas emergentes, polarización social y revisionismo educativo: Abordando los nuevos desafíos del conocimiento humano*.
- Smith-Rosenberg, C (1985) *Disorderly Conduct: Visions of Gender in Victorian America*, Knopf
- Solomon, B (1985). *In the Company of Educated Women. A History of Women in Higher Education in America*. Yale University.
- Weisbard, Eric (2021). *Songbooks. The Literature of American Popular Music*. Duke University.

GÉNERO E HISTORIA EN EL AULA: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO

JOSÉ MANUEL LLORIS CARRERES

Universidad de Alicante

ROCÍO DIEZ ROS

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo cambiante y volátil, la sociedad líquida de Bauman (1999) y los tiempos hipermodernos de Lipovetsky (2006) obligan al sistema educativo a una constante renovación e innovación para estar a la altura de las sensibilidades y las mentalidades que así lo exigen en esta realidad variable. En este sentido, y tal y como determinó Paulo Freire (1968), enseñar exige saber escuchar, ya que enseñar sin diálogo sería educar para la opresión, forzar la inteligencia creadora a la repetición de ideas y acciones preconcebidas. De este modo, la ley que rige nuestro sistema educativo desde finales del año 2020 nace con la motivación de escuchar a una gran parte de la sociedad en general, y la sociedad educativa en particular, que reclamaba ir más allá en cuanto a la materia del género y la igualdad se refiere.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE), es la nueva ley orgánica que rige el sistema educativo español en sustitución de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. Esta ley presenta diversas novedades, entre las que destaca el modo en el cual enfoca la educación y el género. Adoptando un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual. Por ello son varias las especificaciones que en este

sentido se pueden hallar en el nuevo texto en relación con la etapa de secundaria y bachillerato:

TABLA 1. Menciones al género y la igualdad en la nueva LOMLOE. *Elaboración propia.*

Apartado legislativo	Mención
TÍTULO I. Las Enseñanzas y su Ordenación CAPÍTULO I. Educación Infantil. Artículo 13. Objetivos	Menciones al conocimiento del propio cuerpo y el de los otros y a relacionarse mediante pautas de convivencia y resolviendo pacíficamente los conflictos.
TÍTULO I. Las Enseñanzas y su Ordenación CAPÍTULO III. Educación Secundaria Obligatoria Artículo 22. Principios generales.	Incorporación de la perspectiva de género a la orientación educativa y profesional del alumnado.
TÍTULO I. Las Enseñanzas y su Ordenación CAPÍTULO III. Educación Secundaria Obligatoria Artículo 23. Objetivos	Menciones a la tolerancia, cooperación y solidaridad entre las personas y grupos. Valorar y respetar las diferencias de sexos rechazando estereotipos discriminatorios entre hombres y mujeres. Rechazando comportamientos sexistas.
TÍTULO I. Las Enseñanzas y su Ordenación CAPÍTULO III. Educación Secundaria Obligatoria Artículo 25. Organización del cuarto curso de la educación secundaria obligatoria	En el estudio de la materia Educación en Valores Cívicos y Éticos se atenderán los contenidos relacionados a la igualdad entre hombres y mujeres, fomentando el espíritu crítico.
TÍTULO I. Las Enseñanzas y su Ordenación. CAPÍTULO IV. Bachillerato Artículo 33. Objetivos.	Menciones a fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, reconociendo el papel de las mujeres en la Historia.
TÍTULO I. Las Enseñanzas y su Ordenación. CAPÍTULO V. Formación Profesional Artículo 40. Objetivos	Prestar especial atención a la prevención de la violencia de género. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres.
TÍTULO I. Las Enseñanzas y su Ordenación. CAPÍTULO V. Formación Profesional Artículo 42. Contenido y organización de la oferta.	Corresponde a las Administraciones educativas el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
TÍTULO I. Las Enseñanzas y su Ordenación. CAPÍTULO IX. Educación de personas adultas Artículo 66. Objetivos y principios	Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.
TÍTULO III. Profesorado Artículo 102. Formación permanente	Los programas de formación deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
TÍTULO IV. Centros docentes Artículo 111. Tecnologías de la Información y la Comunicación	Las Administraciones educativas deben procurar la extinción de las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las TIC, con especial atención a las situaciones de violencia en la red.

TÍTULO V. Participación, autonomía y gobierno de los centros CAPÍTULO I. Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros Artículo 119. Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados	Se debe promover la equidad en la promoción del Consejo Escolar.
TÍTULO V. Participación, autonomía y gobierno de los centros CAPÍTULO I. Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros Artículo 121. Proyecto educativo.	El proyecto educativo del centro recogerá los valores, como la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres. Especificando medidas académicas que se adoptarán para favorecer y formar en la igualdad particularmente de mujeres y hombres.
TÍTULO V. Participación, autonomía y gobierno de los centros CAPÍTULO I. Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros Artículo 124. Normas de organización, funcionamiento y convivencia	El plan de convivencia de los centros educativos ha de prevenir la violencia de género. Las Administraciones educativas regularán los protocolos de actuación frente a indicios de acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género y cualquier otra manifestación de violencia.
TÍTULO V. Participación, autonomía y gobierno de los centros CAPÍTULO III. Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos Sección primera. Consejo Escolar Artículo 126. Composición del Consejo Escolar	El Consejo Escolar designa una persona para fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.
TÍTULO V. Participación, autonomía y gobierno de los centros CAPÍTULO III. Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos Sección primera. Consejo Escolar Artículo 127. Competencias del Consejo Escolar.	Desde el Consejo Escolar se propondrán medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad efectiva de mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género.
TÍTULO V. Participación, autonomía y gobierno de los centros CAPÍTULO IV. Dirección de los centros públicos Artículo 135. Procedimiento de selección	El proyecto de dirección debe incluir contenidos en materia de igualdad, no discriminación y prevención de la violencia de género.
CAPÍTULO II. Inspección educativa Artículo 151. Funciones de la inspección educativa.	Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo. Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres

Fuente: Instituto Asturiano de la Mujer. <http://bit.ly/408so8t>

Como se puede comprobar en la Tabla 1, las especificaciones en cuanto a esta materia no son escasas en el nuevo texto legal. De este modo, podríamos asegurar que es la primera ley que, de manera real, apuesta

por la puesta en práctica de la educación para la igualdad entre hombres y mujeres y lo concreta en numerosos ámbitos (Moreno-Llaneza, 2023). En la Comunidad Valenciana, esta Ley Orgánica se concreta para la educación secundaria y el bachillerato por los decretos 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece para Bachillerato. Ahora bien, toda vez se ha expuesto la importancia que a efectos prácticos cobra la igualdad entre sexos y la coeducación en el nuevo texto legislativo, cabe plantearse diversas cuestiones; en primer lugar, sería si verdaderamente es necesario a efectos de contenido prestar una atención tan superlativa al combate de esta concreta desigualdad, otra sería en relación al modo en el cual el alumnado en etapa de secundaria está asimilando estos supuestos cambios, si es que se están dando.

En cuanto a la primera cuestión, del mismo modo que especificó Karl Popper (1988), la verdadera ignorancia no es la ausencia de conocimientos, sino el negarse a adquirirlos. Quien no entienda la importancia de estas medidas legislativas, sencillamente no está aprehendiendo la compleja realidad de nuestra sociedad. Por otro lado, las dudas respecto a la viabilidad de esta legislación están justificadas, vienen dadas por la experiencia del cuerpo docente, que se plantean si verdaderamente se cumplen las leyes. Como es sabido, el papel todo lo aguanta, pero la realidad debería ser la que mandara, para que la ley se cumpla hacen falta recursos y planificación detallada del camino a seguir (Moreno-Llaneza, 2023).

Es esta última cuestión la que ha motivado las presentes líneas, bajo nuestro punto de vista, aunque las desigualdades, en especial la desigualdad de género han de tratarse de modo transversal y concreto en todas las asignaturas que curse el alumnado, las asignaturas del departamento de Geografía e Historia se prestan de un modo excepcional a esta labor. Marx y Engels definen en “La sagrada familia” (1844) a la Historia como el resultado de la actividad del ser humano en la persecución de sus metas. Mientras que la Geografía en las aulas, centrada en los aspectos sociales, ofrece valores cívicos y participativos esenciales para comprender la compleja realidad social y el mundo que nos rodea (López-Castelló, 2022). De este modo, no se nos ocurre mejor

espacio para profundizar en las estructuras de la desigualdad humana en general, y en las de género en particular, que el contenido que se estudia en estas asignaturas. Aunque, sin perjuicio de los aprendizajes que puede ofrecer la Geografía, estas líneas van a centrarse en el estudio de la Historia en concreto, debido a que se ha optado por el análisis del currículo y la realidad en el aula de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de bachillerato.

Asimismo, aprovechando la estancia de prácticas curriculares en un centro educativo, en el marco del desarrollo del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, se ha realizado una encuesta a un grupo-clase en concreto para intentar aproximar hasta qué punto está teniendo efecto en ese grupo estas novedades legislativas que han de repercutir en los contenidos y los modos de impartirlos. La premisa es sencilla, en nuestra sociedad, existe aquello que Edgar Morin (1981) definiera como “imaginario colectivo”. Un compendio de mitos y símbolos que, en cada momento de la historia, funcionan efectivamente como una «mente» social colectiva. Una mente colectiva que se alimenta de (y, alimenta a) los medios de comunicación, los productos de consumo y las personalidades mediáticas. Esta mente colectiva, se desarrolla en arquetipos o temas universales tales como el amor, el tiempo, o la Historia de la humanidad, objeto de las presentes líneas.

De este modo, existe ese “imaginario colectivo” imbuido en concepciones anacrónicas, atemporales, distorsionadas y estereotipadas de la Historia, en especial en aquello que al género se refiere. Pero también existe la labor educativa que debería alejar al alumnado de los tópicos históricos, acercándolo a una percepción científica mediante un discurso histórico y pedagógico coherente y sujeto a las nuevas evidencias de la investigación. Por ello, para evaluar hasta qué punto esta labor se está desarrollando se ha realizado un cuestionario, planteando unas premisas con las cuales el alumnado puede concordar o no, disponiendo de una escala de valores que parte del “muy en desacuerdo” hasta el “muy de acuerdo”, pasando por el “en desacuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y el “de acuerdo”.

J. G. A. Pocock (1989) afirma que el/la historiador/a de las ideas ha de dedicarse a analizar el pensar, la conceptualización, la forma en que se abstraen las ideas a partir de situaciones concretas y tradiciones de pensamiento, no analizando únicamente la idea, si no el contexto en el cual se articula dicha idea en un discurso. De esta forma, se pretende inferir no únicamente en las respuestas dadas, si no en qué puede motivar dichas respuestas, qué estímulos han condicionado el imaginario anteriormente descrito, y qué efecto ha tenido la experiencia educativa en un sentido u otro.

El movimiento feminista nace en el tránsito del siglo XIX al XX como resultado de la toma de conciencia por parte de varios grupos de hombres y, especialmente, de mujeres de pertenecer a una sociedad fundamentada en la desigualdad. Este movimiento, denominado por la historiografía como la primera ola feminista, se caracterizó principalmente por la persecución de derechos jurídicos y políticos fundamentales, tales como el derecho al voto. Por tanto, aún estaba lejos de las reivindicaciones que se realizarán a partir de los años 60 y 70 del siglo XX en los ámbitos académicos, dirigidas a la inclusión de las mujeres como objeto de estudio de la Historia.

El feminismo y la perspectiva de género aplicada a las disciplinas académicas están evidentemente ligadas, la segunda es consecuencia directa del movimiento feminista. No supone ninguna novedad destacar la situación de desigualdad que experimentan todas las mujeres del mundo en diferentes grados, y que ésta se traduce en diferentes tipos de violencias. En este sentido, el discurso histórico ha formado parte de esa violencia simbólica, pues ha servido para legitimar el resto de las violencias.

Así, todos hemos oído el clásico argumento “la prostitución es el oficio más antiguo del mundo”. En primer lugar, habría que señalar que no es así, pues no hay pruebas históricas de ello. En segundo lugar, hacer entender que, por más cierta que fuese esta afirmación, la historia no legitima –no porque siempre haya sido así, debe seguir siendo así–. Este ejemplo sirve para entender el modo en que los prejuicios distorsionan las visiones sobre el pasado y condicionan nuestro presente en función del relato histórico. Asimismo, desde principios del siglo XX se asume que las labores de caza las desarrollarían los hombres y las de recolección las mujeres, paradigma que se construye sin ninguna evidencia y

que pervive inmutable hasta los estudios de género de los años 80 (Díaz-Andreu, 2005).

De este modo, si el discurso histórico sigue ignorando a las mujeres, está, de forma indirecta, legitimando una condición de desigualdad y de supeditación a los hombres. Así, entender la base de la desigualdad de género es el único modo para deslegitimar ciertas actitudes que tratan de ser legitimadas de forma absurda a través de la Historia. La coeducación y la transmisión de contenidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que contemplan la perspectiva de género se erigen como pilares fundamentales en la persecución de una educación y una sociedad libre de prejuicios sexistas.

Por todo ello, el objetivo principal de este trabajo es tratar de aproximarnos al modo en el cual la nueva ley educativa implica verdaderamente un cambio, si es que lo hace, en la forma en la cual se explican o adquieren los contenidos impartidos en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato. Tratando de relacionarlo, además, con el grado en el cual el imaginario colectivo y los elementos que lo condicionan (cine, literatura...) afectan, o no, al alumnado y distorsionan su percepción de los procesos históricos.

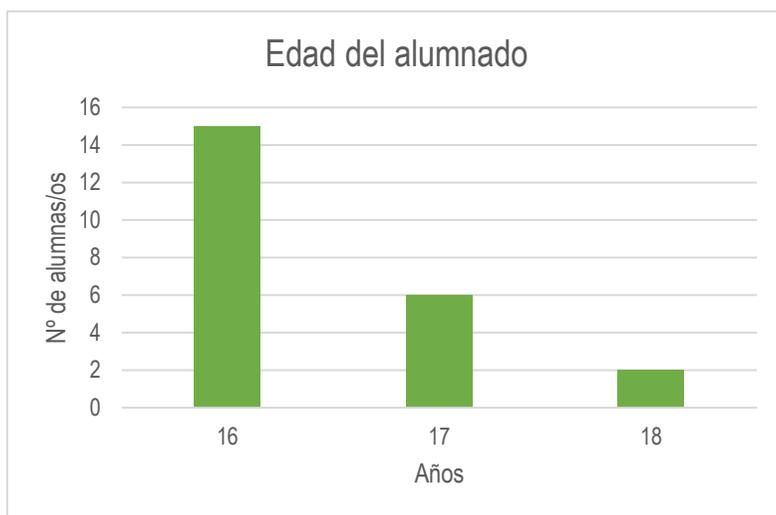
2. DESARROLLO DEL CUESTIONARIO Y DESCRIPCIÓN DE PARTICIPANTES

La finalidad de este trabajo es evaluar, en la medida de lo posible, el grado en el cual podemos afirmar que el alumnado se haya imbuido en aquellos prejuicios que desde hace décadas se vienen denunciando desde la disciplina histórica (Cintas-Peña *et al.*, 2018). Con este fin, se ha desarrollado un cuestionario con una valoración tipo Likert (Namakforoosh, 2000), que ha sido respondido por un grupo-clase de 1º de bachillerato, perteneciente a un instituto público de una localidad de la provincia de Alicante. Se ha realizado al estudiantado de la asignatura “Historia del Mundo Contemporáneo”, si bien esta asignatura es optativa, se debe considerar que el alumnado ha superado toda la etapa de la ESO, con lo cual un número considerable del estudiantado de

secundaria habría dado por finalizados sus estudios en Historia a menos que hubiera optado por realizar el Bachillerato.

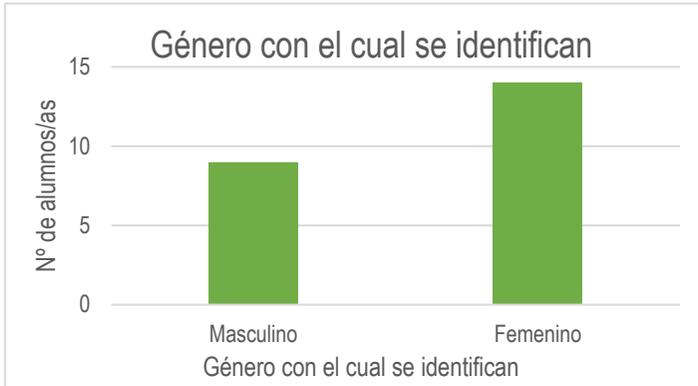
Entre las diversas características socioeconómicas del alumnado que pueden ser de interés para el análisis de los resultados, tras la lectura del PEC (Proyecto Educativo de Centro) y de la observación realizada en el aula, se puede destacar que, aunque el nivel económico del alumnado puede ser variable, de los 23 alumnos y alumnas que han participado sin duda predomina un nivel medio bajo. El alumnado encuestado únicamente cuenta con los resultados de una persona inmigrante, lo cual nos resulta interesante en este caso, pues no ha desarrollado el proceso educativo en su totalidad en el marco educativo de nuestro sistema nacional, siendo el resto los resultados de estudiantes que han desarrollado toda su formación en dicho marco. Por otro lado, en el aula no había presencia de ningún/a estudiante con NEE. Del estudiantado encuestado, las edades muestran una horquilla entre los 16 (15 alumnos/as), 17 (6 alumnos/as) y 18 años (2 alumnos/as) (Gráfica 1). Asimismo, de estos 23 alumnos y alumnas, 9 se identificaron con el género masculino y 14 con el femenino (Gráfica 2).

GRÁFICA 1. Gráfica que muestra la edad del alumnado que ha realizado el cuestionario



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICA 2. Gráfica que muestra el género con el cual el alumnado encuestado se ha identificado



Fuente: Elaboración propia

Toda vez se han expuesto los datos demográficos, sociales y económicos básicos del alumnado encuestado podemos realizar algunas inferencias en cuanto al contenido del cuestionario. Éste se ha centrado fundamentalmente en la percepción de los roles de género a lo largo de la historia, Federici (2004) los define como las perspectivas sociales que se asimilan de forma naturalista en torno a las labores que cada género ha desempeñado a lo largo de la historia y, en consecuencia, debe desempeñar en la actualidad.

Por lo tanto, para indagar en estas perspectivas autoimpuestas por el imaginario colectivo, se han dividido diversas cuestiones en cuatro grupos asociados cada cual a un periodo histórico según la periodización clásica: Prehistoria, Antigüedad, Edad Media y Moderna, Época Contemporánea. Además, se ha dispuesto un espacio para que el alumnado exponga que películas, series, podcasts o literatura ha consumido asociado a dicho periodo, ya que nos parece interesante poder entender de este modo la forma en la cual se aproximan a los periodos históricos más allá de lo que estudian en el proceso educativo, pues estos son en gran parte los elementos que configuran su imaginario en torno al pasado. De este modo, para el periodo prehistórico se han propuesto varias afirmaciones en relación con los tópicos aún más vigentes de este periodo (Tabla 2).

TABLA 2. Premisas del cuestionario asociadas al periodo prehistórico.

N.º de la Premisa	Premisa
1	El grado de sometimiento de las mujeres a los hombres ha sido mayor en la Prehistoria que en otros periodos.
2	En la Prehistoria, debido a la mayor fuerza física de los hombres, éstos cazaban mientras que las mujeres recolectaban y cuidaban de niños y niñas.
3	Cuando los seres humanos desarrollaron la agricultura, se dedicaban a ella los hombres.
4	Las pinturas rupestres fueron pintadas por mujeres.

Fuente: Elaboración propia

El conocimiento de la Prehistoria depende fundamentalmente de la arqueología. Ésta permite conocer el uso y el desarrollo de tecnologías y procesos productivos durante la Prehistoria, que conllevaron actividades o trabajos (Pastor-Quiles y Mateo-Corredor, 2019). En este sentido, desde la propia disciplina arqueológica, se ha establecido una especie de jerarquía entre las diferentes labores que los seres humanos desempeñaron, asociando las de mayor valor social a los hombres, como la caza, y las de menor grado, despreciando el importante valor que estas actividades tienen para la supervivencia humana, a las mujeres, como los cuidados. Una asunción de roles y valor intrínseco a una actividad en concreto que, por un lado, es absurda, pero que, por otro, carece de evidencias más allá de los análisis presentistas del pasado. De este modo, puede observarse una correlación entre las actividades consideradas de gran relevancia, incluso cruciales para la propia evolución de la Humanidad, y su desempeño por parte de los hombres, mientras que a las mujeres de la Prehistoria se les ha atribuido un papel muy secundario en sus grupos desde los orígenes de la disciplina, como lleva siendo resaltado desde hace décadas (Conkey y Spector, 1984).

Entre las premisas de este apartado, se pueden hallar paradigmas propuestos hace casi 200 años pero que siguen presentes en la investigación actual, tales como la asociación de hombres a la caza y mujeres a los cuidados. Pero también se introducen elementos relativamente novedosos, como es la asunción de varias pinturas como creación femenina (Chazine y Noury, 2009). En cuanto a las cuestiones asociadas a

la antigüedad (Tabla 3), se han contemplado los factores de desigualdad social y política más reconocibles en este periodo que en el prehistórico.

TABLA 3. Premisas del cuestionario asociadas al periodo antiguo

N.º de la Premisa	Premisa
1	En la antigua Roma, las mujeres disfrutaban de mayores derechos y libertades en comparación a otras sociedades.
2	Los primeros textos escritos fueron producidos principalmente por hombres.
3	En la Antigüedad existieron sociedades matriarcales.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede comprobar, se vuelve a incidir en la concepción de la división sexual de los trabajos o las labores, pero introduciendo la participación de las mujeres en el poder político, por un lado, y la concepción occidentalista clásica de la historia antigua ampliamente criticada o puesta en duda (Bernal, 1987).

A continuación, en lo que a la Edad Media y Moderna se refiere (Tabla 4), se esperaba que el alumnado reflexionara en torno varias afirmaciones sobre las tareas que desempeñaron las personas según su sexo y la capacidad política y económica de éstas.

TABLA 4. Premisas del cuestionario asociadas al periodo medieval y moderno.

N.º de la Premisa	Premisa
1	En la Edad Media y Moderna las mujeres participaban en los conflictos bélicos.
2	Únicamente los hombres podían dedicarse a labores asociadas a la medicina y los cuidados.
3	A excepción de las reinas, solo los hombres podían ejercer poder político en la Edad Media.
4	En la Edad Media y Moderna las mujeres podían tener propiedades sin depender de padres, hermanos o maridos.

Fuente: Elaboración propia

Nuevamente se pretende explorar como el imaginario colectivo puede afectar a una visión histórica más o menos completa en cuanto a la complejidad de la misma, planteando reflexiones asociadas al poder político/económico y a la división sexual del trabajo.

Por último, en lo referido a la Época Contemporánea, siguiendo la misma línea que en los anteriores periodos se ha enfrentado al alumnado a los tópicos que generalmente se tienen mayormente asimilados (Tabla 5).

TABLA 5. Premisas del cuestionario asociadas al periodo contemporáneo.

N.º de la Premisa	Premisa
1	Es a partir del siglo XX cuando las mujeres empiezan a incorporarse al mercado laboral.
2	En el siglo XIX y XX, las mujeres estaban excluidas de trabajos físicos tales como las labores en minas y canteras, siendo éstas realizadas por hombres.
3	Las mujeres empezaron a acceder a estudios superiores a partir de la década de los 50.

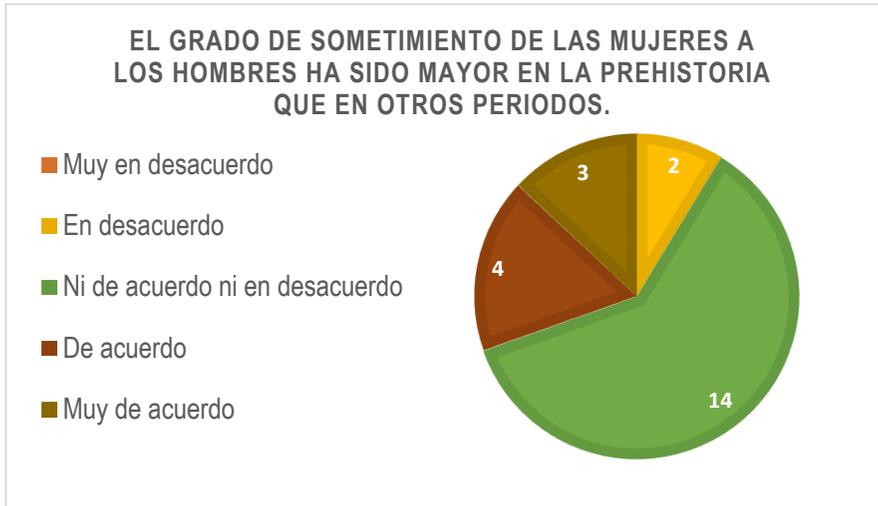
Fuente: Elaboración propia

Evidentemente, el lenguaje empleado en todas las oraciones es sencillo, permite una interpretación genérica. Mas consideramos que es una licencia justificada teniendo en cuenta que tratamos de desvirtuar los estereotipos asociados a la Historia, que, por su propia naturaleza, son sumamente simplistas. Por otro lado, en cuanto a las respuestas y su análisis ha primado en mayor medida el modo en el cual se asumen ciertas premisas que el acierto o no en la respuesta según las últimas investigaciones.

3. RESULTADOS

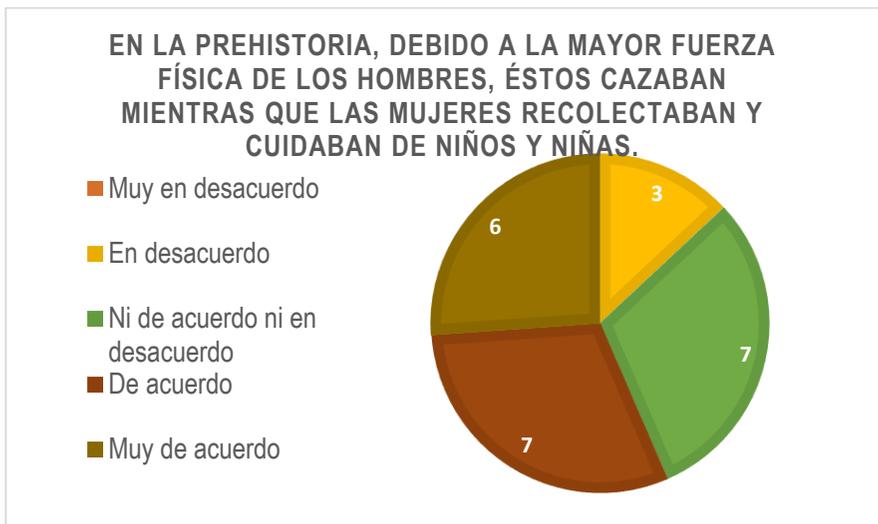
3.1. PREHISTORIA

GRÁFICA 3. *Proporción de respuestas a la premisa 1 de la Tabla 2.*



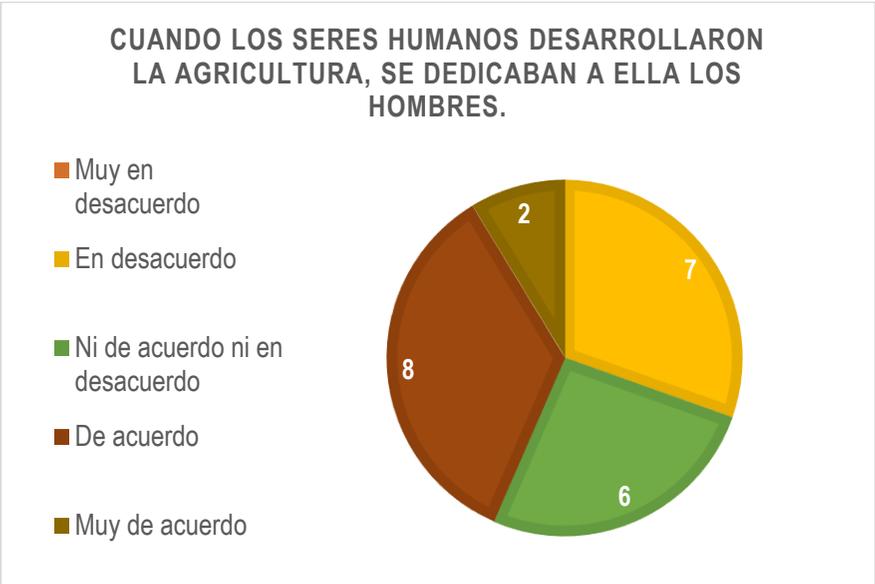
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICA 4. *Proporción de respuestas a la premisa 2 de la Tabla 2*



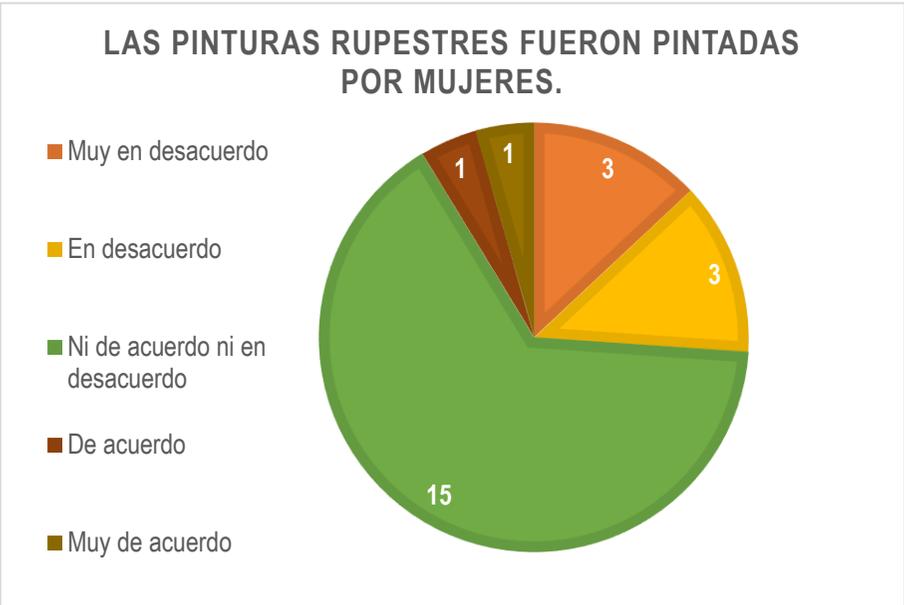
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICA 5. *Proporción de respuestas a la premisa 3 de la Tabla 2*



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICA 6. *Proporción de respuestas a la premisa 4 de la Tabla 2*



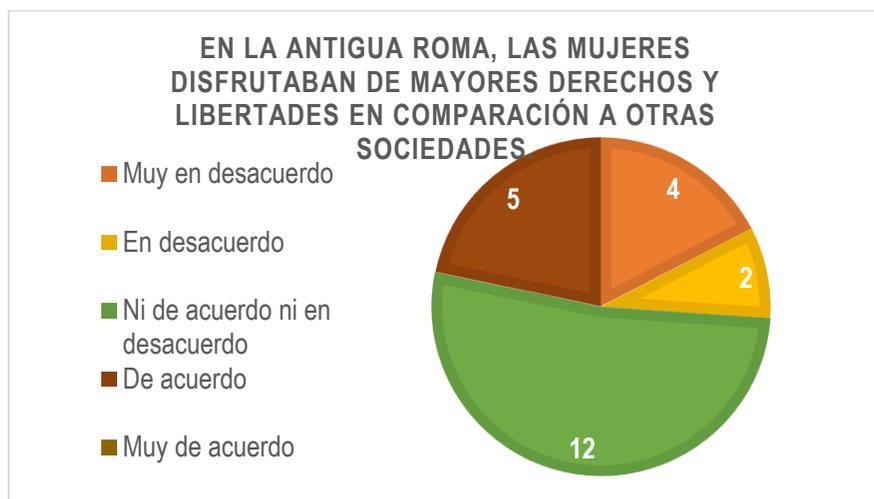
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los resultados obtenidos en este apartado se pueden destacar varios. En la primera cuestión asociada al grado de sometimiento de las mujeres en la prehistoria en comparación con otros periodos históricos (Gráfica 3), lo cual se relaciona estrechamente con la concepción de la Prehistoria como sinónimo de salvajismo, un tercio del alumnado considera que sí se puede afirmar ese hecho. Por otro lado, cuando hablamos de la división sexual de las labores (Gráfica 4), más de la mitad del alumnado está “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con tal aseveración, destacando que nadie está “muy en desacuerdo”.

Nuevamente, en relación con la agricultura (Gráfica 5) más de un tercio del alumnado considera que es cierta dicha afirmación y nadie está “muy en desacuerdo”, mas sí que destaca otro tercio del alumnado que se manifiesta “en desacuerdo”. Por último, en lo que a las pinturas rupestres se refiere (Gráfica 6) más de la mitad se muestran “ni de acuerdo ni en desacuerdo” ante tal afirmación, tiene sentido si el alumnado ha considerado que no se puede explorar ese fenómeno histórico, ahora cabría preguntarse por qué 6 respuestas han ido en la línea del “muy en desacuerdo” o del “en desacuerdo”.

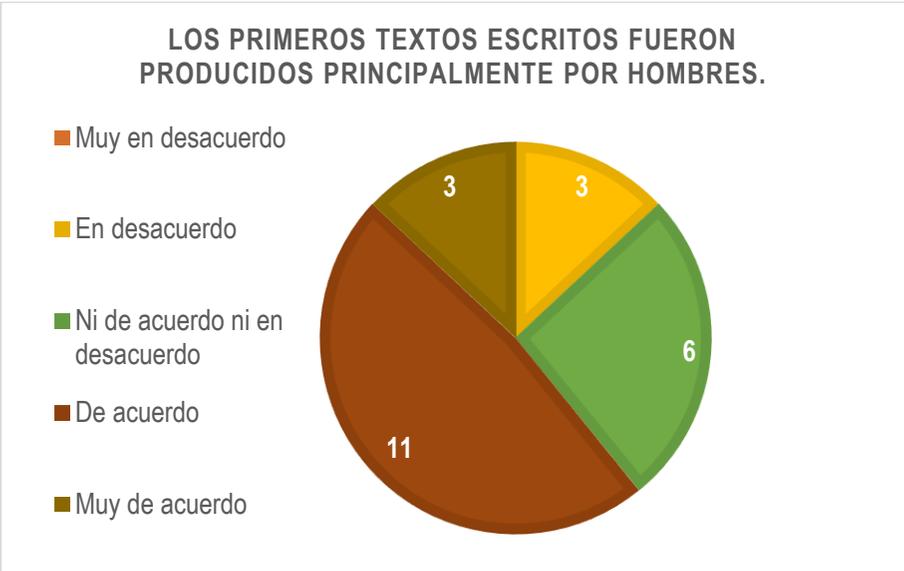
3.2. ANTIGÜEDAD

GRÁFICA 7. *Proporción de respuestas a la premisa 1 de la Tabla 3*



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICA 8. *Proporción de respuestas a la premisa 2 de la Tabla 3*



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICA 9. *Proporción de respuestas a la premisa 3 de la Tabla 3*

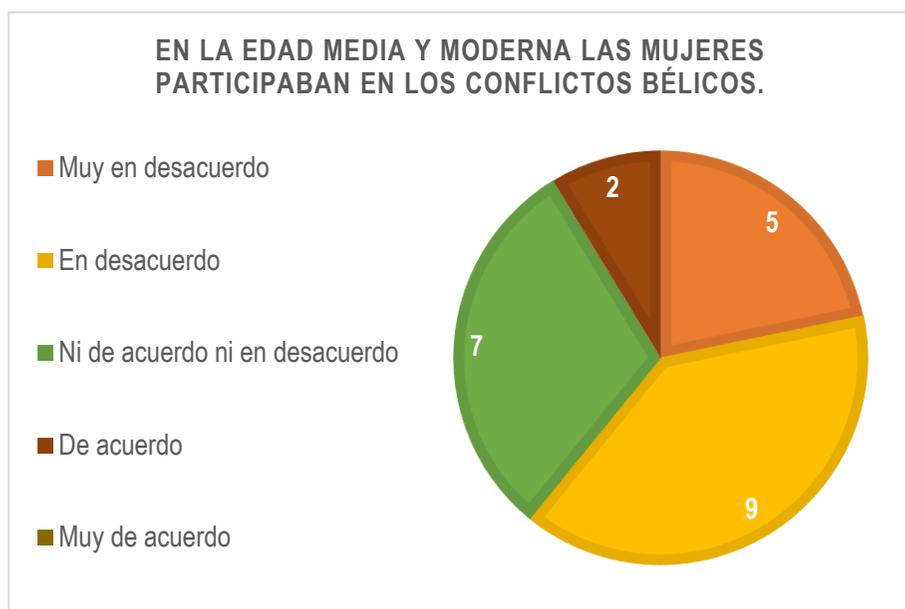


Fuente: Elaboración propia

Cuando nos referimos al grado de libertad de las mujeres romanas en comparación con otras regiones en la antigüedad (Gráfica 7), más de la mitad del alumnado se halla “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, bien puede ser por la falta de referentes en torno a la situación de las mujeres en otros espacios contemporáneos al de Roma, o bien por la amplitud del término libertad. Llama más la atención cuando nos referimos a los textos antiguos (Gráfica 8), especialmente porque es sabido que en general no se presta en los libros de texto especial atención a este fenómeno, más ello no ha impedido que más de la mitad del alumnado asocie estos textos a una creación masculina. Por último, cuando se plantea la cuestión de las sociedades matriarcales (Gráfica 9), más allá del inmenso debate historiográfico que el tema ha suscitado a lo largo de prácticamente los siglos, un tercio del alumnado afirma estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”, mientras que poco menos de la mitad del alumnado no está “ni acuerdo ni en desacuerdo”.

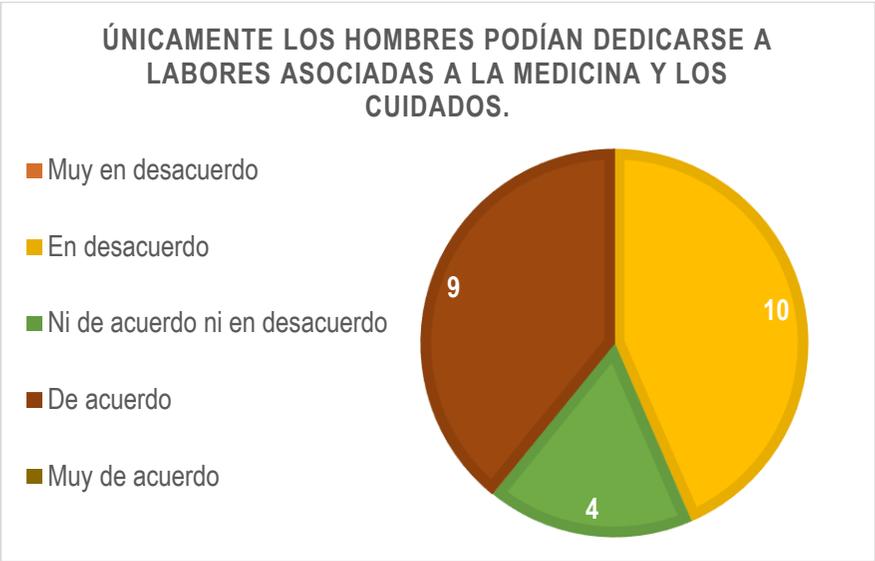
3.3. EDAD MEDIA Y MODERNA

GRÁFICA 10. *Proporción de respuestas a la premisa 1 de la Tabla 4*



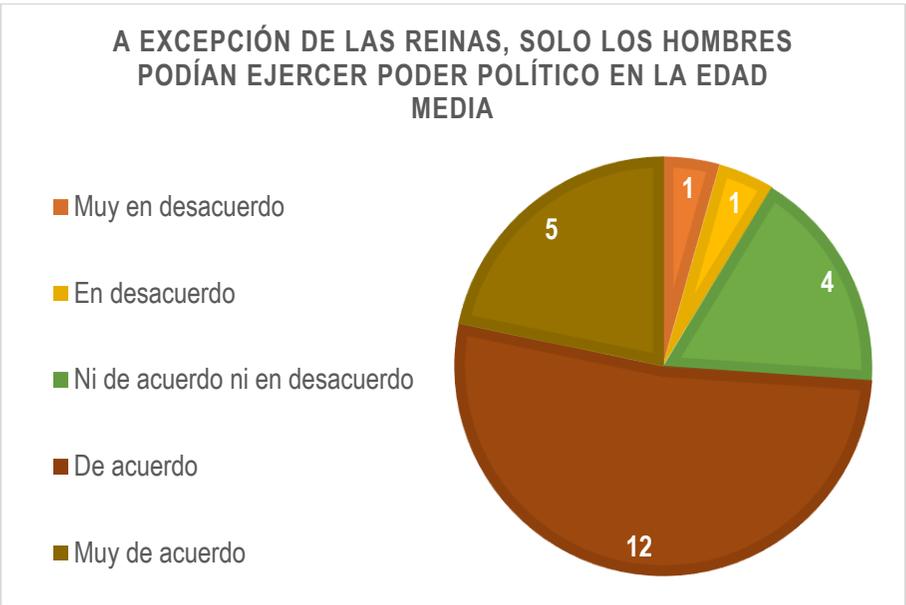
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICA 11. *Proporción de respuestas a la premisa 2 de la Tabla 4*



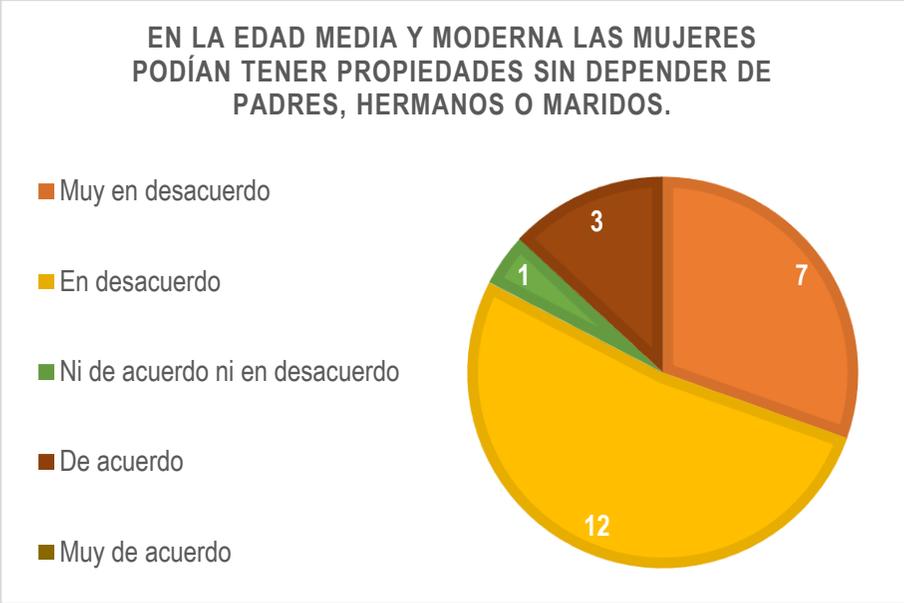
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICA 12. *Proporción de respuestas a la premisa 3 de la Tabla 4*



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICA 13. *Proporción de respuestas a la premisa 4 de la Tabla 4*



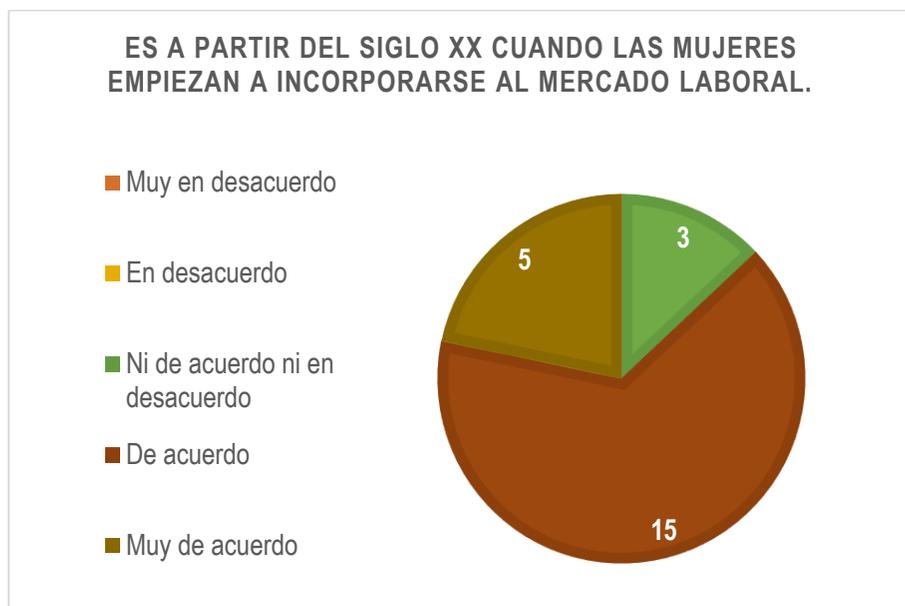
Fuente: Elaboración propia

Como es sabido, existe en general una opinión ampliamente denostada del periodo medieval y moderno, resultado de una acumulación de tópicos y análisis muy simplistas de un amplio y complejo periodo. En este apartado hallamos respuestas muy llamativas, en primer lugar, cuando nos referimos a conflictos bélicos (Gráfica 10) solo 2 alumnos/as están de acuerdo con que las mujeres hayan podido participar en ellos, más de la mitad no lo están. Aun cuando la afirmación da lugar a que se interprete sin implicar que literalmente existían ejércitos de mujeres. Por otro lado, existiendo personajes a caballo entre el mito y la realidad tan archiconocidos como Juana de Arco llama la atención una respuesta tan negativa. Más aun cuando 10 estudiantes están de acuerdo en que las mujeres desarrollaron labores médicas y de cuidados en la Edad Media y Moderna (Gráfica 11), bien es sabido que son servicios más que requeridos en momentos de belicosidad. Aunque es interesante profundizar en que, por el contrario, 9 estudiantes consideran que éstas eran labores masculinas cuando en el imaginario están tan estrechamente ligadas a lo femenino como concepto.

Pero quizá las respuestas sean más sangrantes cuando hablamos de poder y propiedades (Gráfica 12 y 13), 17 de 23 estudiantes están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que las mujeres no podían ejercer poder político más allá de ser reinas, mientras que 19 están “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” si afirmamos que podían tener propiedades sin depender de familiares varones. Estas respuestas tienen cierto sentido si tenemos en cuenta que se presta una especial atención al fenómeno del feudalismo en la educación secundaria, lo cual transfiere al alumnado una imagen de una sociedad rígida e inamovible.

3.4. ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

GRÁFICA 14. *Proporción de respuestas a la premisa 1 de la Tabla 5*



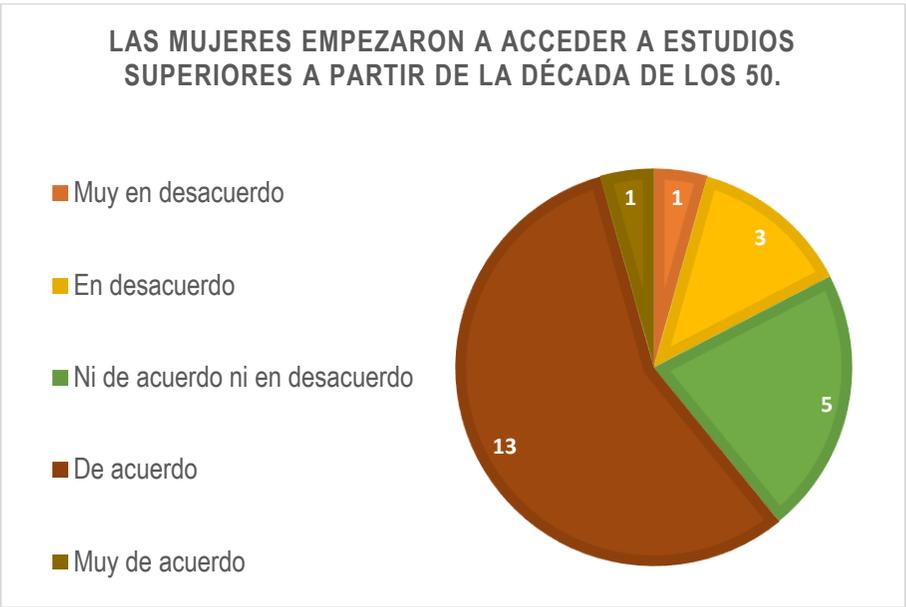
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICA 15. *Proporción de respuestas a la premisa 2 de la Tabla 5*



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICA 16. *Proporción de respuestas a la premisa 3 de la Tabla 5*



Fuente: Elaboración propia

Es comúnmente asociado el fenómeno de la incorporación de las mujeres al mercado laboral con el inicio del siglo XX y los conflictos mundiales (Gráfica 14). Si bien existe un debate historiográfico en cuanto a esta interpretación, 20 de los 23 estudiantes han asimilado dicha relación, aunque las mujeres llevan en el mercado laboral, es decir, siendo agentes productivas exactamente el mismo tiempo que los varones, desde el inicio de la humanidad.

En cuanto a la exclusión de las mujeres de los trabajos físicos (Gráfica 15) llama la atención que 17 estudiantes de 23 estén “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con dicha afirmación, pero más llamativo aun es que un/a estudiante ha destacado a *Germinal* como novela/película que asocia al periodo contemporánea, y ha afirmado estar “de acuerdo”. Esto nos debe hacer reflexionar en torno a lo complejo que es alterar ciertas ideas preconcebidas. Por último, en lo que respecta a la participación de las mujeres en los estudios superiores a partir de los años 50 (Gráfica 16), 14 estudiantes están “de acuerdo” o “muy de acuerdo”, si bien existen varios y destacados ejemplos de mujeres formadas con anterioridad a las Guerras Mundiales, no deja de ser cierto que la democratización de dichos estudios se da con posterioridad a las mismas.

4. DISCUSIÓN

Llegados a este punto, la finalidad de este apartado implica asociar los resultados obtenidos con las posibles explicaciones que los justifique. En este sentido, se tendrá en cuenta, por un lado, aquellas películas, libros, podcasts y series que el alumnado ha destacado en el cuestionario como elementos que pueden influir en su imaginario en torno a los periodos históricos. Por otro lado, aquellos elementos que, sin ser mencionados por ellos y ellas de forma explícita, acompañan de forma implícita a nuestra sociedad y nuestra “mente” colectiva.

Asimismo, se tratará de realizar una aproximación a los tópicos que aún hoy marcan el estudio académico y, por tanto, aquello que de éstos llega al alumnado del instituto. Además del modo en el cual los contenidos se suelen explicar, ya que, en la LOMLOE, la formación del profesorado ocupa un lugar preeminente, se plantean los objetivos a conseguir

y las competencias a desarrollar por el profesorado a través de la formación para que la coeducación sea sistematizada y generalizada (Moreno-Llaneza, 2023). Por ello, sin pretender ningún perjuicio contra el personal docente al cargo de la enseñanza de la Historia del grupo encuestado, se van a tener en cuenta sus respuestas para poder generarnos una idea de en qué grado podemos afirmar que se encuentra “al día” de las novedades en diversas líneas de investigación asociadas al género.

4.1. PREHISTORIA

Entre las películas destacadas por el alumnado para con el periodo prehistórico, destacan “Los Picapiedra” (Levant, 1994), “Los Croods” (Sanders y DeMicco, 2013) y la saga “Ice Age” (Wedge, 2002). Como bien especifica Lombo Montañés (2019), estos materiales contribuyen a una simplificación de un periodo larguísimo y de enorme complejidad, el cual queda sintetizado en un mundo de hombres mono, bikinis y dinosaurios.

En prácticamente todas las representaciones culturales de la Prehistoria ésta se muestra ineluctablemente asociada a la violencia. En este apartado en concreto el personal docente y, en consecuencia, varios alumnos y alumnas, han señalado la película “En busca del Fuego” (Annaud, 1982) como material que influye en su comprensión de la Prehistoria. Evidentemente el alumnado lo señala ya que lo ha visualizado en el propio instituto. Es muy revelador que siga siendo en el 2024 consumida como material didáctico una película con más de 40 años, teniendo en cuenta la velocidad a la que cambian las aproximaciones a la Prehistoria por parte de la investigación científica.

Además, en cuanto a la cuestión de la división sexual del trabajo (Gráfica 4), el profesorado se ha manifestado “muy de acuerdo” con que los hombres se dedicaron a la caza y las mujeres a la recolección. Si bien es cierto que hace décadas que el binomio “hombres-caza, mujeres-recolección” se ha puesto en duda desde el campo de la investigación (Dahlberg, 1981; Owen, 2005), un paradigma asentado desde el siglo XIX, de la mano de la concepción del progreso y el evolucionismo sigue siendo actualmente difícil de desbaratar.

Por otro lado, llama poderosamente la atención el tercio del estudiantado que considera que los hombres desarrollaron la agricultura quedando las mujeres al margen (Gráfica 5). Cuando se analizan de forma individual las respuestas, más de la mitad de este tercio entra en contradicción consigo mismo, primeramente, asocian a las mujeres a la recolección en la premisa anterior, pero, paradójicamente, la relegan de la agricultura cuando ésta se desarrolla. En este sentido, evidentemente entran en juego todas las representaciones que desde muy temprana edad asocian al género masculino con el desarrollo técnico-científico (Vázquez-Cupeiro, 2015).

Por último, asociado al arte rupestre (Gráfica 6), los estudios desarrollados por Jean-Michele Chazine y Arnaud Noury (2009), permitirían afirmar evidencias de participación de las mujeres en la muy conocida Cueva de las Manos. De este modo existe esta evidencia para este caso en concreto, pero no existe evidencia alguna de que hayan participado, o no, en otros tipos de arte rupestre.

4.2. ANTIGÜEDAD

Previamente al inicio del análisis con mayor detalle de los resultados obtenidos, se debe destacar que para el periodo antiguo, existen diversos autores que señalan que la amplitud del periodo, unido a la pretensión tradicional de los libros de texto y el currículo de impartir el contenido de forma cronológica, complica enormemente una adquisición de conocimientos que no sea extremadamente simplista (García-Santa María y Pagès-Blanch, 2008). Dicho esto, no dejan de ser llamativas las respuestas dadas en cuanto a la cuestión de los textos antiguos (Gráfica 8). Generalmente se profundiza poco en cuanto a este tema, pero el “desconocimiento” no ha evitado que más de la mitad del alumnado asuma que los realizaron hombres, por otro lado, son escasos los textos que aparecen firmados en los primeros momentos del desarrollo de la escritura, y, además, nada indica que tanto sacerdotisas como mujeres nobles pudieran no estar alfabetizadas en diversos periodos y lugares (Calvet, 2001).

Este hecho cobra mayor relevancia cuando se aprecia que hay parte del alumnado que, habiendo relegado a las mujeres de la labor de la escritura, señalan la película “Ágora” (Amenábar, 2009), que precisamente trata de

una mujer cultivada, como material que les influye en su comprensión e imagen de la antigüedad. Asimismo, a colación de la mención de la película “Ágora” (Amenábar, 2009), precisamente en los materiales que el alumnado señala, empieza a destacar tanto en este periodo como en los sucesivos películas y series eminentemente violentas, tales como “Gladiator” (Scott, 2000) o “El sangriento Imperio romano” (López, 2016).

En cuanto a este periodo, el personal docente vuelve a ser determinante, con relación al surgimiento de la escritura, señala estar “muy de acuerdo” en que los primeros textos son creación masculina. Volvemos a las dudas que suscita la ley y anteriormente se mencionaban, que se articulan en torno a la formación o la voluntad del profesorado para formarse en todo aquello asociado con la coeducación.

Por último, consideramos interesante destacar la cuestión de las sociedades matriarcales (Gráfica 9), siendo éstas inmensamente populares en el cine y la literatura desde la Historia Antigua, ya que existen ejemplos desde las amazonas de Heródoto hasta la película “Wonder Woman” (Jenkins, 2017), esa idea no ha calado en el imaginario del estudiantado encuestado, ya que un tercio rehúsa dicha posibilidad y casi la mitad se muestra indiferente ante la misma. A este respecto, aunque desde el siglo XIX se han planteado la posible existencia de sociedades matriarcales que serían derrotadas por el patriarcado de la mano del surgimiento del Estado, actualmente estas teorías son residuales en la bibliografía académica moderna (Cid-López, 2019).

4.3. EDAD MEDIA Y MODERNA

Es bien sabido que todos los periodos históricos han de soportar ciertos tópicos. En este sentido, también es indudable que en lo que a la Edad Media y Moderna se refiere, existe una imagen ampliamente denostada de dichos periodos, lo cual afecta al modo en el cual se imparten ambos periodos en los institutos (Luque-Pendón, 2007). En comparación con la Edad Antigua, en el imaginario colectivo, el periodo Medieval y Moderno suele constituir una suerte de retroceso en el devenir histórico, conclusión que es resultado de un análisis superficial y simplista, pero que termina calando en cierto modo en el alumnado.

Entre las respuestas obtenidas en relación con estos periodos, llama la atención la negación de más de la mitad del estudiantado de la participación de las mujeres en los conflictos (Gráfica 10). Algo que cobra sentido si observamos de qué se nutre el imaginario de los y las encuestados/as, destacando películas tales como “El Reino de los Cielos” (Scott, 2005) “Templarios” (English, 2011) o “El rey Arturo: La leyenda de la espada” (Ritchie, 2017) películas que no solamente banalizan con la violencia, mostrándola como épica y espectacular, si no que perpetúan roles de género que habrían de estar completamente trasnochados.

Nuevamente, llama la atención el modo en el cual muchos/as estudiantes entran en contradicción, niegan la participación de las mujeres en los conflictos bélicos, pero afirman que sí que participaban tanto de la medicina como de los cuidados (Gráfica 11). Aunque cabe la posibilidad de dedicarse a esas labores, pero seguir estando relegadas de los conflictos, la lógica indica que quien sepa cuidar y curar estará cerca de aquellas personas que lo necesiten.

Como consecuencia de la simplificación que se ha comentado, 17 estudiantes de 23 y 19 de 23, además del profesorado, señalan que los hombres ejercían el poder político y que las mujeres no podían tener propiedades (Gráfica 12 y 13). Es evidente que durante un periodo tan largo y cambiante la situación de las mujeres varía enormemente (Jiménez-Sureda, 2018). De este modo, muy al contrario de lo que se estima en estas respuestas, a lo largo de la Edad Media y Moderna existen documentos que acreditan transacciones comerciales protagonizadas por mujeres y ejemplos de mujeres que ejercen poder político/económico (Le Goff, 2014).

4.4. ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

Como ya se ha ido anticipando, el material consumido, creador de ese imaginario colectivo, es generalmente bélico o violento, lo cual se incrementa más si cabe en este periodo en concreto. Mencionando el alumnado películas tales como “La chaqueta metálica” (Kubrick, 1988), “1917” (Mendes, 2019) o “Napoleón” (Scott, 2023). Aunque también se ha de destacar como existen en este periodo ejemplos de películas y series que podemos denominar de temática social

mencionadas por el alumnado, como “Las chicas del cable” (Campos, 2017) o “Germinal” (Berri, 1993).

Cuando se ha preguntado al alumnado en torno a la exclusión de las mujeres de los trabajos físicos en el siglo XIX y XX (Gráfica 15), 17 estudiantes de 23 están “de acuerdo” o “muy de acuerdo”, destacando especialmente en esta cuestión aquella persona que ha señalado *Germinal* entre los materiales que nutren su imaginario. Lo cual sirve para evidenciar lo complejo del imaginario colectivo, que habiendo consumido una película que realiza tal hincapié en el trabajo femenino y las pésimas condiciones de éste en una mina, no sirve para desbancar las ideas que asocian a la mujer y el hogar en época contemporánea.

Ello enlaza con la siguiente cuestión, puesto que 20 de 23 estudiantes, incluido el profesorado, afirman que las mujeres acceden al mercado laboral a partir del siglo XX (Gráfica 16). Por un lado, si nos referimos a trabajo asalariado podríamos retrotraernos a la revolución industrial del XIX (Hobsbawm, 1975), pero realmente, seguiríamos obviando el modo en el cual, de una forma u otra, tanto mujeres como hombres, ha realizado diversas labores asociadas al “trabajo” desde el inicio de la propia humanidad. En este periodo, nuevamente, la velocidad con la cual se desea impartir el contenido obliga a simplificar la explicación del mismo, ello perpetua la asunción de diversos roles de género como se ha podido comprobar.

5. CONCLUSIONES

Toda vez se han expuesto y analizado los resultados del cuestionario, podemos extraer diversas conclusiones. Como ya se ha señalado a lo largo del presente trabajo, y como señalan diversos y diversas investigadores e investigadoras (Moreno-Llaneza, 2023), existe un abismo difícilmente superable, este es el que se halla entre el nuevo texto legislativo y la aplicación del mismo en el aula. Estas líneas evidencian, tras el análisis de los resultados, que, como no puede ser de otro modo, el profesorado y su iniciativa personal son fundamentales a la hora de aplicar la perspectiva de género en la enseñanza. En este sentido, aplicarla de forma transversal implica adoptar una postura política, crítica y

científica frente a la opresión, desigualdad y sometimiento de un género frente a otro (García-Villanueva *et al.*, 2020).

La iniciativa del profesorado para con el desarrollo de materiales didácticos y situaciones de aprendizaje fundamentadas en esta perspectiva es fundamental para destacar el papel de las mujeres en la Historia y desterrar tópicos trasnochados. Como es sabido, lo que no existe, no se ve, lo que no se ve, no se valora, lo que no se valora se infravalora, y lo que se infravalora queda bajo prejuicio sexista (Triviño-Cabrera y Marín-Corbera, 2021). Si no es el profesorado quien se esfuerza por hacer ver a las mujeres en la Historia, difícilmente el alumnado va a ser capaz de hacerlo por sí mismo.

Pero este abismo que anteriormente mencionamos debe ser interpretado no tanto como un escollo, si no como una oportunidad. Si comparamos el nuevo cuerpo legal con anteriores ordenaciones en relación con la educación (García-Santa María y Pagès-Blanch, 2008), nos percatamos de algo evidente y que se ha pretendido destacar a lo largo de estas líneas. La nueva ley (LOMLOE) contempla como ninguna otra todas las cuestiones asociadas al género, la perspectiva de género, la coeducación y la igualdad entre sexos. Esto implica que el profesorado no únicamente se halla amparado por el texto legal para desarrollar una educación en igualdad, si no que, en cierto modo, y en base al imperativo legal, le debe esa educación en igualdad y en perspectiva de género al alumnado.

Ahora bien, surge una cuestión elemental, ¿Cómo desarrollar dicha educación si el profesorado carece de herramientas?, como bien se ha señalado en este trabajo y muchos otros (Moreno-Llaneza, 2023), el profesorado carece de programas coeducativos institucionales, que servirían para marcar el camino a seguir en la dirección de la materialización del texto escrito a la realidad. En este sentido la coeducación no sería una especie de horizonte inalcanzable, sino un objetivo realizable a través de unas metodologías y técnicas educativas adecuadas.

Con todo, consideramos que la transversalidad de la coeducación en el nuevo texto ofrece la oportunidad de aproximar al alumnado de las asignaturas de Historia y Geografía a unos discursos científicos y coherentes en cuanto al papel de las mujeres desempeñado a lo largo de la Historia y en las Ciencias Sociales. Como hemos comprobado, tratar de

desvirtuar todos aquellos tópicos que se han ido mencionando es ardua tarea, mas no por ello se debe cejar en el empeño de conseguirlo. Es sabido que el pasado legitima, tristemente en la mayoría de los casos es así, legitima discursos nacionalistas, racistas, sexistas... Lo cual genera grandes desigualdades en nuestra presente sociedad bajo el pretexto de la supuesta legitimidad histórica. De este modo, si desde la educación se pretende la formación de ciudadanas y ciudadanos en el marco de los valores democráticos que los nuevos tiempos, y los retos que implican, requieren, acabar con estos viejos tópicos se evidencia como una labor fundamental para conseguirlo.

6. REFERENCIAS

- Amenábar, A. (2009). *Ágora*. Focus Features.
- Annaud, J.J. (1982). *En busca del Fuego*. International Cinema Corporation
- Bauman, S. (1999). *Modernidad líquida*. Polity Press y Blackwell Publishers Ltd.
- Bernal, M. (1987). *Atenea Negra*. Crítica.
- Berri, C. (1993). *Germinal*. Pathé Distribution.
- Calvet, J.L. (2001) *Historia de la Escritura*. Paidós.
- Campos, R. (2017-2020). *Las chicas del cable*. Netflix.
- Chazine, J.M. y Noury, A. (2009). Deciphering of Rock Art hands stencils with ©kalimain program using Manning's ratio. 14th International Congress "Cultural Heritage and New Technologies". CHNT, Viena, Austria.
- Cid-López, R. M. (2019). Mujeres, género e historia antigua. Una nueva historia a partir de otras historias. En P. D., Conesa-Navarro, R.M., Gualda-Bernal, J. J., Martínez-García (Coords.). *Género y mujeres en el Mediterráneo Antiguo. Iconografías y literaturas*. (pp. 47-70). CEPOAT.
- Cintas-Peña, M., García-Sanjuán, L. y Morell-Rovira, B. (2018). Gender and Prehistory. Sexual division of labour in Spanish audiovisual productions. *ArkeoGazte*, 8, 75-99.
- Conkey, M. W. y Spector, J. D. (1984). Archaeology and the study of gender. En Schiffer, M., *Advances in Archaeological method and theory*, (7ed. 1-38). Academic Press.
- Dahlberg, F. (1981). *Woman the gatherer*. Yale University Press.

- DECRETO 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. [2022/7573]. (DOGV núm. 9403 de 11.08.2022)
- DECRETO 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato. [2022/7578]. (DOGV núm. 9404 de 12.08.2022)
- Díaz-Andreu, M. (2005). Género y Arqueología: una nueva síntesis. En Sánchez-Romero, M. (ed.), *Arqueología y género*. Universidad de Granada.13-39.
- English, J. (2011). *Templarios*. Warner Bros.
- Federici, S. (2004). *Caliban y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación primitiva*. Traficantes de sueños.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García-Santa María, T., y Pagès-Blanch, J. (2008). La imagen de la Antigüedad en la enseñanza de la historia. En MJ Castillo Pascual (coord.) (Ed.), *Congreso Internacional "Imagines". La Antigüedad en las Artes Escénicas y Visuales* (1 ed., 691-720).
- García-Villanueva, J., Díaz-García, D. I., y Hernández-Ramírez, C. I. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales Y Humanas*, 11(1), 69-82.
<https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06>
- Hobsbawm, E. (1975). *La era del capital, 1848-1875*. Crítica.
- Jenkins, P. (2017). *Wonder Woman*. DC Films.
- Jiménez-Sureda, M. (2018). *Les dones i les professions sanitàries al llarg de la història*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Kubrick, S. (1988). *La chaqueta metálica*. Hawk Films.
- Le Goff, J. (2014). *Mercaderes y banqueros de la Edad Media*. Alianza Editorial.
- Levant, B. (1994). *Los Picapiedra*. Universal Studios.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 295, de 10/12/2013.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.

- Lombo-Montañés A. (2019). La imagen de la Prehistoria en el cine y los géneros del cine prehistórico. Un mundo de hombres mono, bikinis y dinosaurios. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 13, 9–35. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/1>
- López, R. (2016). *El sangriento Imperio romano*. Netflix.
- López-Castelló, R. (2022). La enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en Bachillerato. Un análisis desde el Prácticum del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria. *Geographos* 13 (144), 56-92. <https://doi.org/10.14198/GEOGRA2022.13.144>
- Luque-Pendón, A. (2007). La historia medieval en las escuelas. ¿Una visión deformada? *Observar*, 1, 56-77.
- Marx, K. y Engels, F. (1844). *The Holy Family, or Critique of Critical Criticism. Against Bruno Bauer and Company*. MECW. (ed. cast: *La Sagrada Familia, o crítica de la crítica. Contra Bruno Bauer y Consortes*, trad de Carlos Liacho. 1981. Akal.)
- Mendes, S. (2019). *1917*. DreamWorks Pictures.
- Moreno-Llaneza, M. (2023). Análisis de la LOMLOE con perspectiva coeducadora: pros, contras y propuestas. *Curriculum*, 36, 139-153. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.08>
- Morin, E. (1981). *L'esprit du temps*. Libre du Poche.
- Namakforoosh, M. N. (2000). *Metodología de la investigación*. Limusa.
- Owen, L. (2005). *Distorting the Past. Gender and the Division of Labor in the European Upper Paleolithic*. Kerns Verlag
- Pastor-Quiles, M. y Mateo-Corredor, D. (2019). Trabajo y roles de género durante la Prehistoria. Un estudio sobre su percepción en el alumnado de Historia. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 37-53. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/02>
- Pocock, J.G.A. (1989). *Politics, language, and time essays on political thought and history*. University of Chicago Press.
- Popper, K. (1988). *Conocimiento objetivo: un enfoque evolucionista*. Tecnos.
- Ritchie, G. (2017). *El rey Arturo: La leyenda de la espada*. Warner Bros.
- Sanders, C. y DeMicco, K. (2013). *Los Croods*. DreamWorks Pictures.
- Scott, R. (2000). *Gladiator*. DreamWorks Pictures.
- Scott, R. (2005). *El reino de los cielos*. Scott Free Productions.
- Scott, R. (2023). *Napoleón*. Apple Studios.

- Triviño-Cabrera, L. y Marín-Corbera, M. (2021). Las otras historias del arte que el currículum no contempla. Enseñar desde una perspectiva de género. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, núm. 104, pp. 21-27.
- Vázquez-Cupeiro, S., (2015). Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 22(68), 177-202.
- Wedge, C. (2002). Ice Age. Blue Sky Studios.

LAS MUJERES INVISIBILIZADAS Y SU PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA DESDE LA ANTIGÜEDAD AL SIGLO XX

CRISTINA MENESCARDI
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día sabemos que la historia de la Educación Física (EF) y el deporte se ha construido bajo un discurso elitista y machista. Esto ha hecho que se continúe con una visión androcéntrica y patriarcal del ámbito (López-Villar, 2017; Scharagrodsky, 2013). Son diversos los reconocidos nombres de varones que han contribuido a la historia del deporte y la EF a través de la transmisión de su discurso, saberes y prácticas, a saber: Amorós, Clías, Ling, Muths, Jhan, Demeny, Hébert, Coubertin, entre otros (Scharagrodsky, 2013). No obstante, hasta hace unos años el papel de las mujeres que contribuyeron con su discurso estuvo anonimizado y la práctica que realizaron era desconocida. Esta invisibilización es uno de los instrumentos de deslegitimación de las mujeres donde no se reconocen sus contribuciones culturales ni se les concede valor social y constituye una pérdida cultural para todo el mundo, ya que nos hace compartir una memoria cultural donde las mujeres no forman parte de ella (López-Navajas, 2014, 2021). En palabras de López-Navajas (2021), esto naturaliza las desigualdades, fundamentando las discriminaciones que son asumidas con normalidad. Por ello, es necesario recuperar esa parte de la historia y construir una memoria colectiva que represente a hombres y mujeres, que no esté incompleta o empobrecida, para así formar a las personas y educar en valores de igualdad (López-Navajas, 2014, 2021).

Además de la invisibilización de referentes femeninos, cabe destacar que durante gran parte de nuestra historia se ha considerado que las

mujeres no debían practicar deporte o debía limitarse a aquellos apropiados para ellas, vinculados a su rol de procreadora. Esto ha ocasionado una tardía incorporación de la mujer en un espacio tradicionalmente masculino, donde todavía hoy en día encontramos elementos de desigualdad en una sociedad que piensa que se ha alcanzado la igualdad y ha naturalizado la jerarquía entre sexos (Menéndez, 2020). Será por tanto necesario sensibilizar también a los hombres y niños sobre estas desigualdades a lo largo de la historia para lograr la erradicación de la discriminación (Piedra, 2013). Por ello, este trabajo pretende visibilizar la práctica de actividad física (AF) realizada por las mujeres.

2. OBJETIVOS

Ante la invisibilización del papel de las mujeres en la historia del deporte y la EF, el presente trabajo pretende identificar y describir los diferentes tipos de práctica realizada por las mujeres para mostrar la evolución y el desarrollo de la AF femenina, así como su influencia en la construcción de la EF actual, mencionado la contribución de distintas mujeres a la historia de este campo.

En el presente documento se explora el rol de las mujeres en la práctica deportiva a través de una revisión narrativa a lo largo de los diferentes períodos históricos propuestos por Pérez-Ramírez (1993). Cabe destacar que la educación de las personas tendrá unas características de acuerdo con el contexto social y cultural en el que se inscribe (Pérez-Ramírez, 1993). Por ello, la AF practicada por las mujeres irá adoptando diferentes matices, incluso diferenciándose por clase social, y evidenciando la conquista de derechos de las mujeres, así como de prácticas y espacios (López-Villar, 2017).

3. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión narrativa (Sobrido y Rumbo-Prieto, 2018) sobre el rol de las mujeres en la práctica deportiva a lo largo de los diferentes períodos históricos propuestos por Pérez-Ramírez (1993). Esto permitirá completar los períodos históricos que se enseñan al alumnado con la aportación de las mujeres. Una revisión narrativa es un análisis

crítico o una síntesis de la literatura actual dentro del área temática, utilizando métodos informales para seleccionar e interpretar la información de interés (Sobrido y Rumbo-Prieto, 2018). Este tipo de trabajos proporcionan conocimientos actualizados sobre un tema específico y permiten llegar a una audiencia más amplia (Green, Johson y Adams, 2006). Además, con este tipo de trabajos se pueden identificar los huecos en la literatura y proporcionar la base para el desarrollo de nuevas investigaciones.

El análisis de la literatura se realizó mediante búsquedas tanto electrónicas como manuales de artículos publicados en Google Scholar, Scopus, Ebsco, PubMed, ProQuest y Dialnet, sin restricciones en cuanto al año de publicación, mientras que el idioma utilizado estaba restringido al inglés, al portugués y al español. Se analizaron un total de 24 artículos, 23 libros, 5 capítulos de libro y 1 tesis doctoral.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se muestran los resultados obtenidos para los diferentes períodos históricos.

4.1. GRECIA

En cuanto a la práctica deportiva en Grecia, cabe destacar que los juegos olímpicos de la antigüedad, celebrados cada cuatro años en Olimpia, son los más conocidos. En estos juegos las mujeres tenían prohibido asistir y participar. No obstante, destaca Cinisca de Esparta, hija del rey Arquídamo II, quien ganó las olimpiadas en el 396 y 392 a.C. por ser la propietaria de los caballos ganadores de la carrera de carros (Fornis, 2013; Sanz y Ballesteros, 2016). Otro nombre a destacar es el de Calipatira, hija de Diágoras de Roas (triunfador de los juegos en el 464 a.C.). Ella estaba tan segura del triunfo de su hijo Pesírodo que se visitó con las ropas de los entrenadores y consiguió entrar disfrazada al estadio. Cuando su hijo ganó, esta saltó a celebrar su victoria, pero su ropa se enganchó y ella se quedó desnuda ante todos. Desde aquel momento se promulgó una nueva norma que obligaba a los entrenadores a ir desnudos, igual que los atletas, para que esto no volviese a ocurrir

(Delgado-Noguera, 1972; García-Romero, s.f.; Guillet, 1971; Sanz y Ballesteros, 2016).

Pese a que los Juegos Olímpicos eran los más conocidos, también se celebraban los Juegos Hereos (además de los Píticos, Ístmicos y Nemeos), en honor a la diosa Hera (del Río, 2019; García-Romero, 2015; Hontangas et al., 2018; Sanz y Ballesteros, 2016). En estos juegos únicamente había una prueba (*i.e.*, carrera a pie) con un recorrido inferior al de los hombres y donde las mujeres participaban con una túnica corta y el hombro derecho descubierto hasta el pecho. También hay constancia de otras carreras llevadas a cabo en el territorio (*e.g.*, Terapne, Braurón, Ática, Salamina o Atenas) que sugieren ser un ritual de iniciación a la vida adulta, de carácter prematrimonial, donde las corredoras demostraban que llegaban en plenitud de forma física al matrimonio (García-Romero, 2015).

4.2. ROMA

Por lo que respecta a esta cultura antigua, se sabe que se promovía el deporte femenino como las practicas pedestres, lanzamientos o juegos de pelota, que practicaban con una indumentaria deportiva que se asemejaba a un biquini moderno (Pérez-Restrepo, 2018). En Roma, la participación de las mujeres en los juegos fue como espectadora principalmente (Brunet, 2014), aunque también hay constancia de que existiesen mujeres gladiadoras o *venatores* (cazadoras de bestias) (Brunett, 2014; McCullough, 2016; Pérez-Restrepo, 2018). Uno de los relieves más conocidos es el originario de Halicarnaso que ahora se encuentra en el Museo Británico y que representa a dos mujeres enfrentadas con armadura de gladiador (Pérez-Restrepo, 2018).

4.3. EDAD MEDIA

Durante la Edad Media, el cristianismo impregnó todos los ámbitos de la sociedad y la AF predominante de este período fue la guerra y la preparación para esta a través de torneos (Pérez-Ramírez, 1993). Así pues, la participación de las mujeres en los deportes medievales fue al aire libre (*e.g.*, juegos de pelota) y como agente pasivo en los torneos y justas, siendo las inspiradoras de la caballería y valentía de los

combatientes (Pérez-Restrepo, 2018), ya que siempre debían representar ser delicadas y dependientes (del Río, 2019). Algunos de los juegos de pelota practicados durante este período fueron la soule, el mallo, o el juego de palma, entre otros (Casamort, 2010). Dentro de las escasas prácticas de este período, no hay que olvidar la participación en danzas, así como la caza o equitación practicadas entre la clase alta (Casamort, 2010; García-García, 2015).

En este período también empieza una preocupación por parte de las monjas de desarrollar el conocimiento en varios ámbitos. En este sentido, Hildegarda de Bingen fue una monja cuya obra fue estrictamente científica y se basaba en la descripción de la naturaleza humana y sus enfermedades, basándose en la observación y la experiencia, y la aplicación de las propiedades de plantas curativas. También supone una declaración de buenos hábitos de conducta y alimentación (Martins, 2022; Romero, 2015; Sanz y Ballesteros, 2016).

Durante esta época también cabe destacar la conquista de América por Cristóbal Colón (Sanz y Ballesteros, 2016). Parece ser que durante estos viajes también había mujeres cuya misión era establecer colonias y enseñar la cultura castellana. No obstante, lo destacable de estos viajes fue la presencia de mujeres como Mencía de Calderón, mujer de Juan de Sanabria, que asumió la dirección de la expedición de este que murió antes de finalizar el viaje (Morató, 2007; Sanz y Ballesteros, 2016). En palabras de Morató (2007), la nave se enfrentó a diversos temporales y motines durante la expedición, sobreviviendo a todos ellos, pero el nombre de la mujer que lo lideraba cayó en el olvido. Otro nombre a destacar es el de Isabel Barreto, primera mujer en llegar a Almirante en la historia de la navegación española. Estuvo casada con el navegante español Álvaro de Mendaña, con quien se embarcó en una expedición para colonizar las Islas Salomón, descubiertas por Mendaña unos años antes. Poco antes de su muerte, este la nombró heredera de sus posesiones, así como su sucesora como gobernadora (adelantada) de las islas y líder de la expedición (Morató, 2007; Romero, 2021). Se pueden consultar los libros de Morató (2007) y Romero (2021) para conocer más ejemplos que contribuirían al legado de las mujeres navegantes y exploradoras.

4.4. RENACIMIENTO E ILUSTRACIÓN

Durante el periodo del Renacimiento, mientras que la sociedad tuvo en mayor consideración la educación del niño, pues la educación de la mujer debía estar al servicio del hombre, el rol de la mujer continuará en un ámbito privado (Corona, 2018; Torrebadella, 2013a,2013b). No obstante, se continuará su práctica en juegos populares practicados por niños y niñas (*e.g.*, juegos con muñecos, el pañuelo, el yoyo, el escondite, ondear la cinta, el juego del volante o las canicas) y bailes (Corona, 2018; Torrebadella, 2013a). En esta época, aunque había juegos practicados por ambos sexos, también había juegos únicamente para niños (*e.g.*, los juegos de pelota, los bolos, la lucha de jinetes, los soldados, la lucha con palos o la lucha libre), que eran más violentos, representaban la masculinidad y no eran aptos para niñas (Corona, 2018).

Por lo que respecta al baile, varios autores de la Ilustración, consideraban que era el ejercicio de las señoras, que servía de contrapeso a las ocupaciones sedentarias y fortalecía el útero. Generalmente el baile era a cargo de profesorado masculino, aunque en la historia existieron algunas academias dirigidas por Mujeres (*e.g.*, Manuela Cebrián y la Academia de Baile para señoritas, 1830) (Torrebadella, 2013a). Durante este período también cabe señalar a Josefa Amar y Borbón, que en su *Discurso sobre la educación física y moral* menciona la necesidad de realizar ejercicios físicos como medio para obtener una mejora corporal y mental, siempre sin contradecir la naturaleza de la mujer (García-García, 2015).

Durante este período también se llevarán a cabo prácticas recreativas más sosegadas y agradables como los juegos de cartas y el ajedrez, así como viajes (Corona, 2018). Así pues, el rol de mujeres navegantes iniciado en la etapa anterior continuará durante el Renacimiento y la Ilustración con las mujeres piratas. Algunas de las más conocidas fueron Grace O'Malley (c.1530-1603), Anne Bonny y Mary Read (- c. 1720). Todas ellas se hicieron a la mar por haberse enamorado de marineros, pasando a la piratería para ganar más dinero y tener una mejor vida (Duncombe, 2017; Morató, 2007; Sook, 2019).

4.5. SIGLO XIX

Durante gran parte de este siglo, la educación fue un espacio masculino y la educación de la mujer estuvo orientada al mantenimiento del rol de esposa, así como a las labores del hogar (López-Villar, 2017; Zagalaz, 1998). De hecho, las mujeres no estaban reconocidas como personas jurídicas y dependían de sus maridos (García-García, 2015). Pese a que desde mitad del siglo se dieron movimientos reivindicativos femeninos (García, 2001), no sería hasta finales del s. XIX cuando comenzó el movimiento sufragista como protesta y reclamación del derecho a voto, entre otros derechos como el de la educación (García, 2001; del Río, 2019). En España, a finales del s.XIX y principios del s.XX se da un progreso intelectual, donde se ponen los cimientos de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que defendió la educación de la mujer. De hecho, en los boletines de la ILE aparecerán diferentes ensayos sobre la EF femenina (López-Villar, 2017), como por ejemplo los trabajos de A., Sama y Mosso sobre la EF de la mujer publicados en el año 1892.

Con una visión similar a la ILE, escritoras como Emilia Pardo Bazán y Concha Arenal defenderán la práctica deportiva y de EF de las mujeres, siendo necesarias para la formación integral y combatir el sedentarismo (de Gabriel, 2018; García, 2001; López-Villar, 2017). De hecho, Arenal en su escrito *La educación de la mujer* (1896) menciona la necesidad de que el contenido se publique en cartillas para que se generalice el conocimiento. Más adelante llegaría la Cartilla Gimnástica (Galera, 2018).

Según Zagalaz (1998), la EF femenina de la mujer seguía enfocada en su preparación para ser madre y los programas escolares del siglo XIX carecían de una gimnástica adaptada a sus cualidades, siguiéndose los esquemas de la gimnástica masculina. Este tipo de prácticas se extenderá hasta el s.XX, basada en tablas gimnásticas en las escuelas para las niñas, con flexiones, ejercicios con picas, suspensiones de las escalas, ejercicios respiratorios, etc., pero siempre con la diferenciación por sexo mencionada. Cabe destacar que en este período también se incluyó a las mujeres en varias prácticas deportivas/físicas (e.g., *Gimnasia del "bello sexo"*, 1827), que incluía juegos apropiados para señoritas que servían para combatir la pereza y el sedentarismo (e.g., gallinita ciega,

el columpio, el volante, la danza o la equitación) (Torrebadella, 2013a, 2013b). Esta diferenciación de prácticas en función del sexo puede observarse también en el tratado de gimnástica de Lladó (*Nociones de gimnástica higiénica aplicadas a las escuelas de uno y otro sexo*, 1868) donde se mencionan limitaciones en cuanto la realización por parte del “bello sexo” de los ejercicios gimnásticos, puesto que las mujeres no tenían la fuerza y agilidad de los hombres (Torrebadella, 2013b).

Dentro del ámbito educativo, no podemos olvidar la mención a María Montessori (1870-1952), creadora del método que lleva su nombre, dirigido a niños pequeños. Su método educativo se basa en el empleo de juegos infantiles, dándole gran importancia a la educación sensorial y perceptiva, así como a la educación muscular (Zagalaz, 1998).

El s. XIX se caracterizará por continuar con las exploraciones, así como por la influencia de las escuelas y tendencias europeas. Las escuelas gimnásticas (alemana, sueca, francesa e inglesa) serían el gran legado del s. XIX (Pérez-Ramírez, 1999). Parece ser que el énfasis patriótico y el toque militar de los ejercicios propuestos por estas dejó, en primera instancia, fuera a las mujeres, ya que eran consideradas el “sexo débil”; no obstante, a pesar de ello, las mujeres fueron ganando espacio en los gimnasios, pero limitándose su práctica a ejercicios que preservaran su feminidad (García-García, 2015; López-Villar, 2017; Oliveira *et al.*, 2023). Por ello, diversos autores (*e.g.*, Laisné, Hébert, Spiess) incluyen ilustraciones en sus manuales de mujeres en los ejercicios en suspensión, con barras o pesas, entre otros (Jiménez, 2000).

Dentro de la escuela sueca, creada por Ling, se observa una concepción anatómico-biológica-correctiva, donde a la mujer se le recomienda la gracia en los movimientos, así como el ballet, defendiendo la relajación e introduciendo ejercicios respiratorios (Zagalaz, 1998).

Dentro de la escuela francesa, uno de los detractores de Amorós fue Clias, que propuso un método basado en la combinación de movimientos gimnásticos, terapéuticos y calisténicos que podían ser practicados por ambos sexos (Todd, 1998). Este método calisténico fue conocido por mujeres, como Madame Beaujeu, Marian Mason o Teresa Castellanos de Mesa, que contribuyeron a su difusión entre otras mujeres.

Madame Beaujeu adaptó el método de Clais a las mujeres y trabajó junto a su esposo en la impartición del mismo en Dublín, aunque posteriormente viajó por Irlanda difundiéndolo. También ayudó a su marido en la escritura de su *Tratado sobre ejercicios de gimnasia* (1828) (Hefferman y Taylor, 2023).

Marian Mason fue la única mujer conocida instruida por Clais. En 1826 ella hizo una exhibición de su método con música, lo que fue considerado muy apropiado para el sexo débil, y tras la cual empezó a dar clases a las mujeres nobles. Después de esto continuó con las exhibiciones y pasó a dar clases también a niños y hombres, así como a instruir este método (Hefferman, 2024; Hefferman y Taylor, 2023).

Teresa Castellanos de Mesa, nació en Madrid en 1817 y era hija de un profesor de esgrima que se formó en este arte en Francia. Allí aprendió la gimnástica calisthémica, sistema popularizado por Clais, especialmente dedicado a la mujer, que divulgó a su regreso en 1846 a España (García-García, 2015; Torreadella, 2013a,b). En 1847, ella se encargaría de la dirección de las jóvenes del Real Colegio de Ntra. Sra. de Loreto donde se practicó la gimnasia del sexo femenino. Además, dispuso de un gimnasio y sala de esgrima en la casa o fonda de las Diligencias peninsulares donde dio clases de ejercicios calisténicos y esgrima a hombres y mujeres (Torreadella, 2013a, 2013b). Como se puede observar, la gimnasia realizada por las mujeres será contraria al modelo tradicional de mujer pasiva, reivindicando una educación (física) para la mujer (López-Villar, 2017).

En este siglo, como se ha mencionado anteriormente, se continuará con los viajes tanto para conquistar territorios como por ser una actividad lúdica y cultural, accesible solo para las clases privilegiadas. Ya desde Inglaterra se promovía el ejercicio suave y moderado de las mujeres como puede observarse en el libro *Exercise for Ladies* de 1836 (López, 2018). Algunos de los nombres de las mujeres que se iniciaron en el mundo de las exploraciones, fueron May Seldom, Gertrude Bell, Isabella Bird, Ida Pfeiffer o Elisabeth Mazucheli, entre otros, que normalmente iban acompañadas por familiares hombres (López, 2018; Morató, 2007; Sanz y Ballesteros, 2016). En 1838 la condesa Henriette D'Angeville alcanzó la cumbre del Montblanc. Ese mismo año, lady

Anne Lister subió a los Pirineos (Vignemale) (López, 2018). Isabella Bird fue diagnosticada con reumatismo, neurastenia e histerismo somático en 1840. Ella languidecía en su cama hasta que el doctor le recomendó viajar para curar sus males. Siguiendo esas indicaciones, ella viajó por diversos continentes escribiendo sobre lo que veía y nunca más volvió a quejarse de tener dolores. En 1853, Ida Pfeiffer llegó a Borneo, una de las selvas más inhóspitas del mundo (López, 2018). Elisabeth Mazucheli se casó con Francis Mazuchelli en 1853. Cinco años más tarde, Francis se unió al ejército británico y fue enviado en India. Su mujer lo acompañó y allí se convirtió en la primera mujer a subir al Himalaya (Sanz y Ballesteros, 2016). Por su parte, May Sheldom llegó en 1891 hasta las faldas del Kilimanjaro (López, 2018). Ese mismo año, Josephine Peary realizó una expedición al Ártico donde descubrió que Groenlandia no era una península sino una isla (López-Navajas, 2021). Por estas fechas Gertrude Bell inició una vida de aventuras y viajes a Oriente donde también participó en campañas de investigación arqueológica (López, 2018). Véase López (2018) y Morató (2007) para conocer más sobre el legado de las exploradoras.

4.6. SIGLO XX

En cuanto a la educación, en este siglo se creó la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas donde surge la Residencia de Estudiantes con el objetivo de promover la investigación y la educación científica, que acogió a diversos intelectuales de la época. En 1915 abrió sus puertas la Residencia de Señoritas, su homólogo femenino (del Río, 2019; García-García, 2015; Sanz y Ballesteros, 2016). Bajo la dirección de María de Maeztu, su objetivo era el fomento de la educación de la mujer. De sus paredes surge el Lyceum Club Femenino (1926-1939) que buscaba la promoción de la lucha de los derechos de la mujer y su defensa, además de objetivos culturales y educativos, así como servir de lugar de encuentro para el debate e intercambio de ideas culturales, científicas y artísticas. Entre sus socias destacan María de Maeztu, Victoria Kent e Isabel Oyarzábal, Zanobia Camprubí, María Lejárraga, Carmen Baroja, Elena Fortún, Clara Campoamor, Concha Méndez o María Teresa León (Sanz y Ballesteros, 2016). En 1918 se

creó el Instituto Escuela de Segunda Enseñanza, promotor de la práctica de EF y deportes entre las jóvenes (García-García, 2015; Ramos, 2017; Torredadella-Flix, 2018), donde realizaba ejercicio diario al aire libre y diversos deportes (*e.g.*, atletismo, fútbol o baloncesto) (Ramos, 2017). Se conoce la contribución del Instituto-Escuela en la promoción de la práctica deportiva también a través de la realización de Olimpiadas Escolares, que contaban con pruebas atléticas que emulaban a las griegas (Ramos, 2017).

Por su parte, las escuelas gimnásticas darían lugar a diferentes movimientos (*e.g.*, movimiento centroeuropeo, movimiento del norte y el movimiento europeo occidental; Pérez-Ramírez, 1993). Los métodos gimnásticos se aplicaron a las mujeres (Ramírez-Macias, 2013; Torredadella, 2013a) y ellas reaccionaron contra la gimnasia masculina que se aplicaba por aquel entonces en el ámbito femenino y centraron sus críticas en la rigidez de sus gestos y carácter militar (Ramírez-Macias, 2013). Dentro del movimiento del Norte destacarán las figuras de Elin Falk y Elli Björkstén. Björkstén propuso una gimnástica para satisfacer la necesidad de movimientos del cuerpo, desarrollando la buena postura y la movilidad junto con un adecuado nivel de fuerza y resistencia (Ramírez-Macias, 2013). En la gimnasia femenina introdujo la música, el ritmo, la soltura y el trabajo en oscilación como parte característica de la gimnástica femenina (Cunha y Moreno, 2020; Langlade y Rey de Langlade 1970; Pérez-Ramírez, 1993; Ramírez-Macias, 2013).

Elin Falk destaca por su labor en la Gimnasia Escolar Infantil. A partir de las críticas a la gimnasia lingiana, donde se incluían voces de mando inadecuadas para la infancia, desarrolló una gimnasia que partía de posiciones iniciales aisladoras a movimientos con mayor naturalidad, eliminando los ejercicios de orden e incluyendo impulsos vivificantes (Cunha y Moreno, 2020; Langlade y Rey de Langlade 1970; Pérez-Ramírez, 1993).

Dentro del movimiento centro y en la corriente artístico-rítmica, encontramos a Isadora Duncan, bailarina y coreógrafa. Ella pretendía renovar la danza y que la gimnasia formase parte de la formación ya desde las primeras etapas (Pérez-Ramírez, 1993; Ramírez-Macias, 2013). Es considerada como la creadora de la danza moderna (López-Navajas, 2021).

Dentro del movimiento Centro y la corriente técnico-pedagógica, encontramos la figura de Margatete Streicher. Ella fue profesora de gimnasia y trabajó como tal en el Instituto dirigido por Karl Galhoufer, con quien creó la Gimnasia Escolar Austríaca. Ellos plantearon una educación integral a través de ejercicios más naturales, relacionados con el juego y la naturaleza (*e.g.*, de flexibilidad, excursiones, los juegos, la natación, las competiciones de carreras, saltos, lanzamientos, danzas o acrobacias) ya que criticaban los ejercicios militarizados (Ramírez-Macias, 2013).

Durante este siglo también se mantendrán los viajes. De hecho, en este período se da un mayor contacto con la naturaleza como los baños en el mar, que era un espacio de socialización entre mujeres y que serían los antecedentes de los deportes acuáticos (*e.g.*, natación o remo), que también serían un medio de transporte empleado en la época (López-Villar, 2017). Un nombre que no podemos dejar de mencionar es el de Gertrude Ederle, nadadora de larga distancia, que fue la primera mujer en cruzar a nado el canal de la Mancha en 1926 (Ignotofsky, 2018). En este siglo se extendería el uso de la bicicleta, ya que les daba la independencia para elegir los trayectos y destinos, siendo otro de los medios de transporte que utilizaban (del Río, 2019). Uno de los referentes a destacar es Annie “Londonderry” Cohen Kopchovsky que fue la primera mujer en recorrer el mundo en bicicleta (López-Navajas, 2021). Cabe destacar que la bicicleta sería el precedente de otros deportes como el automovilismo o la aeronáutica (García-García, 2015).

A nivel de participación en el ámbito deportivo, proveniente de la corriente inglesa (Zagalaz, 1998), no hay que olvidar que la historia del deporte en España viene influida por la práctica deportiva europea y será el sector acomodado el encargado de transmitir estos conocimientos, puesto que eran los únicos que podían costear un viaje al extranjero (López-Villar, 2017). En los inicios, mientras que los hombres participaban en las competiciones, las mujeres de las clases acomodadas solían participar como espectadoras, ya que la educación de las señoritas se basaba en la obediencia, la sumisión y la pasividad (Flecha, 2007; López-Villar, 2017). No obstante, en este siglo se da una mayor presencia del deporte en la sociedad y se inicia la práctica deportiva de las

mujeres, siempre que estos deportes no fuesen excesivamente competitivos y se adaptasen a las características de la fisiología femenina (García, 2001; del Río, 2019). Este siglo abriría las puertas de participación femenina a deportes como las carreras hípicas, prácticas acuáticas (*e.g.*, remo, vela o natación), el tenis, el patinaje, el esquí, el ciclismo, el excursionismo, así como el fútbol, el baloncesto, el hockey, la aviación o el motociclismo, entre otros (García-García, 2015; López-Villar, 2017; Torreadella, 2016; Zagalaz, 1998). También será el siglo donde las mujeres se inicien en la participación en los Juegos Olímpicos (García, 2001).

Tras dar el salto de espectadora a deportista, surgirán algunas referentes y multideportistas internacionales y nacionales como Lili Álvarez, Margot Moles y Aurora Villa (véase García-García, 2015 para una revisión más profunda de las referentes en este período). En esta época surgirán también los deportes de motor, donde destacarán a nivel internacional Amelia Earhart o Camille du Gast, María Teresa de Filippis o Dorothy Elisabeth Levitt, mientras que, a nivel nacional, encontramos figuras como María Bernaldo de Quirós y Bustillo o Margot Soriano y a Carmen Palou o Lita S. de los Cobos, entre otras.

Margot Moles fue una deportista multidisciplinar ya que practicó atletismo (*e.g.*, lanzamiento de peso, disco y jabalina y salto de longitud), hockey, esquí y baloncesto (del Río, 2019; García-García, 2015; López-Navajas, 2021). Campeona de España de lanzamiento de disco (1931, 1932), de peso (1932), de esquí femenino (1936) y de hockey con el Athletic Club de Madrid (1934, 1935, 1936) (Ramos, 2017).

Aurora Villa practicó atletismo (*e.g.*, 60, 80, 150 y 600 metros lisos, 80 metros vallas, salto de altura y de longitud, lanzamiento de disco, peso y jabalina), natación, piragüismo, esquí y baloncesto, entre otros (García-García, 2015). Campeona de España de jabalina y salto de altura (1931, 1932) y 600 m (1932) (García-García, 2015). Aurora, junto con las hermanas Moles, Margot y Lucinda, fundó el Club Canoe de Madrid en 1930 (del Río, 2019; García-García, 2015). Además, las tres destacaron por ser profesoras de Juegos y Deportes en el Instituto-Escuela (García-García, 2015).

Lilí Álvarez practicó equitación, billar, golf, automovilismo y alpinismo, pero destacó en tenis y esquí. Participó en los juegos de invierno de Chamonix en 1924 y llegó en tres ocasiones a la final del torneo de Wimbledon (1926-1928) y ganó en dobles el Roland Garros en 1929 (del Río, 2019; García-García, 2015; López-Navajas, 2021; Valiente, 2020; Zagalaz, 1998). Ganó en dos ocasiones el Campeonato de España (1929, 1940) (García-García, 2015). Entre sus victorias también se incluye el Campeonato de España de esquí (1941). Lilí fue la primera mujer en representar a España en los Juegos Olímpicos de 1924 (Valiente, 2020). Ella colaboró con la Sección Femenina de la Falange durante 1940 -1942 aportando sus conocimientos deportivos y publicó diversas obras donde reflexionaba sobre el deporte femenino (García-García, 2015).

Amelia Earhart desafió los convencionalismos sociales asociados a su condición de mujer y en 1922 batió su primer récord, el de altitud femenina, al alcanzar los 4267 metros de altura. En 1928 le propusieron ser la primera mujer en realizar un vuelo transatlántico junto a la tripulación del *Amistad* y en 1932 lo repitió en solitario (Sanz y Ballesteros, 2016). También fue la primera mujer en obtener una licencia de vuelo (Orellana, 2015).

Camille du Gast fue la primera piloto profesional de carreras en 1901, mientras que Maria Teresa de Filippis sería en 1958 la primera mujer en correr la fórmula 1 (Lezotte, 2023; Safar *et al.*, 2021; Sanz y Ballesteros, 2016). Dorothy Elizabeth Levitt fue la primera mujer en ganar una carrera automovilística, además de establecer en 1906 el primer récord femenino de velocidad en 146.23km/h. También publicó un libro donde daba recomendaciones a las mujeres a la hora de conducir, *The Woman and the car* (Lezotte, 2023; Safar *et al.*, 2021; Sanz y Ballesteros, 2016).

María Bernaldo de Quirós y Bustillo fue la primera aviadora española con título de piloto, posteriormente lo obtendrían Pilar San Miguel Martínez Campos, Dolores Vives Roldán y Mari Pepa Colomer y Luque, que además sería la primera instructora de vuelo, en 1935 (García-García, 2015). Carmen Palou practicó diversos deportes como fútbol, toreo y motociclismo. Lita S. de los Cobos ganó la I carrera del Stadium Moto Club (1932) (García-García, 2015).

Todas ellas iniciarán un nuevo ideal de mujer activa que desaparecerá con la dictadura (García, 2001; López-Villar, 2017), suponiendo un retroceso del deporte femenino durante aproximadamente 30 años (Leruite, Martos y Zabala, 2015). En este período las mujeres abandonaron la práctica deportiva bien porque tuvieron que exiliarse, fallecieron o se casaron¹⁰. El franquismo adoptó el modelo exaltado por el nazismo (García, 2001), donde la concepción deportiva estaba basada en la moral católica conservadora del nuevo régimen (Leruite *et al.*, 2015). Por ello, la práctica de AF de las chicas se redujo a deportes considerados adaptados a su condición biológica (García, 2001).

La formación física de las jóvenes a partir de entonces estuvo a cargo de la Sección Femenina, que se encargaría también del adoctrinamiento y propaganda del régimen, hasta su desaparición en 1977 (Casamort, 2010; Coterón, 2013; del Río, 2019; García, 2001; García-García, 2015; Valiente, 2020; Zagalaz, 1998). Las enseñanzas que proponían quedaron reflejadas en la revista *Consigna* (1941-1963) en cuanto a labores para el hogar, religión, música, etc. (Coterón, 2013; Martín y Navarro, 2013). En relación a la EF, las materias que impartieron eran acorde a la morfología femenina como, por ejemplo, gimnasia¹¹, danza y ritmos folclóricos. Posteriormente se incluyeron algunos deportes (*e.g.*, baloncesto, balonmano, voleibol, natación, esquí y tenis) (del Río, 2019; Ramírez-Rico *et al.*, 2018; Zagalaz, 1998). Curiosamente, el atletismo se excluyó por ser considerado poco femenino (del Río, 2019), hasta que en 1962 se permitió su inclusión (Zagalaz, 1998; Zagalaz y Martínez, 2006). Cabe destacar que este programa formativo era destinado tanto a las alumnas de las escuelas como de los centros de formación del profesorado (*e.g.*, Escuela Julio Ruiz de Alda) (Zagalaz, 1998). También se llevarán a cabo actividades al aire libre (*e.g.*, marchas o excursiones) (Ramírez-Rico *et al.*, 2018) y juegos como el corro, la comba, la gallinita

¹⁰ Nótese que durante la dictadura no estaba bien visto que una mujer casada practicara deporte y no se dedicara a su familia y al hogar (del Río, 2019; García-García, 2015; Valiente, 2020).

¹¹ Los contenidos se basarán en el método sueco a través de tablas, formaciones y movimientos analíticos, que irían modificándose para acercarse a la gimnasia neosueca introduciendo movimientos ondulatorios, oscilaciones y vaivenes característicos de la gimnasia femenina (Zagalaz, 1998).

ciega, las cuatro esquinas, además de saltos, carreras, juegos con balón y bailes (Zagalaz, 1998). Dentro de la Sección Femenina no podemos dejar de mencionar a Cándida Cadenas y Campo, maestra de profesión y artífice de la EF femenina en España durante la dictadura de Primo de Rivera, así como su relación con la EF que incluía gimnasia, deportes y danza dentro de la Sección Femenina (Pascual, 2023). Antes de llegar a la Sección, ella dedicó parte de su vida laboral a formar profesionales en EF femenina con especial hincapié en gimnasia sueca, rítmica, juegos físicos-educativos y sencillos deportes, y siguió con dicha formación en la Sección. Su trabajo en la Sección lo continuaría María de Miranda y Luis Agosti (Pascual, 2023).

Dada la influencia de la Sección Femenina, que no buscaba el elitismo, sino que la práctica llegase a todas las jóvenes (Zagalaz, 1998), gran parte de las referentes deportivas de este período serán a nivel internacional. Será necesaria la disolución de la Sección Femenina y posterior aprobación de diversas leyes para poder ver una mayor presencia de las mujeres en el ámbito deportivo. Cabe destacar que cuando se disuelve la Sección Femenina, el profesorado pasa a formarse en los Institutos Nacionales de EF, sin ideología definida y se instala la coeducación e impartición de clases de EF en grupos mixtos. Por lo que respecta a la legislación, gracias a la Constitución (1978), que legisla aspectos relacionados con el deporte (del Río, 2019), la Ley de 13/1980, de 31 de marzo, General de la Cultura Física y del Deporte (1980) que propiciará el debate social, así como nuevos programas de fomento de la AF se dará el incremento de la participación femenina en el ámbito deportivo (Leruite *et al.*, 2015). Finalmente, la organización de los Juegos Olímpicos de Barcelona (1992) también ayudó a impulsar el deporte femenino en nuestro país (del Río, 2019; Leruite *et al.*, 2015). Este impulso hará que durante el próximo siglo (s.XXI) sigan surgiendo referentes deportivos. Aunque en este trabajo no se abordarán las referentes femininas más actuales, puesto que no es el objetivo de este documento, hay proyectos que están trabajando en su visibilización (*e.g.*, Women's Legacy). No hay que olvidar que es muy importante visibilizar a las referentes femeninas ya que la ausencia de estas puede condicionar la práctica de AF realizada por las chicas, por lo que es necesario dejar de

transmitir el mensaje de que esta es solo para chicos (Moreno-Vitoria et al., 2024) y que su historia se ha construido únicamente gracias a las aportaciones de hombres.

5. CONCLUSIONES

Esta revisión permite conocer la evolución histórica de la práctica de AF realizada por la mujer y que ha sido invisibilizada o asumida como similar a la práctica del hombre, cuando no siempre fue así. Además, este trabajo permite conocer la contribución de diversas mujeres y referentes femeninas a la historia del deporte. Es importante destacar que reconocer las contribuciones culturales de las mujeres es necesario para compartir una memoria cultural donde las mujeres formen parte de ella.

6. REFERENCIAS

- Brunet, S. (2014). Women with swords: female gladiators in the Roman world. En P.Christesen y D. G. Kyle (Eds.), *A Companion to Sport and Spectacle in Greek and Roman Antiquity* (pp. 478-491). John Wiley & Sons.
- Casamort, J. (2010). Educación física: pasado, presente y futuro. En C. González y T. Lleixà (Coords.), *Educación física: Complementos de formación disciplinar* (pp. 9-26). Graó.
- Corona, R. (2018). Deporte femenino y salud en la España setecentista: hábitos físicos e higiénicos a través de los discursos ilustrados. En *Nuevas perspectivas de investigación en Historia Moderna: economía, sociedad, política y cultura en el mundo hispánico* (pp. 262-271). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Coterón, J. (2013). La educación física en los primeros años del franquismo (1939-1945). *Materiales para la historia del deporte*, 10, 117-129. <https://bitly.cx/Xtqp>
- Cunha, A. y Moreno, A. (2020). Revista Brasileira de Educação Física: a Moderna Ginástica Sueca no Brasil (1944-1952). *Cadernos de História da Educação*, 19(3), 686-706. <https://doi.org/10.14393/che-v19n3-2020-2>
- De Gabriel, N. (2018). Emilia Pardo Bazán, las mujeres y la educación: el Congreso Pedagógico (1892) y la Cátedra de Literatura (1916). *Historia y memoria de la educación*, 489-525. <https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.20636>

- Delgado-Noguera, M. Á. (1972). *Los juegos olímpicos ayer y hoy*. Instituto Nacional de Educación Física y Deportes, INEF-UPM. Repositorio institucional. <https://bitly.cx/NEjv4>
- Del Río, P. (2019). *El papel de las mujeres en el deporte*. Santillana.
- Duncombe, L. S. (2017). *Pirate Women: The Princesses, Prostitutes, and Privateers who Ruled the Seven Seas*. Chicago Review Press.
- Flecha, C. (2007). Lo que piensan las mujeres acerca de su educación. *Historia de la Educación*, 26, 395-435. <https://bitly.cx/cuIp>
- Fornis Vaquero, C. A. (2013). Cinisca olímpica, paradigma de una nueva Esparta. *Habis*, 44, 31-42. <https://dx.doi.org/10.12795/Habis.2013.i44.03>
- Galera, A. D. (2018). Cartilla Gimnástica Infantil (1924): primer texto oficial español de educación física escolar. *Materiales para la Historia del Deporte*, 17, 17-41. <https://bitly.cx/4TY16>
- García, M. (2001). El siglo XX. La revolución deportiva de las mujeres. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(64), 63-68. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301950>.
- García-García, J. (2015). *El origen del deporte femenino en España*. Jorge García.
- García Romero, F. (2015). Saltos del toro y carreras rituales. Deporte femenino y religión en la Antigua Grecia. *El Futuro del Pasado*, 6, 35-67. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2015.006.001.001>
- García-Romero, F. (s.f.). *El deporte femenino en la antigua Grecia*. Recuperado de <https://bitly.cx/sJZk>
- Guillet, B. (1971). *Historia del Deporte*. Oikos-Tau.
- Green, B. N., Johnson, C. D. y Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of chiropractic medicine*, 5(3), 101-117. doi: 10.1016/S0899-3467(07)60142-6
- Heffernan, C. y Taylor, J. (2023). Female coaches and female fitness in nineteenth century Britain and Ireland. *Sports Coaching Review*. <https://doi.org/10.1080/21640629.2023.2256140>
- Heffernan, C. (2024). An elegant and able practitioner'. Marian Mason and the rise of women's calisthenics in nineteenth century Britain. *Sport in History*, 44(2), 161-177. <https://doi.org/10.1080/17460263.2024.2326513>
- Hontangas, J., Mestre, J.A. y Orts, F. (2018). *Género y deporte (el camino hacia la igualdad)*. Reus.
- Ignotofsky, R. A. (2018). Mujeres en el deporte: 50 Intrépidas deportistas que jugaron para ganar. *Nórdicacómic*.

- Jiménez, J. (2000). Aparatos gimnásticos y de rehabilitación del siglo XIX: orígenes comunes y su evolución. *Gymnos*.
- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Stadium.
- Lezotte, C. (2023). From Powder Puff to W Series: The Evolution of Women-Only Racing. En *The History and Politics of Motor Racing: Lives in the Fast Lane* (pp. 247-270). Springer International Publishing.
- López, A. (2018). Cuerdas rebeldes. Retratos de mujeres alpinistas (2ªed.). Desnivel.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- López-Navajas, A. (2021). *Aprender con referentes femeninos. Un legado cultural para la igualdad*. SM.
- López-Villar, C. (2017). *Pioneras do deporte en Galicia*. Deputacion Da Coruña.
- Leruite, M. T., Fernández, P. M. y Díaz, M. Z. (2015). Análisis del deporte femenino español de competición desde la perspectiva de protagonistas clave. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 3-8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34821>
- Martín, J. y Navarro, N. (2013). Maestras para una España nueva: la propaganda falangista en Consigna (1940-41). *Enlaces: revista del CES Felipe II*, 15, 1-17.
- Martins, M. C. D. S. (2022). O Livro de plantas de Hildegarda de Bingen. *Rónai-Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios*, 10, 26-49. <https://doi.org/10.34019/2318-3446.2022.v10.36534>
- McCullough, A. (2016). Female gladiators in the Roman Empire. En S. Lynn y J. Macintosh (Eds.), *Women in Antiquity. Real Women Across the Ancient World*. Routledge.
- Menéndez, M. I. (2020). «You're made of what you do»: impulso del deporte femenino a través de estrategias de femvertising en Nike. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 425-432. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.76959>
- Morató, C. (2007). *Viajeras intrépidas y aventureras*. Plaza & Janés.
- Moreno-Vitoria, L., Cabeza-Ruiz, R. y Pellicer-Chenoll, M. (2024). Factors that influence the physical and sports participation of adolescent girls: a systematic review. *Apunts Educación Física y Deportes*, 157, 19-30. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/3\).157.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/3).157.03)

- Oliveira, M. S., de Souza, A. S. S., Costa, A. R. y Nunomura, M. (2023). The balance beam as an artistic gymnastics apparatus for women: from origin to consolidation. *Science of Gymnastics Journal*, 15(2), 269-284. <https://doi.org/10.52165/sgj.16.2.225-253>
- Orellana, A. (2015). María Bernaldo de Quirós: Primera aviadora española. *Asparkia*, 27, 147-161. <https://bitly.cx/LGc3s>
- Pascual, S. (2023). Antecedentes de los Coros y Danzas de la Sección Femenina de Falange, desde la creación de esta en 1934, hasta el I Concurso Nacional de 1942. El papel de Cándida Cadenas y Campo (1895-1987). [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10366/158246>
- Pérez-Ramírez, C. (1993). Evolución histórica de la educación física. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 33, 24-38. <https://bitly.cx/079c>
- Pérez-Restrepo, E. (2018). Historia del Deporte y la Educación Física. Kinesis.
- Piedra, J. (2013). *Géneros, masculinidades y diversidad. Educación física, deporte e identidades masculinas*. Octaedro.
- Ramos, I. (2017). Margot Moles, la gran atleta Republicana. Libros.com
- Romero, M. (2015). *Hildegard von Bingen: de fungus y la reescritura de los textos de la antigüedad*. Palibrio.
- Ramírez-Rico, E., Fernández-Quevedo Rubio, C. y Fernández García, E. (2018). Las publicaciones sobre la organización del Frente de Juventudes (1940-1961). Adiestramiento de las mujeres en las actividades en la naturaleza. *Historia y comunicación social*, 23(1), 257-272. <http://dx.doi.org/10.5209/HICS.59844>
- Ramírez-Macias, G. (2013). *Manual de teoría e historia de la E.F. y el deporte contemporáneo*. Wanceulen
- Romero, M. (2021). Caballeros de conquista... y mujeres de armas tomar: génesis de la aventura americana. Edaf.
- Safar, G. H., Dias, M. R. Á. C. Y Ribeiro, R. A. C. (2021). Meninas também brincam com carrinhos: notas sobre a história da relação entre mulheres e automóveis. *Pensamentos em Design*, 1(2), 50-70.
- Sanz, J. y Ballesteros, R. (2016). *Vuelve "ni tontas ni locas"*. Anaya.
- Scharagrodsky, A. (2013). Masculinidades en movimiento en las clases de educación física argentinas o acerca de cómo no quedar en off side. En J. Piedra (Coord.), *Géneros, masculinidades y diversidad. Educación física, deporte e identidades masculinas* (pp. 160-184). Octaedro.

- Sobrido, M. y Rumbo-Prieto, J. M. (2018). The systematic review: Plurality of approaches and methodologies. *Enfermería Clínica*, 28(6), 387-393. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.08.008>
- Sook, L. (2019). *Pirate Women. The princesses, prostitutes, and privateers who ruled the seven seas*. Chicago review press.
- Todd, J. (1998). *Physical culture and the body beautiful: Purposive exercise in the lives of American women, 1800-1870*. Mercer University Press.
- Torreadella, X. (2013a). Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX. Universitat de Lleida.
- Torreadella Flix, X. (2013b). La educación física femenina en el período Isabelino (1833-1868): Teresa Castellanos de Mesa, primera profesora española de gimnástica. *Ágora para la educación física y el deporte*, 15(1), 20-39.
- Torreadella, X. (2016). Fútbol en femenino. Notas para la construcción de una historia social del deporte femenino en España, 1900-1936. *Investigaciones Feministas*, 7, 308- 329. http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2016.v7.n1.52710
- Torreadella-Flix, X. (2018). Los orígenes del voleibol en España en el contexto escolar, militar y civil (1920-1938). *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(56), 187-208. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05605>
- Valiente, C. (2020). Women Pioneers in the History of Sport: The Case of Lili Álvarez in Franco's Spain, *The International Journal of the History of Sport*. <https://doi.org/10.1080/09523367.2020.1722645>
- Zagalaz, M.L. (1998). *La educación física femenina en España*. Universidad de Jaén.
- Zagalaz, M.L. y Martínez, E.J. (2006). La influencia de la sección femenina en la educación física femenina española de los años centrales del siglo XX. *Bordón* 58 (1), 87-102.

COEDUCACIÓN EN LOS PLANES DE LECTURA ESCOLARES.

MARÍA CARMEN FERNÁNDEZ TIJERO
Universidad de Valladolid

MARÍA ARACELI ALONSO CAMPO
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo actual subraya la necesidad de una educación crítica y en autonomía de pensamiento promoviendo “una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que proporcione oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas”, en consonancia con el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de la Unión Europea. Para ello, las reformas del sistema educativo tanto a nivel estructural como a nivel interno, curricular, han venido subrayando la necesidad de una educación literaria de calidad, que vaya más allá de la mera adquisición de conceptos o contenidos teóricos de referentes, estilos, o figuras literarias.

Para cumplir este planteamiento presente en toda normativa educativa actual, desde LOMLOE hasta las disposiciones curriculares regionales y la planificación general de los centros educativos, se impone una revisión de los planes de lectura que, de forma transversal a todas las áreas, vertebran esa formación en competencia literaria (A. Mendoza, 2010).

1.1. LA LITERATURA COMO AGENTE CREADOR DE UNIVERSOS CONCEPTUALES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Los universos creados por la literatura influyen en la constitución de la personalidad y del entorno conceptual de todas las personas, pero de forma especial en edades tempranas, donde el desarrollo de su propio

universo está elaborando las bases epistemológicas en sentido moral, cognitivo y afectivo. En palabras de Cerrillo, y con él, un elenco de investigadores e investigadoras, como Romero, Colomer, etc.:

El proceso de construcción del sentido que tiene lugar con la comunicación literaria se corresponde, y al mismo tiempo, coincide con el proceso de construcción de la personalidad del pequeño lector, porque en los dos casos se trata de construir sentidos que proporcionen marcos de referencia significativos para interpretar el mundo; por eso es tan importante la LIJ en los primeros años de formación literaria de la persona. (Cerrillo, 2007, p. 49)

Muchos autores han subrayado el papel principal que juega la LIJ en la construcción de estereotipos de género (Änggård (2005); Erikson, (2008); González, (2016) o Wharton, (2005); Alemany et al., (2019); Berry et al., (2017); Haruna-Banke y Ozewe (2017); Fernández-Artigas et al. (2019) o Garrido, (2020), llegando incluso a poder delimitar la creatividad y la libertad de interpretación del mundo, viendo como correctas determinadas conductas asociadas a un determinado género, o, por el contrario, haciendo que se planteen la posibilidad del ejercicio crítico en la recepción de dichos textos cuestionando si esos arquetipos son los adecuados en el desarrollo de la personalidad, desarrollo profesional y personal, independientemente del sexo.

1.2. MARCO LEGISLATIVO DEL DESARROLLO LITERARIO INFANTIL Y JUVENIL

La nueva normativa educativa nacional, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación o más conocida por LOMLOE, ya en la exposición de motivos

adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista.

Esta ley está en consonancia con cuestiones de educación para la igualdad presentes en: Pacto de Estado contra la violencia de género; Ley

Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género; y en la Agenda 2030.

En el “capítulo 1. PRINCIPIOS Y FINES DE LA EDUCACIÓN” establece como básico

El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa.

Esta idea continúa presente en diversas partes de la Ley, viendo su reflejo en diversos ámbitos, como en el tratamiento del proyecto educativo de centro (artículo 121), el capítulo III que trata sobre los órganos colegiados de gobierno y coordinación docente, llegando incluso a mencionarse expresamente en la Disposición adicional vigesimoquinta, que trata de forma directa y única el “Fomento de la igualdad efectiva de hombres y mujeres”.

Vemos, por tanto, cómo las disposiciones teóricas de índole pedagógica, psicológica y sociológica encuentran su reflejo en el marco normativo que rige el desarrollo de las acciones educativas en nuestro país. Sin olvidar el tratamiento de los materiales educativos, ya que, en la Disposición adicional cuarta de LOMLOE, se ponen de manifiesto indicaciones expresas acerca del espíritu y la concreción que deben presentar los materiales curriculares y pedagógicos extracurriculares, eliminando de su contenido toda referencia estereotipos sexistas o discriminatorio.

De esta forma, además de establecer determinaciones concretas en relación con los contenidos curriculares, las metodologías de trabajo en el aula, o los elementos estructurales de los centros educativos, encontramos en la legislación educativa actual un respaldo y un sustento para la prevención y resolución pacífica de conflicto, y sienta las bases de los valores de que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la igualdad de trato y la no discriminación, así como la prevención de la violencia de género.

1.3. PLANES DE LECTURA ESCOLARES

Con estas bases teóricas, la Junta de Castilla y León abre a todo el público un espacio para el fomento de la lectura con unas directrices que orientan a los centros en la elaboración de los planes lectores, pero también les ayuda a involucrar a las familias o propone ejemplos de actividades para realizar en torno a las lecturas en el trabajo de distintas áreas y competencias.

La elaboración y publicación de este nuevo Plan de Lectura de Castilla y León tiene como principal objetivo facilitar un documento base que ayude al profesorado en la tarea de realizar los Planes de Lectura de centro, de forma que su redacción sea más operativa, sencilla y gratificante, y que además permita obtener unos resultados más satisfactorios.

Este nuevo Plan de lectura parte de los resultados obtenidos en la evaluación del Plan de Fomento de la Lectura en Centros Educativos de Castilla y León ¡HOY LIBRO!¹² y de los obtenidos en las investigaciones y evaluaciones señaladas. Tras analizar lo que se ha conseguido, lo que aún falta por alcanzar y los cambios que se han ido produciendo en estos últimos años en nuestra sociedad, se ha elaborado el presente Plan de lectura que busca ser un documento facilitador del trabajo de elaboración de un Plan de lectura de centro.

En este sentido, se pretende fomentar no solo el hábito lector de forma individual, lectura silenciosa, sino que es mucho más eficiente la implementación de actividades lectoras compartidas desde el momento en que se convierten en un acto socializador, un entorno social donde la persona adquiere hábitos, conocimientos y desarrolla competencias más allá de la lingüística y literaria.

Resulta de interés también el análisis que se hace acerca del uso de la biblioteca como espacio donde realizar distintas actividades, más allá de la mera lectura, involucrando así al alumnado y a los familiares en una actividad divertida, conjunta, social y, por tanto, se repite de forma habitual, que es una de las premisas de mayor importancia en la normativa educativa en general: a nivel europeo, estatal, regional y particular de los centros educativos de todas las etapas.

¹² <https://www.educa.jcyl.es/educacyll/cm/gallery/planlectura/prologo.html>

Un plan de lectura, por tanto, debe involucrar a la persona y a su entorno social lo más posible para que resulte una acción deseable y reconfortante para el individuo. El plan lector de los centros de Castilla y León se define, por tanto, como:

Un Plan de lectura es un marco organizativo en el que debe consolidarse y potenciarse lo que el centro ya hace bien, todas las buenas prácticas docentes y todas sus respuestas organizativas al respecto. Pero en él también se ensayan nuevas formas de actuar para dar respuesta a carencias lectoras del alumnado y a nuevas posibilidades y necesidades de lectura en la sociedad de la información y del conocimiento, siempre partiendo de su propia realidad y contexto.

1.4. ESTRATEGIAS PARA IMPLEMENTAR EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LOS PLANES LECTORES.

Para incorporar efectivamente el enfoque de género en los planes de lectura de LIJ, se pueden considerar las siguientes estrategias:

- 1. Selección de obras: los listados propuestos por los planes lectores deben incluir libros que representen una diversidad de personajes y roles de género, evitando aquellos que perpetúen estereotipos limitantes (Veljka Ruzicka y Raffaella Tonin, 2024).
- 2. Análisis crítico: en cualquiera de las obras propuestas, es una labor primordial fomentar la discusión y el debate sobre la representación de género en las obras leídas, guiando a los estudiantes en el análisis de los personajes y sus acciones.
- 3. Creación de nuevos modelos: Promover la escritura creativa que desafíe los roles de género tradicionales y ofrezca nuevas perspectivas es una de las claves para promover esa reflexión y cambio en las publicaciones dedicadas al público infantil y juvenil. (Rodríguez, 2021).
- 4. Formación docente: Uno de los temas de mayor importancia es capacitar a los educadores en temas de género y literatura para que puedan guiar adecuadamente las discusiones y actividades

relacionadas, que puedan gestionar y seleccionar las lecturas que formarán el universo conceptual de nuestros jóvenes.

Otro de los aspectos que no puede faltar en la implementación de los planes de lectura para trabajar el enfoque de género es, sin duda, la evaluación que nos permite medir la mejora en la comprensión y lectura crítica que realizan los y las estudiantes, y que podemos realizar con varias herramientas y técnicas: evaluación por pares, debates y discusiones en clase, observación en el aula, elaboración de proyectos o incluso escalas de conciencia de género, como la Escala de Conciencia de Género de Nijmegen (N-GAMS) (Bartual et al., 2023).

2. OBJETIVOS

Se presenta aquí un estudio de estos planes de lectura desde un enfoque inclusivo, centrandó la atención en los universos femeninos que recibe el alumnado que constituye el público destinatario de las obras que se recogen como normativas en los centros escolares de Castilla y León. Presentamos aquí una segunda fase de un estudio más amplio, partiendo de los resultados obtenidos en un estudio anterior, centrado en el análisis de las lecturas recomendadas por la propia Junta de Castilla y León. En este estudio preliminar pudimos apreciar unas tendencias en cuanto al tratamiento de las cuestiones de género, que ahora pretendemos comprobar si estas tendencias/hipótesis se mantienen o se modifican en el desarrollo de los planes de lectura de los propios centros educativos en la citada área geográfica.

El objetivo final sería lograr una coeducación como metodología de trabajo en todas las áreas, por lo que la transversalidad de la competencia literaria se presenta como el medio ideal de trabajo para lograr que esa formación traspase los muros de las aulas y vea su reflejo en la sociedad.

3. METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo una investigación documental cualitativa en varios ámbitos: por un lado, la normativa que regula el fomento de la lectura y el papel de la educación literaria en el desarrollo de competencias

transversales como la justicia, la igualdad o la paz, y, por otro, la acción de los centros, dependiente a su vez de las instituciones educativas más directas, en nuestro caso, las disposiciones de plan lector y fomento de la lectura de la JCyL. Se han analizado las propuestas del portal de educación en conjunción con las propuestas y ejemplos de los espacios comunitarios que guían a los centros en la elaboración de los planes lectores.

En concreto, pudimos estudiar 77 libros centrados en las edades de 3 a 12 años de los listados propuestos en los Planes de lecturas enriquecidos del Portal de Biblioteca escolar digital de Castilla y León. En ellos se pueden analizar, en base a unos criterios establecidos previamente, el papel que juegan esas lecturas en la construcción de estereotipos de género, prestando especial atención a la actualidad de dichos estereotipos en los entornos sociales del alumnado de Educación Primaria.

4. RESULTADOS

El análisis de los materiales parte de la estructuración inicial de los mismos, categorizados por edades en los rangos:

- De 3 a 5 años
- De 6 a 8 años
- De 9 a 11 años
- De 12 a 15 años

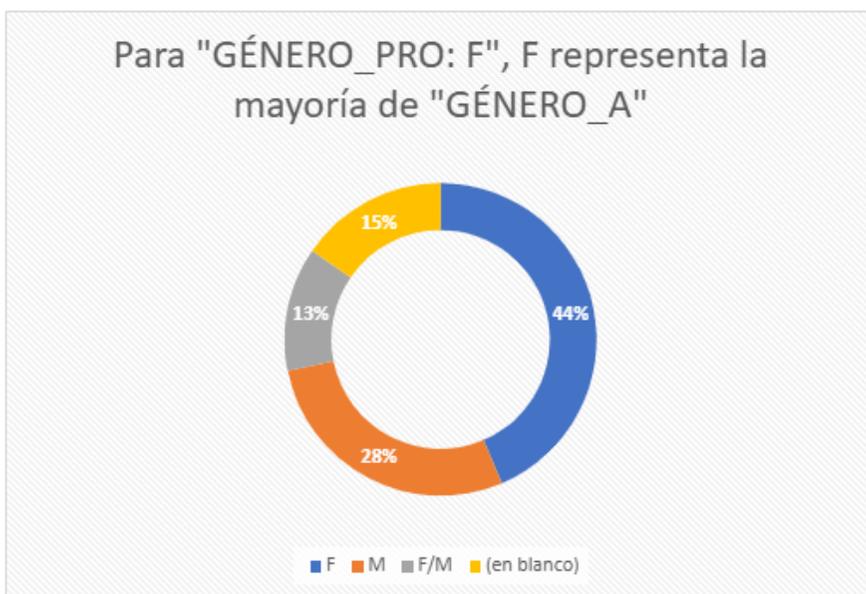
Para el análisis, se han tenido en cuenta diversas variables:

1. Bloque de contenido en el que se encuentre
2. Edad a la que van dirigidos
3. Género del autor / de la autora
4. Género de la persona que ilustra el libro
5. Tipología
6. Género del personaje protagonista

7. Género de los distintos personajes
8. Temática sobre la que versa el relato
9. Escenarios en los que se presenta el relato
10. Resumen de los libros

Tras el análisis de los datos obtenidos, encontramos algunos parámetros que invitan a la reflexión y confirman la tendencia apreciada en el estudio preliminar. Algunos de los más significativos son los siguientes:

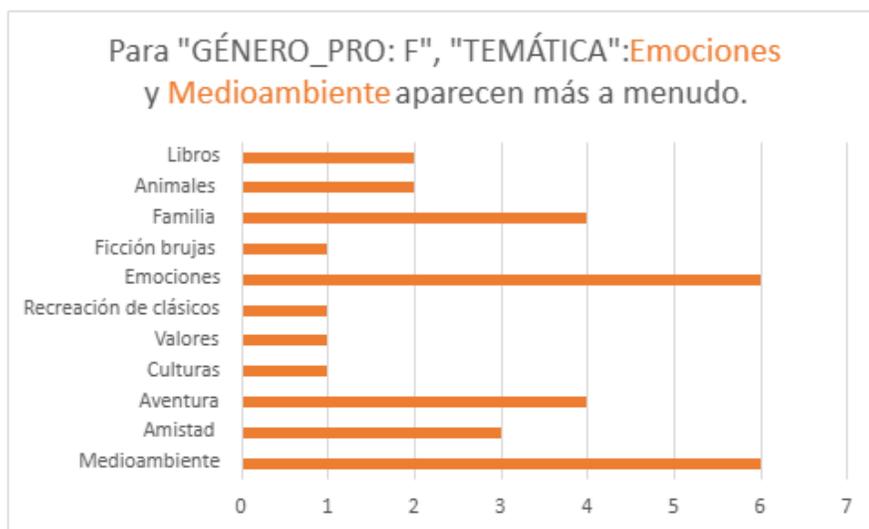
TABLA 1. Género de los protagonistas en las lecturas analizadas de 6 a 12 años.



Fuente: elaboración propia

Se aprecia una mayoría de protagonistas femeninos en aquellos libros cuya autora también es de género femenino.

TABLA 2. Temáticas en relación con el género



En relación con la temática, se aprecia una diferencia significativa en las temáticas de medioambiente y emociones, que podemos relacionar con el mundo interno, del cuidado, viendo que la temática de familia también es predominantemente femenina. Luego quizás los roles de género prototípicos: masculino-actuación en el mundo externo // femenino-ámbito interno, del hogar, del cuidado e intrapersonal, se mantienen en las obras de la literatura infantil actual.

Encontramos este argumento apoyado también en otras obras de temática de inclusión, como *Despistado*, de Pepe Serrano (ed. Anaya), donde la protagonista es una niña que ejerce las labores de cuidado de su abuelo, que sufre de Alzheimer.

Nos llama poderosamente la atención el caso de recreación de clásicos, donde solamente encontramos una obra: recreación de *Emma*, de Jane Austen, entre el listado de recomendaciones, que forman los planes de lectura de los centros. Este sería un campo de gran valor educativo no solo en cuanto a las protagonistas de las obras, o las autoras, sino también para acercar la gran literatura a los jóvenes lectores.

Por último, destacamos tres libros específicos en el tratamiento de género:

- 1. *Me gusta Spiderman, ¿y qué?*, de Giorgia Vezzoli, que trabaja las emociones en forma de diario de una niña que construye su propia identidad con el apoyo de su familia y sabe encajar las diferentes reacciones de los adultos en cuanto a sus gustos y aficiones.
- 2. *La princesa No*, de Martin Badia, que acompaña de una forma exquisita la narración de una princesa niña que es capaz de romper todos los estereotipos de la sociedad actual con ilustraciones preciosistas, haciendo de esta obra un básico para la coeducación en las aulas.
- 3. *No a todas las niñas les gusta el rosa*, de David Pintor, que relata cómo, a partir de conversaciones con su propia hija, las niñas desde edades tempranas se plantean cuestionamientos de estereotipos de género, y lo hace en clave de humor.

Como podemos apreciar, en estos casos, además, el autor es masculino, por lo que apreciamos un cambio en la tendencia clásica autora femenina-ámbito de actuación femenino frente a autor masculino-ámbito de actuación masculino o neutro, pero dentro de los cánones sociales prototípicos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde la normativa a distintos niveles se insiste en la necesidad de una coeducación y educación igualitaria para hombres y mujeres en todas las etapas educativas que debe ser transversal a las áreas curriculares. Además, se establece la necesidad de un hábito lector, fundamental para el desarrollo del resto de áreas curriculares y competencias básicas. Por tanto, es esta destreza la más adecuada para vehicular, entre otros, esos valores igualitarios y no discriminatorios. Los planes de lectura ostentan, por ende, ese valor añadido a la propia formación en comprensión lectora.

Pero, si bien en un nivel normativo y teórico, estas premisas parecen básicas para sustentar esa formación transversal, observamos cómo, a nivel práctico los centros escolares tienen la libertad de definir sus planes lectores, pudiendo basarse en las recomendaciones de lecturas de LeoCyL, plataforma de contenidos de lecturas estructuradas con una presencia que observamos cada vez mayor de textos que trabajan la inclusión en un sentido amplio, la equidad en el tratamiento del género en stricto sensu.

Seguimos viendo, por otra parte, cómo la presencia de la mujer, desde la autoría hasta la expresión textual, sigue siendo predominante en cuestiones relacionadas con el mundo interior: son mayoritarias las niñas y jóvenes en los textos que tratan la expresión de sentimiento, el trabajo con emociones e incluso el cuidado a la familia. Suponen, por tanto, estos planes lectores un elemento clave desde las etapas educativas más tempranas para conseguir que la escuela no se quede atrás con respecto al avance social, sino más bien al contrario, el sistema educativo se convierta en un ente impulsor del avance social y real agente de desarrollo de los ODS.

6. REFERENCIAS

- Alemany, I., Robles, M.C. Y De La Flor, M.A. (2019). Las actitudes, los estereotipos y los prejuicios. En M.A. Gallardo-Vigil Y J. Alemany-Arrebola (Eds.), *Las actitudes ante diversas realidades sociales. Buenas prácticas para la educación inclusiva*, 1-7. Editorial Comares
- Änggard, E. (2005). Barbie princesses and dinosaur dragons: narration as a way of doing gender. *Gender and Education*, 539-553.
- Bartual-Figuerasa, María Teresa, Donoso-Vázquez, Trinidad, Sierra-Martínez, Francisco Javier Y Turmo Garuz, Joaquín (2023). Validación de una escala de conciencia de género en el alumnado de ciencias de la salud. *Gaceta Sanitaria*, 37. DOI: 10.1016/j.gaceta.2023.102304.
- Berry, T. Y Wilkins, J. (2017). The Gendered Portrayal of Inanimate Characters in Children's Books. *Journal of Children's Literature*, 43(2), 4-15. Recuperado de: https://www.childrensliteratureassembly.org/uploads/1/1/8/6/118631535/the_gendered_portrayal_of_inan.pdf
- Cerrillo Torremocha, Pedro César (2007), *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona, Editorial Octaedro, S.L.
- Colomer, Teresa. (1984). A favor de las niñas, el sexismo en la literatura. *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, N°57, 7-24.
- Cromer, Sylvie, Turin, Adela. (1998), *¿Qué modelos para las niñas? Una investigación sobre los libros ilustrado*. Paris, Association Européenne Du Côté Des Filles. Recuperado de: <https://ageps.webs.uvigo.es/Andersen/lcifras.pdf>
- Eriksson Barajas, K. (2008). Beyond stereotypes? Talking about gender in school booktalk. *Ethnography and Education*, 129-144.
- fernández-artigas, e., etxaniz, x. Y rodríguez-fernández, a. (2019). Imagen de la mujer en la Literatura Infantil y Juvenil vasca contemporánea. *Ocnos*, 18(1), 63-72. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1902

- Garrido, V. (2020). Los arquetipos masculinos de los cuentos de Perrault: modelos de masculinidad que aprender o desaprender desde la infancia. *Feminismo/s*, 35, 235-262. <https://doi.org/10.14198/fem.2020.35.09>
- González Pérez, T. (2016). Los libros infantiles como modelos de aprendizaje. La transmisión de roles de género. *Formazione & Insegnamento XIV – 2*, 57-68.
- Haruna-Banke, L. Y Ozewe, R. (2017). Stereotyping Gender in Children’s Literature. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 5(5), 77-81. Recuperado de: <https://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol5-issue5/L557781.pdf>
- Mendoza Fillola, Antonio. (2010) *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Barcelona, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf>
- _____ (2008) *El intertexto lector*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertextolector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Perriconi, Graciela. (2015). *La construcción de género en la literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Rodríguez, L; García-Sampedro, M., Y Miranda, M. (2020). La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género. Proyecto de innovación para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), DOI:1030827/profesorado.v25i3.13623
- Ruzicka Kenfel, Veljka Y Tonin, Raffaella (eds.) (2024). *Aproximación poliédrica a la cuestión del género en la literatura infantil y juvenil*. Ed. Peter Lang. Serie Science, Society & Culture
- Soto Vauquez, José.; Cremades, Raúl; Garcia Manso, Angélica (2017). *Didáctica de la literatura infantil*. Cáceres, Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones. Disponible en https://www.academia.edu/37050768/Didáctica_de_la_literatura_infantil
- Subirats Martori, Marina (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49-78.
- Turin, Adela. (1995) *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y horas.
- Wharton, A. S. (2005). *The sociology of gender: An introduction to theory and research*. Blackwell.

RELACIÓN ENTRE LA UTILIDAD Y EL MODO DE USO DE LAS REDES SOCIALES Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTOESTIMA FEMENINA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

GRACIA CRISTINA VILLODRES
Universidad de Granada

JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

1.1. USO DE REDES SOCIALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

El uso de las redes sociales entre los estudiantes universitarios constituye un fenómeno ampliamente investigado debido a su impacto en diversos aspectos de la vida académica, personal y social. Estas plataformas digitales, como Facebook, WhatsApp e Instagram, han adquirido una gran relevancia en este grupo demográfico, siendo utilizadas principalmente para la comunicación y el intercambio de información (Cupido-Navarro y Suárez-Lantarón, 2022; Sandoval-Almazán et al., 2013). Este uso extendido subraya la ubicuidad de las redes sociales como herramientas que influyen en la forma en que los estudiantes interactúan entre sí y con el entorno académico.

Un aspecto positivo del uso de estas plataformas es su capacidad para facilitar el aprendizaje y mejorar la comunicación entre estudiantes y profesores, creando espacios virtuales que complementan las interacciones presenciales (Pedraza-Sánchez y Partida-Puente, 2022). No obstante, a pesar de su potencial pedagógico, la integración de las redes sociales en la educación superior sigue siendo limitada. Algunos estudios sugieren que, aunque los estudiantes reconocen las ventajas educativas de estas plataformas, su implementación formal dentro de las

estrategias de enseñanza y aprendizaje enfrenta barreras significativas (Abelairas-Etxebarria y Mentxaka-Arana, 2020).

Por otro lado, el impacto del uso de redes sociales no está exento de controversia. Si bien muchos estudiantes exhiben hábitos de uso responsables (Rodríguez et al., 2015), persisten preocupaciones relacionadas con la privacidad y la credibilidad del contenido que se comparte en estas plataformas (Olabarri-Fernández y Benito, 2011). Estos desafíos destacan la necesidad de fomentar una alfabetización digital crítica entre los estudiantes universitarios, con el fin de maximizar los beneficios y mitigar los riesgos asociados al uso de estas herramientas.

Las motivaciones para utilizar redes sociales también difieren entre estudiantes de diferentes niveles educativos. Mientras que los estudiantes de secundaria tienden a buscar una mayor presencia social a través de estas plataformas, los estudiantes universitarios priorizan el entretenimiento como principal motivación (García-Ruiz et al., 2018). Esta diferencia refleja cómo la madurez y las demandas académicas moldean los patrones de uso, influyendo a su vez en la percepción y los resultados asociados con las redes sociales.

Sin embargo, el uso excesivo de estas plataformas con fines de entretenimiento puede tener efectos adversos, especialmente en el rendimiento académico. Investigaciones recientes han demostrado que el tiempo excesivo dedicado a las redes sociales puede generar distracciones y disminuir la concentración, afectando negativamente los resultados educativos (Duarte-Félix et al., 2018). Esto resalta la importancia de establecer un equilibrio entre el uso recreativo y educativo de estas herramientas.

En consecuencia, comprender mejor cómo y por qué los estudiantes utilizan las redes sociales, puede ayudar a las instituciones de educación superior a desarrollar estrategias más efectivas para integrar estas herramientas en la vida académica, promoviendo un uso equilibrado y beneficioso para todos los involucrados.

1.2. AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

La autoestima es un constructo psicológico fundamental que desempeña un papel crucial en el desarrollo y bienestar de los estudiantes

universitarios. Las investigaciones realizadas en este grupo poblacional han revelado resultados mixtos, reflejando la complejidad y la diversidad de factores que influyen en su formación y mantenimiento.

En algunos estudios, se han reportado niveles bajos de autoestima entre estudiantes universitarios, destacando que más del 60% de estudiantes de educación mostraron baja autoestima (Bustanza-Choquehuanca et al., 2017). Estos hallazgos son preocupantes, ya que una autoestima baja puede estar asociada con dificultades académicas, sociales y psicológicas, afectando negativamente la experiencia universitaria. Sin embargo, otros estudios han encontrado niveles más altos de autoestima. Por ejemplo, Torres-Zapata et al. (2024) reportaron que el 50,98% de estudiantes de nutrición exhibieron alta autoestima, lo que sugiere que las variaciones pueden deberse a factores como el campo de estudio, el contexto cultural o las estrategias individuales de afrontamiento.

La literatura también ha identificado diferencias de género en la autoestima de los estudiantes universitarios. Campo-Ternera y Martínez de Biava (2009) observaron que los hombres tendían a mostrar mejor autoaceptación, mientras que las mujeres destacaban en autoestima familiar, social y académica. Estas diferencias podrían reflejar las influencias de los roles de género, las expectativas culturales y las experiencias personales en el desarrollo de la autoestima. Por otro lado, algunos estudios, como el de Smedema-Malonda y Barahona-Esteban (2018), no encontraron diferencias significativas de género, lo que subraya la necesidad de considerar factores contextuales y metodológicos al analizar estas variaciones.

La autoestima no solo está influenciada por factores individuales, sino que también está relacionada con otras variables psicológicas y sociales. Por ejemplo, Obando-Bastidas y Gavilanes-Gómez (2024) encontraron una correlación positiva entre la autoestima y la asertividad, lo que indica que los estudiantes con mayor autoestima tienden a expresarse de manera más clara y segura. Además, Bustos-Changoluisa y Vásquez de la Bandera-Cabezas (2022) identificaron una relación positiva entre la autoestima y el bienestar psicológico, resaltando el papel de la autoestima como un recurso clave para el equilibrio emocional y la salud mental.

La edad también ha sido identificada como un factor significativo en los niveles de autoestima. Torres-Zapata et al. (2024) señalan que las diferencias en autoestima pueden variar en función de la etapa del desarrollo en la que se encuentre el estudiante, lo que podría estar vinculado a los retos y responsabilidades asociados con la transición a la adultez.

Estos hallazgos destacan la importancia de abordar la autoestima de manera dinámica y adaptativa, considerando cómo evoluciona a lo largo del tiempo y en diferentes contextos. Aunque existen tendencias generales, las diferencias individuales, culturales y contextuales desempeñan un papel crucial en la configuración de la autoestima. En consecuencia, la investigación futura deberá centrarse en explorar estas interacciones con mayor detalle, así como en diseñar intervenciones específicas que promuevan la autoestima y el bienestar de los estudiantes durante su formación académica.

1.3. IMPORTANCIA DE LA INFLUENCIA DE LAS REDES SOCIALES SOBRE LA AUTOESTIMA

Las redes sociales han transformado la forma en que las personas interactúan, comunican y perciben el mundo, especialmente en la población adolescente. Su influencia en la autoestima y la salud mental ha sido objeto de numerosas investigaciones en los últimos años, resaltando tanto los beneficios como los riesgos asociados con su uso. Estudios recientes subrayan que estas plataformas tienen un impacto significativo en la autoestima, la imagen corporal y la salud psicológica de los jóvenes (Aucapiña y Campodónico, 2024; Costa-Barros et al., 2024).

Uno de los aspectos más preocupantes es la exposición constante a estándares de belleza poco realistas que suelen ser promovidos en redes sociales. Esta exposición puede llevar a comparaciones sociales negativas, lo que a su vez genera una autoimagen distorsionada y problemas psicológicos como ansiedad, depresión y trastornos alimentarios (Costa-Barros et al., 2024; dos Santos y Rodrigues, 2023). En particular, las plataformas visuales como Instagram y TikTok contribuyen a que los usuarios idealicen ciertos cuerpos y estilos de vida, fomentando sentimientos de insuficiencia y baja autoestima.

Además, existe una relación directa entre la adicción a las redes sociales y la disminución de la autoestima, especialmente entre adolescentes. La búsqueda constante de validación a través de "me gusta", comentarios y seguidores puede convertir a las redes sociales en un reflejo del valor personal percibido (Soria y Villegas-Villacres, 2024). Según da Conceição-Silva (2021), muchas personas llegan a medir su valor en función de la aprobación que reciben en estas plataformas, lo que resulta en un ciclo de dependencia emocional y problemas de autoaceptación.

Desde una perspectiva psicoanalítica, se ha señalado que los adolescentes tienden a proyectar versiones idealizadas de sí mismos en las redes sociales, moldeando su autoimagen según las respuestas y reacciones de los demás (Cordeiro et al., 2022). Este fenómeno no solo afecta su percepción de sí mismos, sino que también puede fomentar rasgos narcisistas, exacerbando las dificultades para mantener un bienestar personal equilibrado (Fernández-Lopes, 2015).

Otro aspecto relevante es el impacto de las redes sociales en la salud física y la automedicación. Távora y Morgado (2023) destacan cómo los usuarios, influenciados por figuras no médicas en redes sociales, adoptan prácticas de salud cuestionables, lo que puede agravar problemas de autoestima y autoconfianza. Esto pone de manifiesto el poder que estas plataformas tienen para influir en decisiones personales y conductas cotidianas.

Las redes sociales juegan un papel crucial en la construcción de la autoestima, particularmente entre adolescentes. Su influencia puede ser tanto positiva como negativa, dependiendo de cómo se utilicen y de los mensajes que se prioricen en estas plataformas. Por ello, es fundamental promover un uso consciente y crítico de las redes sociales, que fomente la aceptación personal y el bienestar psicológico, contrarrestando los efectos adversos de la comparación social y la búsqueda de validación externa.

1.3.1. Importancia de la influencia de las redes sociales sobre la autoestima de mujeres universitarias

Las mujeres universitarias representan un grupo particularmente sensible a los efectos de las redes sociales debido a la etapa de transición y auto-definición que atraviesan durante su formación académica. Diversos estudios han destacado que estas plataformas tienen una influencia

significativa en su autoestima y percepción de la imagen corporal. La exposición constante a estándares de belleza poco realistas, promovidos en redes sociales, puede llevar a una insatisfacción corporal generalizada, distorsión de la autoimagen e, incluso, al desarrollo de trastornos alimentarios (Costa-Barros et al., 2024; Maldonado-Castro et al., 2024).

La comparación social es uno de los mecanismos más perjudiciales para la salud mental en esta población. Al comparar sus cuerpos, estilos de vida y logros con los ideales mostrados en las redes sociales, muchas estudiantes experimentan una disminución en su autoestima y bienestar emocional. Investigaciones han encontrado que un uso excesivo de estas plataformas se correlaciona con niveles más bajos de autoestima entre las mujeres universitarias, acentuando sentimientos de insuficiencia y aislamiento (Collantes y Tobar, 2023)

Además, esta etapa de la vida académica, caracterizada por altas demandas académicas y sociales, hace que las mujeres universitarias sean más vulnerables al impacto psicológico de las redes sociales. La idealización constante de las vidas ajenas y el temor a no cumplir con las expectativas impuestas por estas plataformas pueden contribuir al desarrollo de ansiedad, depresión y estrés (De Paula et al., 2023; Aucapiña y Campodónico, 2024). Estos efectos suelen ser más pronunciados en las estudiantes de los primeros años de universidad, quienes enfrentan retos significativos en la construcción de su identidad personal y profesional (Padilla-Romero y Ortega-Blas, 2017).

Sin embargo, las redes sociales también pueden desempeñar un rol positivo en la vida de las mujeres universitarias. Para algunas, estas plataformas se convierten en una fuente de motivación hacia un estilo de vida más saludable, promoviendo hábitos de autocuidado y actividades físicas que contribuyen a su bienestar integral (Maldonado-Castro et al., 2024). Este efecto beneficioso resalta la dualidad de las redes sociales como un espacio de apoyo y, al mismo tiempo, de riesgo.

2. OBJETIVO

El objetivo del presente estudio correlacional es analizar la relación existente entre el uso de redes sociales y su modo de uso con la autoestima de mujeres estudiantes de educación superior.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO

El presente estudio adoptó un diseño no experimental, de corte transversal y correlacional, con el objetivo de examinar la relación entre las variables seleccionadas. La naturaleza no experimental del diseño implicó que no se realizaran manipulaciones deliberadas de las variables independientes, sino que se observó y analizó la asociación entre las variables en un momento específico en el tiempo. Este enfoque permitió obtener datos descriptivos y explorar relaciones significativas en un contexto ecológico, garantizando la validez externa de los hallazgos. La elección de un diseño transversal se justificó por la necesidad de recolectar datos en un periodo acotado de tiempo, mientras que la naturaleza correlacional respondió al interés de analizar la dirección y magnitud de las asociaciones entre las variables objeto de estudio.

3.2. PARTICIPANTES

La muestra estuvo compuesta por 384 mujeres estudiantes matriculadas en diversos grados universitarios de la Universidad de Granada, quienes participaron de manera voluntaria. La selección de esta muestra se realizó aplicando un muestreo no probabilístico por conveniencia, asegurando que las participantes cumplieran con los criterios de inclusión preestablecidos: ser mujeres, estar matriculadas en la universidad y tener acceso a la plataforma digital empleada para la recolección de datos. Este tamaño muestral permitió garantizar la representatividad estadística necesaria para el análisis de correlaciones con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Además, se tomaron medidas para asegurar la heterogeneidad de la muestra en términos de edad y nivel académico, reflejando la diversidad de la población universitaria femenina.

3.3. INSTRUMENTOS

Los datos se recopilaron mediante un cuestionario anónimo administrado a través de la plataforma en línea *Qualtrics* durante los meses de abril y mayo de 2024. Este cuestionario incluyó instrumentos previamente validados y adaptados para la población universitaria participante. Los instrumentos

seleccionados evaluaron las variables de interés, garantizando validez y confiabilidad mediante el uso de escalas con propiedades psicométricas adecuadas. La administración digital del cuestionario facilitó la participación remota, incrementó la tasa de respuesta y redujo posibles sesgos relacionados con la discapacidad social. Asimismo, se aseguró la confidencialidad de los datos mediante procedimientos que cumplieron con los estándares éticos establecidos por el Comité de Ética de la investigación.

Para evaluar el uso de las redes sociales, se realizaron tres preguntas adaptadas del Centro de Investigaciones Sociológicas (2018): si utilizaban redes sociales (sí/no), el tiempo diario invertido en una escala Likert de 7 puntos (0 = No uso, 6 = Continuamente), y el tiempo dedicado a las redes más populares en España (WhatsApp, Instagram, Twitter, YouTube, Facebook y TikTok). La publicación de selfies y vídeos se midió a través de la frecuencia con la que los participantes publicaban selfies y vídeos en redes sociales, utilizando escalas Likert de 6 puntos (1 = Muy poca frecuencia, 6 = Varias veces al día). La visualización de selfies o vídeos se evaluó mediante tres ítems sobre la frecuencia de visualización de contenido ajeno y dos ítems sobre la observación detallada de estos, incluyendo interacciones (me gusta/comentarios). El comportamiento de edición de selfies o vídeos se midió a través de tres ítems sobre el uso de herramientas de edición (recorte, filtros, software), en una escala de 5 puntos (1 = Nunca, 5 = Siempre). La autoestima se evaluó mediante la escala de Rosenberg (1965), con 10 ítems en una escala Likert de 1 a 4 (Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo). Finalmente, las horas de pantalla se evaluaron mediante preguntas abiertas sobre el tiempo dedicado a actividades de ocio frente a una pantalla durante los días de semana y los fines de semana.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos recolectados se realizó utilizando el software estadístico IBM SPSS, versión 25.0. Inicialmente, se evaluó la distribución de las variables mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, lo que confirmó que no seguían una distribución normal. En consecuencia, se utilizaron estadísticos no paramétricos para el análisis de las relaciones entre las variables. Las correlaciones se calcularon empleando el coeficiente de Spearman, seleccionado por su capacidad para identificar

asociaciones en datos que no cumplen con los supuestos de normalidad. Los resultados se interpretaron considerando un nivel de significación estadística establecido en $p < 0.05$. Adicionalmente, se llevaron a cabo análisis descriptivos para caracterizar la muestra y proporcionar un contexto detallado de los hallazgos.

4. RESULTADOS

La tabla 1 muestra que la única correlación estadísticamente significativa entre el uso de redes sociales y la autoestima se encuentra en Twitter ($r = -0.131$, $p < 0.05$). Los datos indican que un mayor uso de esta plataforma se asocia con una disminución en los niveles de autoestima. En contraste, ninguna otra red social ni el tiempo total de uso de pantallas muestran una relación significativa con la autoestima.

En la tabla 2 se presentan las correlaciones entre el modo de uso de las redes sociales y la autoestima. Los resultados indican que ciertas conductas relacionadas con el uso de redes sociales tienen asociaciones significativas con los niveles de autoestima.

Por un lado, la frecuencia de examinar otros selfies o vídeos ($r = -0,108$, $p < 0,05$) y de revisar comentarios y el número de "me gusta" ($r = -0,116$, $p < 0,05$) correlacionaron negativamente con la autoestima. Asimismo, la frecuencia de recortar partes del cuerpo en imágenes o vídeos mostró una correlación negativa con la autoestima ($r = -0,167$, $p < 0,01$), así como una relación negativa entre el uso de filtros fotográficos ($r = -0,110$, $p < 0,05$) y la autoestima.

TABLA 1. *Correlaciones entre el uso de redes sociales y la autoestima*

Redes sociales	Autoestima
WhatsApp	0,084
Facebook	0,017
Instagram	-0,020
Twitter	-0,131*
YouTube	-0,042
TikTok	-0,044
Horas de pantalla	-0,094

* $p < 0,05$.

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Correlaciones entre el modo de uso de las redes sociales y la autoestima*

Modo de uso de redes sociales	Autoestima
Frecuencia publicar selfies	0,052
Frecuencia publicar vídeos	0,031
Frecuencia ver selfies	0,028
Frecuencia ver vídeos	0,068
Examinar otros selfies/vídeos	-0,108*
Examinar comentarios y número de “me gusta”	-0,116*
Frecuencia recortar partes del cuerpo en una imagen o vídeo	-0,167**
Frecuencia de uso de filtros fotográficos	-0,110*
Frecuencia de uso de aplicaciones de edición	-0,043

*p < 0,05, **p < 0,01

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los resultados del estudio presentan una aproximación del impacto negativo que las redes sociales pueden tener en la autoestima de las mujeres universitarias. La correlación negativa observada con el uso de Twitter resalta un aspecto relevante del fenómeno digital: la naturaleza pública y, en ocasiones, conflictiva de las interacciones en esta plataforma. En las mujeres universitarias, especialmente aquellas que atraviesan un proceso de construcción de identidad y autoaceptación en un entorno académico, la exposición a comentarios y debates en redes sociales puede generar sentimientos de inseguridad, disminuyendo su autoestima. Este fenómeno ha sido observado por otros estudios que evidencian cómo el uso intensivo de plataformas como Twitter, que fomentan la interacción y la discusión, puede estar asociado con una disminución en el bienestar psicológico, especialmente cuando las interacciones incluyen críticas públicas (Costa-Barros et al., 2024). El estudio subraya la importancia de los entornos de interacción en línea, especialmente en plataformas que promueven debates públicos y reacciones a contenido controvertido, como Twitter, donde las mujeres pueden sentirse más vulnerables a la crítica externa.

El comportamiento de comparar selfies o vídeos de otras personas, junto con la revisión constante de comentarios y "me gusta", revela una tendencia prevalente entre las mujeres universitarias a validar su identidad a través de la mirada externa. Este comportamiento no solo refleja la influencia de las redes sociales en la percepción de la autoimagen, sino también cómo estas prácticas pueden acentuar la ansiedad social. Las mujeres, en especial durante la etapa universitaria, son más susceptibles a los estándares sociales y culturales que promueven ciertos ideales de belleza. La presión para ajustarse a estas expectativas puede generar una insatisfacción constante con su propio cuerpo, afectando de manera significativa su bienestar emocional y psicológico. Según dos Santos y Rodrigues (2023), la exposición a estos estándares de belleza poco realistas, promovidos frecuentemente en plataformas como Instagram y TikTok, está vinculada a una autoimagen distorsionada y a sentimientos de insuficiencia que refuerzan la ansiedad en las mujeres jóvenes, especialmente en su entorno universitario.

El hallazgo de que la frecuencia de recortar partes del cuerpo en imágenes o vídeos correlaciona fuertemente con una disminución en la autoestima pone de manifiesto una internalización de los estándares de belleza poco realistas que prevalecen en las redes sociales. En el caso de las mujeres universitarias, este fenómeno es aún más complejo, ya que se encuentra vinculado no solo con la imagen corporal, sino también con la presión por cumplir con expectativas sociales y académicas. A menudo, las estudiantes universitarias experimentan un choque entre las expectativas familiares, culturales y académicas, y lo que se refleja en las redes sociales. Esta brecha puede ser particularmente dañina cuando se intenta construir una identidad sólida, ya que la búsqueda de aprobación externa en estas plataformas entra en conflicto con la necesidad de aceptación personal y autoconfianza (Campo-Terner y Martínez de Biava, 2009). En este sentido, las redes sociales pueden intensificar la vulnerabilidad de las mujeres jóvenes al crear un espacio en el que la validación externa se vuelve crucial para la percepción de su propia identidad.

A pesar de los efectos negativos evidenciados, también se deben reconocer los potenciales beneficios del uso de redes sociales en la vida de las mujeres universitarias. Las plataformas digitales pueden ser una vía para

crear redes de apoyo, compartir experiencias y promover hábitos de vida saludables. Sin embargo, el modo en que se utilizan estas herramientas es fundamental. Las mujeres universitarias pueden beneficiarse de un uso consciente de las redes sociales, que les permita conectar con comunidades que promuevan la aceptación y el bienestar, en lugar de centrarse únicamente en la validación superficial. En este sentido, el estudio refuerza la importancia de desarrollar una alfabetización digital crítica que permita a las mujeres identificar los riesgos de las comparaciones sociales y de la validación externa, mientras aprovechan los aspectos positivos de las redes sociales (Olabarri-Fernández y Benito, 2011).

Finalmente, los resultados de este estudio refuerzan la necesidad de que las instituciones de educación superior implementen programas de apoyo integral que aborden los efectos de las redes sociales sobre la autoestima. Estos programas deben centrarse en proporcionar herramientas para que las mujeres universitarias manejen las presiones sociales y se desarrollen emocionalmente de manera equilibrada. La alfabetización digital crítica es clave en este sentido, pues les permitirá a las estudiantes tomar decisiones informadas sobre cómo interactúan en línea, reconociendo tanto los beneficios como los riesgos asociados al uso de las redes sociales. Además, sería beneficioso promover espacios dentro de las universidades donde las mujeres puedan compartir sus experiencias y encontrar apoyo, fortaleciendo su autoestima en un entorno académico que las valore integralmente.

5.1. OTRAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL USO DE REDES SOCIALES EN LA AUTOESTIMA DE MUJERES UNIVERSITARIAS

El uso de las redes sociales presenta una serie de **ventajas** para las mujeres universitarias, especialmente en el ámbito de su autoestima y desarrollo personal. Estas plataformas facilitan la conexión con amigos, familiares y compañeros, creando redes de apoyo emocional y social que fortalecen el sentido de pertenencia. Además, permiten acceder a comunidades en torno a intereses comunes, lo que puede ser un recurso valioso en momentos de transición personal y académica. Otro aspecto positivo es el acceso a información educativa y recursos de bienestar. Muchas cuentas promueven contenido relacionado con el autocuidado,

la salud mental y el desarrollo personal, mientras que otras ofrecen oportunidades para participar en talleres, eventos y actividades que enriquecen la experiencia universitaria.

Las redes sociales también se convierten en un espacio para la autoexpresión y la creatividad. Las mujeres universitarias pueden mostrar su talento, intereses y valores a través de estas plataformas, construyendo una identidad digital que refleje sus aspiraciones. Asimismo, el contenido motivacional presente en redes sociales, como testimonios de superación o consejos sobre hábitos saludables, puede inspirar cambios positivos en sus vidas, fomentando la confianza y la resiliencia.

No obstante, estas mismas plataformas también presentan **desventajas** significativas que afectan la autoestima de las mujeres universitarias. Una de las más preocupantes es la comparación social negativa. La constante exposición a imágenes idealizadas y estándares de belleza inalcanzables puede generar sentimientos de insuficiencia y descontento con la autoimagen. Esto se agrava con la búsqueda de validación externa, ya que muchas usuarias tienden a medir su valor personal en función de los "me gusta" y comentarios que reciben, lo que refuerza una dependencia emocional hacia la aprobación de los demás.

Además, el impacto psicológico del uso de las redes sociales no es menor. El uso excesivo de filtros y herramientas de edición fotográfica puede distorsionar la percepción de la propia imagen, alimentando inseguridades y problemas como la ansiedad, la depresión y, en algunos casos, trastornos alimentarios. También existe el riesgo de aislamiento social, ya que, aunque las redes fomentan la conexión virtual, pueden desplazar las interacciones presenciales, debilitando relaciones significativas fuera del entorno digital.

Por último, las redes sociales generan una presión constante por mantener una presencia atractiva en línea. Esta dinámica puede incrementar los niveles de estrés, especialmente cuando se combina con las altas demandas académicas que enfrentan las mujeres universitarias. Además, el fenómeno del miedo a quedarse atrás ("FOMO") se intensifica al observar los logros o actividades de otros usuarios, lo que puede derivar en sentimientos de frustración o desmotivación.

En consecuencia, las redes sociales representan un arma de doble filo para las mujeres universitarias. Si bien ofrecen herramientas y oportunidades que pueden fortalecer su autoestima y bienestar, también exponen a las estudiantes a riesgos que, si no son gestionados de manera adecuada, pueden impactar negativamente en su desarrollo emocional y psicológico.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio ha revelado importantes perspectivas sobre la relación entre el uso de las redes sociales y la autoestima en mujeres universitarias. Si bien el uso general de redes sociales no mostró una correlación significativa con la autoestima, ciertos comportamientos específicos asociados al modo de uso de estas plataformas sí tuvieron un impacto negativo en los niveles de autoestima. El análisis ha señalado que las prácticas comunes, como la revisión de selfies y vídeos de otros usuarios, la búsqueda de validación a través de "me gusta" y comentarios, y el uso de filtros fotográficos, están relacionadas con una disminución en la percepción de la autoimagen y el bienestar emocional.

Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que sugieren que las plataformas sociales, especialmente aquellas centradas en lo visual, pueden fomentar una comparación constante con ideales de belleza poco realistas. Este fenómeno podría contribuir a la distorsión de la autoimagen y aumentar la inseguridad en las mujeres universitarias, particularmente durante una etapa de transición y definición personal en la que se encuentran. Además, la constante exposición a la aprobación digital refuerza la dependencia emocional de las reacciones externas, afectando la autoestima a largo plazo.

Sin embargo, la investigación también reconoce que el uso de redes sociales puede tener aspectos positivos, como la construcción de redes de apoyo, el acceso a información valiosa y la posibilidad de fomentar la autoexpresión. Es crucial, por tanto, promover un uso consciente y equilibrado de estas plataformas, que permita aprovechar sus beneficios mientras se mitigan los riesgos asociados con la comparación social y la búsqueda de validación externa. La implementación de estrategias educativas y de sensibilización en las instituciones de educación superior, orientadas hacia el desarrollo de una alfabetización digital crítica, puede ser clave para reducir los efectos negativos de las redes sociales sobre la autoestima de las estudiantes universitarias.

7. REFERENCIAS

- Abelairas-Etxebarria, P. y Mentxaka Arana, J. (2020). ¿Qué opinan los universitarios sobre el uso académico de las redes sociales?. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (8). <https://doi.org/10.6018/riite.362121>
- Aucapiña, E. y Campodónico, N. M. (2024). Revisión sistemática sobre la influencia de las redes sociales en la autoestima de los adolescentes. *Revista de Psicología UNEMI*, 73-87. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol8iss15.2024pp73-87p>
- Bustinza-Choquehuanca, S.A., Angulo-Mamani, L.M., Calderón-Quino, K.M. y Flores-Mamani, D. (2017). Autoestima en la formación profesional de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones*, 6(2), 179-188. <https://doi.org/10.26788/riepg.v6i2.97>
- Bustos-Changoluisa, K.S. y Vásquez de la Bandera-Cabezas, F.A. (2022). Autoestima y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4121
- Campo-Tertera, L. A. y Martínez de Biavia, Y. (2009). Autoestima en estudiantes de primer semestre del programa de psicología de una universidad privada de la costa caribe colombiana. *Psicogente*, 12(21), 9. <https://doi.org/10.17081/PSICO.12.21.1112>
- Collantes, K. y Tobar, A. (2023). Adicción a redes sociales y su relación con la autoestima en estudiantes universitarios: Social Media Addiction and Its Relationship with Self-Esteem in University Students. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 62. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.300>
- Cordeiro, L. H., Santos, L. C. R., da Silva, R. S. y Gomes, G. C. (2022). Um olhar psicanalítico sobre a influência das redes sociais na constituição da autoimagem do adolescente. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(11), 1368-1381. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i11.7729>
- Costa-Barros, A.B., Nascimento-Ribeiro, T. y dos Santos-Paquiela, L.C. (2024). A influência das redes sociais na autoestima de discentes do IFPB-CR. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(4), e4010-e4010. <https://doi.org/10.69849/revistaft/ni10202411132137>
- Cupido-Navarro, A. y Suárez-Lantarón, B. (2022). Uso de las redes sociales por el alumnado universitario de la Facultad de Educación (Universidad de Extremadura). *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 8(2), 97-113. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i2.13719>

- da Conceição-Silva, M. (2021). A relação entre redes sociais e autoestima. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(4), 417-439. <https://doi.org/10.51891/REASE.V7I4.976>
- de Paula, A. V., de Souza-Lopes, V. A. y da Rocha, W. S. (2023). A influência das redes sociais na autoimagem feminina: desvendando padrões de beleza e seu papel no desenvolvimento do transtorno dismórfico corporal. *Revista Contemporânea*, 3(11), 20706-20726. <https://doi.org/10.56083/rcv3n11-044>
- dos Santos, T. C. A. y Rodrigues, K. L. A. (2023). Impactos das redes sociais em relação à autoestima e autoimagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(3), 851-862. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i3.8724>
- Duarte-Félix, C., Almada-Quintero, M.G. y Medina-Wahnnatah, A. (2018). Efecto del uso de las redes sociales sobre las actividades académicas en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Económicas Administrativas-Departamento de Ciencias Económico Administrativas-Campus Navojoa*, (28), 9-9. <https://doi.org/10.46589/rdiasf.v0i28.177>
- Fernández-Lopes, P. (2015). Nuevos patrones de integración social. El uso del Facebook y el Twitter en adolescentes y el impacto en su autoestima. *PSOCIAL. Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(2), 51-67.
- García-Ruiz, R., Morueta, R. T. y Gómez, Á. H. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula abierta*, 47(3), 291-298. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.47.3.2018.291-298>
- Maldonado-Castro, J. M., Zambrano-Barros, N. A. y Mancilla-Patiño, K. L. (2024). Estereotipos de belleza en redes sociales: impacto en la autoestima femenina. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(40). <https://doi.org/10.46652/rgn.v9i40.1183>
- Obando Bastidas, D. y Gavilanes-Gómez, D. (2024). Autoestima y asertividad en estudiantes universitarios. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual" ALCON"*, 4(3), 65-72. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i3.146>
- Olabarri-Fernández, E. y Benito, S. M. (2011). Autoexpresión y privacidad de los universitarios en las redes sociales. Los estudiantes de la Universidad del País Vasco como caso de estudio. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinaria de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 89-113.
- Padilla-Romero, C. y Ortega-Blas, J. (2017). Adicción a las redes sociales y sintomatología depresiva en universitarios. *CASUS: Revista de Investigación y Casos en Salud*, 2(1), 47-53.

- Pedraza-Sánchez, E. Y. y Partida.Puente, A. (2022). El Aprendizaje universitario con las redes sociales: Percepción de estudiantes de Administración e Informática. *Vinculatégica*, 8(5), 93-102.
<https://doi.org/10.29105/vtga8.5-243>
- Rodríguez, J.S., Ruiz-Palmero, J. y Rivas, E.S. (2015). Uso problemático de las redes sociales en estudiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 26, 159-174.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Sandoval-Almazán, R., Romero-Romero, A. y Rodríguez, E. H. (2013). Comunicación e intercambio con redes sociales en la educación universitaria: caso estudiantes de Administración e Informática. *Apertura*, 5(2), 82-95.
- Smedema-Malonda y Barahona-Esteban (2018). Autoestima y sentido de la vida en estudiantes universitarios/Self-esteem and sense of life in university students. *Cauriensia. Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas*, 13, 39-55.
<https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.39>
- Soria, P. y de Jesús Villegas-Villacres, N. (2024). Adicción a las redes sociales y su relación con la autoestima en adolescentes. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 8(14), 19-29. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol8iss14.2024pp19-29p>
- Távora, C. G. y Morgado, E. M. (2023). A influência das redes sociais na automedicação. *Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica*, 2(3). <https://doi.org/10.56166/remici.2023.5.v2n3.7.21>
- Torres-Zapata, Á.E., Moguel-Ceballos, J.E. y Brito-Cruz, T.D. (2024). Autoestima en estudiantes universitarios del área de Nutrición. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v1i3.4153>

ARQUETIPOS FEMENINOS EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL ACTUAL

CRISTINA GABRIELA CHIRILA
Universidad de Valladolid

MARÍA CARMEN FERNÁNDEZ TIJERO
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Poniendo el foco en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015), se subraya la necesidad de un compromiso educativo de calidad, pero, ligado a su vez, al Objetivo de Desarrollo Sostenible número 5 “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (Naciones Unidas, 2015). Esta búsqueda de equidad es inevitablemente un contenido transversal a todas las etapas y disciplinas académicas, pero si hay una materia en la que se debe prestar especial atención es en la formación en competencia literaria, precisamente por la transversalidad que la lectura ocupa en cualquier desarrollo académico.

La nueva normativa educativa nacional, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*, de Educación o más conocida por LOMLOE (2020), ya en la exposición de motivos,

Adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista. (p. 122871)

De forma que esta ley exige el cumplimiento de cuestiones relativas a la educación para la igualdad presentes en el Pacto de Estado contra la violencia de género; en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y la ya citada Agenda 2030, y así lo podemos apreciar en diversos puntos concretos del texto, de los cuales destacamos en el primer capítulo, dedicado a los principios y fines de la educación, establece como base de la educación en todos los niveles (LOMLOE, 2020),

El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa. (p. 122881).

1.1. COEDUCACIÓN Y LITERATURA INFANTIL

La coeducación, como podemos ver, supone una de las bases sobre las que se asienta la legislación educativa estatal, reiterada de forma específica en diversos artículos: la disposición adicional vigesimoquinta dedicada al fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres decreta que, “en todo caso, las Administraciones educativas impulsarán el incremento de la presencia de alumnas en estudios del ámbito de las ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, así como en las enseñanzas de formación profesional con menor demanda femenina” (LOMLOE, 2020, p. 122934).

En el artículo 121 leemos que el proyecto educativo "incorporará [...] contenidos específicos relacionados con la igualdad de trato y la no discriminación, así como la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres" (LOMLOE, 2020, p. 122922). Incluso va más allá de las programaciones de centro o de aula, atendiendo también a la estructura organizativa de los centros: en el capítulo III, dedicado a los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente se establece que "una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres" (LOMLOE, 2020, p. 122949).

En relación con los recursos utilizados en los centros educativos, ya de forma más específica, la Disposición adicional cuarta, que versa sobre los libros de texto y demás materiales curriculares dice que:

La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales [...] deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa. (LOMLOE, 2020, p. 122931)

Todo ello, “las Administraciones educativas promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios” (LOMLOE, 2020, p. 122874).

Esta incidencia específica en la coeducación y el respeto y la integración de la diversidad resulta esencial en la búsqueda de valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y prevención y resolución pacífica de conflictos, valores incluidos en el currículo de las diferentes etapas de la educación básica que,

tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la igualdad de trato y la no discriminación, así como la prevención de la violencia de género. (LOMLOE, 2020, p. 122939)

La transversalidad que caracteriza a la actividad literaria hace que sea ésta la acción educativa clave para la transmisión de valores, que se pueden vincular con todas las áreas de conocimiento y darle un énfasis de realidad al encontrarlo vinculado también con acciones cotidianas del contexto real del alumnado.

Las niñas y los niños, al leer las historias de ficción, se identifican con los héroes, construyen esas historias en su imaginación y, finalmente, conciben la superación de cada nuevo reto o dificultad (fases de los cuentos fantásticos ya estudiadas y tipificadas por la estructura funcional de Vladimir Propp en 1946). En esa identificación, en muchas ocasiones, descansan las bases de la afición a la lectura.

1.2. EQUIDAD EN LAS NUEVAS HEROÍNAS LITERARIAS

La literatura infantil tradicionalmente ha presentado a las niñas y a las mujeres como seres dependientes de los valores positivos socialmente encarnados en las figuras masculinas de las narraciones: las tradicionales princesas esperaban la acción del príncipe para superar sus dificultades, frente a la acción, creatividad e ingenio que presentan las figuras femeninas en las narraciones infantiles actuales. Las heroínas brindan la posibilidad a la mujer construirse una alta autoestima, manteniendo una actitud positiva y proactiva ante la vida.

En este sentido, es necesaria una reflexión constante acerca de los modelos éticos presentes en la narrativa infantil y juvenil, que transmiten unos valores sociales, culturales y personales claves en la formación de los individuos. A la par que se inicia un fomento del hábito lector, se vuelve crucial proponer lecturas de calidad que fomentan una verdadera igualdad y unos personajes con los que las niñas y los niños puedan identificarse, rompiendo con estereotipos de género tradicionales.

Como menciona Sanchis Amat (2019), desde la década de los 90 se inicia un interés en la revisión de los personajes femeninos de la literatura infantil y juvenil. Este autor menciona estudios como el de Ramírez Alvarado titulado *De cuentos clásicos infantiles: el mundo de las cenicientas transgresoras que prefieren el beso de los sapos* o el de Fernández Rodríguez titulado *Las re/escrituras contemporáneas de Cenicienta*. Asimismo, Sanchis Amat (2019) hace referencia al debate en torno a los personajes femeninos de la literatura infantil y juvenil como temática relevante en este ámbito, siendo ejemplos de ello estudios realizados por autores como Cortés Ibáñez (1999), García Lago (2002), Álvarez (2008), Hernández Ranz (2007), Martínez y Merlino (2012), Quintero (2008) o García Carcedo (2022).

De la misma forma, surgen colecciones de textos ficcionales inspiradas en figuras reales femeninas destacadas en distintos ámbitos, como las famosas deportistas (*Kat Karateka*, *Alexia superfutbolista*, *Olympia punteras negras*), que imitan las colecciones de lecturas prototípicamente masculinas, y colecciones de biografías de mujeres ilustres de distintas épocas históricas, entre otras.

La nueva literatura infantil y juvenil presenta heroínas con rasgos definitorios que contrastan significativamente con los arquetipos tradicionales. Algunos aspectos clave son (Sartelli, 2018; Yubero *et al.*, 2014):

1. **Personalidad y carácter:** Las heroínas modernas son capaces de tomar sus propias decisiones y actuar por sí mismas, sin depender de figuras masculinas; muestran coraje para enfrentar desafíos y luchar por sus creencias e ideales, son inteligentes, astutas, se presentan como personajes perspicaces, analíticos y estrategas, capaces de resolver problemas de manera creativa, y muestran un carácter proactivo, tomando la iniciativa en sus propias historias.
2. Algunas de sus habilidades más destacadas abarcan desde la fuerza física hasta dones intelectuales o mágicos; muestran en dominio de las competencias académicas, muchas heroínas se destacan en áreas como la lectura, las ciencias o la arquitectura; son capaces de enfrentar situaciones nuevas y adaptarse a diferentes entornos junto a una gran capacidad de liderazgo; muestran empatía y compasión, ayudando a quienes lo necesitan; y tienen un elevado sentido de la amistad y lealtad: valoran las relaciones interpersonales y son leales a sus amigos y seres queridos.
3. Se aprecia un mayor desarrollo personal, en cuanto al crecimiento y aprendizaje, las historias suelen mostrar el desarrollo personal de las heroínas a lo largo de la trama; enfrentan y superan obstáculos, tanto externos como internos; y aparece claramente un autodescubrimiento: exploran su propia identidad y aprenden a valorar sus cualidades únicas.
4. Impacto social: desafían a las normas sociales, cuestionan las expectativas tradicionales de género, y se convierten en agentes de cambio: actúan para mejorar sus comunidades o el mundo que las rodea.

Las nuevas heroínas de la literatura infantil y juvenil tienen, así pues, una influencia significativa en la formación de valores sociales y personales en los jóvenes lectores. Esta influencia se manifiesta de varias maneras:

- Las heroínas modernas proporcionan modelos de comportamiento que inspiran a los jóvenes a desarrollar independencia y autonomía, tomando sus propias decisiones, actuando por sí mismas, fomentando la autosuficiencia en los lectores. Al enfrentar desafíos con coraje, estas heroínas animan a los jóvenes a ser valientes en sus propias vidas, resolviendo sus situaciones de forma inteligente. La representación de personajes femeninos perspicaces y estrategias promueve así el aprecio por las habilidades intelectuales.
- Estas nuevas heroínas contribuyen al desarrollo personal de los jóvenes al fomentar el crecimiento y aprendizaje, inspirando a los lectores a buscar su propio crecimiento personal. Para ello, promueven la superación de adversidades, la perseverancia ante las dificultades, e impulsan el autodescubrimiento: las heroínas que exploran su identidad animan a los lectores a valorar sus propias cualidades únicas.
- Estas nuevas representaciones femeninas también influyen en la formación de valores sociales: ya hemos mencionado el desafío a las normas sociales, fomentando así una mentalidad más abierta e inclusiva. Los personajes que actúan como agentes de cambio inspiran a los jóvenes a contribuir positivamente a sus comunidades, fomentando además la empatía y la comprensión.
- La representación de estas nuevas heroínas tiene un efecto significativo en la construcción de la identidad de los jóvenes: les ofrecen modelos diversos, con una variedad de roles y características con los que los jóvenes pueden identificarse; fortalecen la autoestima, al ver representaciones positivas y empoderadas; y promueven la igualdad de género. Estas representaciones, en definitiva, ayudan a dismantelar estereotipos y fomentan una visión más equitativa de los roles de género.

Las nuevas heroínas de la literatura infantil y juvenil juegan un papel crucial en la formación de valores sociales y personales en los jóvenes. Al proporcionar modelos de comportamiento positivos, fomentar el desarrollo personal, promover valores sociales importantes y contribuir a la

construcción de una identidad sólida, estas figuras literarias se convierten en poderosas herramientas para el crecimiento y la educación de las nuevas generaciones. Su influencia va más allá de la simple entretención, convirtiéndose en verdaderos agentes de cambio social y desarrollo personal.

En conclusión, las nuevas heroínas de la literatura infantil y juvenil reflejan un avance significativo hacia la equidad de género. Presentan personajes femeninos complejos, capaces y diversos que desafían los estereotipos tradicionales y ofrecen modelos positivos para los jóvenes lectores. Esta evolución en la representación femenina contribuye a la formación de valores más equitativos y a la promoción de una sociedad más igualitaria.

2. OBJETIVOS

El presente estudio plantea como objetivo principal identificar los rasgos que la literatura infantil transmite en el universo de las heroínas, de los personajes femeninos que ostentan un protagonismo y con el que las niñas se identifican. Por ello, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las lecturas de mayor relevancia entre el público infantil (3-6) y juvenil (7-12 años) en el año 2024.
- Elaborar un instrumento de análisis que permita identificar las características fundamentales de los personajes femeninos, incluyendo aspectos referentes a las aspiraciones, la representación física y el lenguaje y las emociones.
- Determinar los rasgos definitorios de las protagonistas a partir del análisis de contenido cualitativo, comparándolos con los estereotipos de género prevalentes en la literatura infantil y juvenil.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se basa en el análisis del discurso y la investigación documental. Por ello, se trata de un trabajo enmarcado dentro del paradigma interpretativo de la investigación cualitativa, a través del cual se pretende comprender los significados sociales que se manifiestan a lo largo de las lecturas. En este trabajo, se tomará como referencia la definición de análisis del discurso propuesta por Íñiguez Rueda (2011, p. 83),

“el análisis del discurso como un medio para llevar a la práctica el lenguaje a modo de eje de comprensión y estudio de los procesos sociales”.

Se ha optado por estas técnicas de investigación ya que brindan la posibilidad de alcanzar el objetivo propuesto, identificar los rasgos que la literatura infantil transmite en el universo de las heroínas, de los personajes femeninos que ostentan un protagonismo y con el que las niñas, principalmente, se identifican. A través de un análisis del discurso crítico y la investigación documental, se aprecia la evolución del rol o de los roles sociales de las mujeres en las sociedades actuales.

Para llevar a cabo el estudio, se realizó un muestreo intencional a través de tres plataformas de comercio electrónico de libros, representativas del mercado digital actual, consultando las lecturas más vendidas. El elenco completo de textos supera la centena, pero se redujo siguiendo los siguientes criterios: textos actuales, no clásicos; personajes principales femeninos; lecturas dirigidas a un público menor de 12 años; personajes que no fuesen animales.

TABLA 1. *Listado de la muestra.*

3-6 años	6-8 años	8-12 años
Las reglas del ratoncito Pérez de Eloy Moreno	Anna Kadabra. El Club de la Luna Llena de Pedro Mañas	Amanda Black. La campana de Jade de Bárbara Montes y Juan Gómez Jurado
El hilo invisible de Míriam Tirado	Unicornia. Un lío con brilli-brilli de Ana Punset	Oh my Goa de Míriam Tirado
Tengo un volcán de Míriam Tirado	Eres una chica increíble de Olivia Hernández Pantoja	La Calavera de Jon Klassen
Luli Pampín y el poder de la imaginación de Laura Melano	Naciste para brillar de Isabella Miller	Olivia Mars. El poder de los bichos raros de Isabel Álvarez
Elsa y las luces de la noche de Lucy Fleming	Las Ratitas. Tres, dos, uno... ¡superpoderes! de Las Ratitas	
Leila la bruja perfecta de Flavia Z. Drago	Magic Animals. El poder del amuleto de Susanna Isern	
Los pantalones de Luisa de Susanna Isern		
La sirena Esmeralda de Harriet Muncaster		

Fuente: elaboración propia

Finalmente, la muestra queda compuesta por las obras de la Tabla 1. Se trata de un total de 18 obras, todas ellas publicadas entre los años 2020 y 2024: 8 para lectores entre 3-6 años; 6 para lectores entre 6-8 años; y 4 para lectores entre 8-12 años.

A partir de una exhaustiva revisión de la literatura existente, se ha desarrollado un instrumento de análisis (Tabla 2) estructurado en cinco categorías: (1) datos de la obra; (2) ocupaciones y aspiraciones; (3) representación física; (4) lenguaje y expresión; y (5) otros aspectos, siendo esta última categoría añadida para capturar elementos no contemplados en las primeras cuatro.

TABLA 2. *Instrumento de análisis.*

Datos	Título
	Autor/a
	Año de publicación
	Edad recomendada
	Nombre de la protagonista
	Tipo
Ocupaciones y aspiraciones	Roles desempeñados
	Ocupaciones estereotipadas
	Habilidades destacadas
	Diversidad de aspiraciones
	Ambición y deseo de superación
Representación física	Énfasis en aspectos físicos
	Diversidad en la representación física
Lenguaje y expresión	Expresión de pensamientos y opiniones propias
	Asertividad en la comunicación
Otros aspectos	Aspectos positivos
	Aspectos estereotipados
	Comparación con personajes masculinos

Fuente: elaboración propia

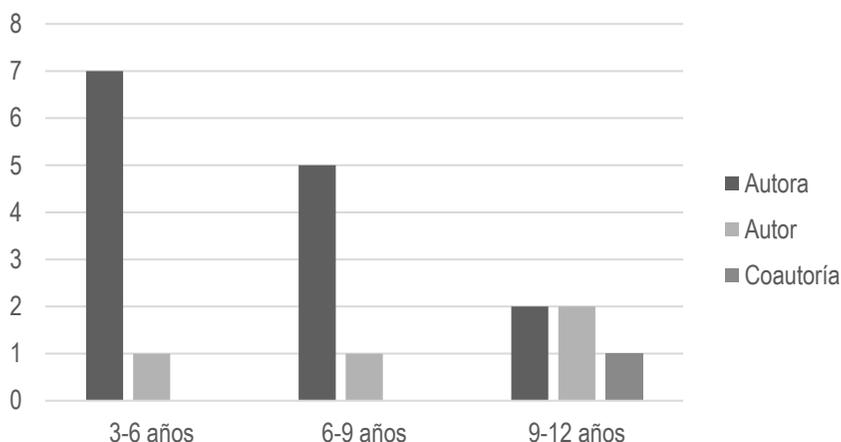
Estas categorías y subcategorías se han seleccionado para extraer de los textos una visión amplia sobre las características de los personajes femeninos que protagonizan las historias actuales de literatura infantil y juvenil. Con los datos obtenidos, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo descriptivo que nos permite apreciar cuáles son los rasgos

definitorios de las nuevas heroínas que encontramos en las lecturas de mayor impacto en nuestra sociedad.

4. RESULTADOS

Los resultados muestran obras escritas prácticamente en su totalidad por mujeres, suponiendo aproximadamente un 80% de la muestra. Únicamente se da un caso de coautoría, una obra escrita por una mujer y un hombre (*Amanda Black. La campana de Jade*). Si ponemos el foco en cada franja de edad, no se encuentran grandes diferencias, ya que en cada caso nos encontramos con alrededor del 90% de obras de autoría femenina, como se muestra en el Gráfico 1.

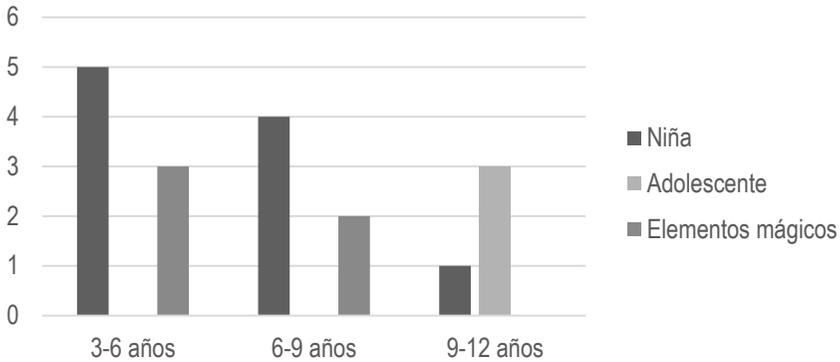
GRÁFICO 1. Resultados en función del autor/a



Fuente: elaboración propia

La tipología de las protagonistas es principalmente niña o adolescente, observando esta selección en función del rango de edad al que está destinado la obra (Gráfico 2). Las obras protagonizadas por personajes con elementos mágicos como poderes o tipología de brujas se observan, principalmente, en el rango de edad de 3-6 años.

GRÁFICO 2. *Tipología de las protagonistas*



Fuente: elaboración propia

La segunda categoría de análisis son las ocupaciones y aspiraciones. En este caso nos encontramos con los siguientes roles principales: roles familiares, roles de amistad y estudiantes, indiferentemente de la tipología anteriormente descrita de las protagonistas. Asimismo, se dan otros casos de roles como juguete, ayudar a los demás, intelectual o novia. Si observamos ocupaciones estereotipadas, estas no se dan en ningún caso en las protagonistas, pero sí se observan en personajes secundarios donde se aprecia cómo los personajes femeninos son asociados a tareas de hogar y cuidado, siendo el caso de cuatro obras. Sin embargo, cabe mencionar la obra *Los pantalones de Luisa* donde, a pesar de observarse este estereotipo, se debe contextualizar la obra en su época histórica y llevar a cabo un reconocimiento de la evolución de la narrativa presentada a lo largo de la historia.

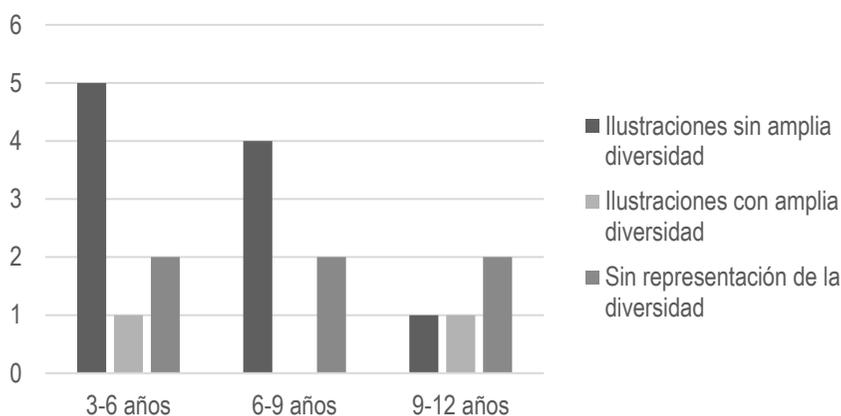
Por otro lado, al observar las habilidades destacadas de las protagonistas se aprecia una gran variedad y presencia de ellas en más de la mitad de las obras: curiosidad (3), valentía (2), volar (2), correr (1), saltar (1), bailar (1), hechizos ingeniosos (1), transformaciones (1), hacer esculturas (1), aprendizaje (1), creatividad (1), organización (1), responsabilidad (1), zarpas potentes (1), imitación de sonidos (1), fuerza (1), velocidad (1), perspicacia (1), identificación de emociones (1) y mover cosas con la mente (1). Asimismo, nos encontramos con el caso de una obra en la que únicamente se hace referencia a las

habilidades que no se posee y en el caso de un tercio de las obras, no se especifica ninguna habilidad de las protagonistas.

Considerando las aspiraciones de las protagonistas, las obras que lo contemplan disminuyen, siendo el caso de únicamente ocho obras. Sin embargo, las que sí lo reflejan lo hacen a través de una gran diversidad: ganar un concurso (2), recorrer el mundo (2), investigación (1), romper reglas (1), salvar el valle (1), idiomas (1), escalada (1), submarinismo (1), pilotaje de aviones (1) y artes marciales (1). La ambición y el deseo de superación se refleja en la mayor parte de las obras, en catorce de las dieciocho. Estas situaciones se reflejan a través de un obstáculo y la superación del mismo, casi siempre a través de la práctica o gracias al apoyo del círculo cercano.

En la categoría representación física, el énfasis en aspectos físicos únicamente se da en ocho obras, siendo en la mayoría de ellas abordada a través de descripciones de los personajes. Cabe resaltar el caso de *La sirena Esmeralda*, donde se refleja una inseguridad por el aspecto físico de la protagonista por no parecer una princesa. Asimismo, el caso de *Oh my Goa* es una de las obras con mayor énfasis en los aspectos físicos, con descripciones detalladas, propias de la adolescencia, pero tratados con mucha normalidad. En cambio, la diversidad en la representación física a penas se observa y cuando se da se hace a través de ilustraciones, pero no mostrando una gran diversidad (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. Representación de la diversidad.



Por otro lado, en la categoría lenguaje y expresión, se observan en las 17 de las 18 protagonistas, personajes que expresan abiertamente sus pensamientos y opiniones propias. En la mayor parte de los casos, las protagonistas también identifican adecuadamente sus emociones representando una gran variedad de ellas: preocupación, ilusión, sorpresa, miedo, felicidad, celos, inseguridad, angustia, nervios, incomprensión, desconfianza, impaciencia, envidia, vergüenza o empatía. La asertividad también se da en los mismos casos, pero cabe destacar la obra *Oh my Goa*, donde se refleja poca asertividad en la comunicación entre padre e hija pero enmarcada dentro de un contexto de adolescencia.

En la última categoría analizada, nos encontramos con una gran variedad de aspectos positivos en las obras. Las protagonistas reconocen y gestionan sus emociones de una forma asertiva y no dudan en actuar, también se aprecia el apoyo entre iguales, la mención a poderosas mujeres o con profesiones relevantes, un reparto equitativo entre tareas de cuidado y hogar entre los progenitores de las protagonistas en algunas obras, rotura de estereotipos al emplear un patinete para volar mientras otros personajes femeninos lo hacen a través de escobas o aspiradora, personajes femeninos como salvadoras de las historias. Sin embargo, también se encuentran aspectos estereotipados, pero en menos casos que aquellos positivos: niñas asustadas ante lo desconocido, niñas como cuidadoras, niñas que no aprenden historia o matemáticas, niñas hablan a las espaldas, las chicas vuelan con aparatos domésticos mientras el niño lo hace con una bici, tareas del hogar relativas a las madres, niño asociado a la fuerza, padre despreocupado que no se comunica con la hija. Por último, apenas se dan comparaciones entre personajes femeninos y masculinos, únicamente en dos casos donde se mencionan que los chicos tienen más libertad y llevan pantalones y en otro caso donde se menciona que es el personaje masculino el que manda.

5. DISCUSIÓN

El presente estudio, centrado en la literatura infantil y juvenil más relevante entre las niñas y los niños entre 3 y 12 años en la actualidad, ha revelado una transformación significativa en la representación de las

heroínas y personajes femeninos. Este análisis, basado en un instrumento diseñado específicamente para este fin, ha identificado cambios notables en las características fundamentales de estos personajes. Los hallazgos principales ponen de manifiesto una evolución en varias áreas clave: en las ocupaciones y aspiraciones, en una representación física con menos énfasis en la belleza y en un uso del lenguaje y la expresión de emociones que desafían los estereotipos de género tradicionales. Por ello, estos resultados reflejan un alejamiento de los arquetipos clásicos a través de personajes complejos y empoderados con los que las niñas contemporáneas pueden identificarse, coincidiendo con Sartelli (2018), que a su vez expone cómo la literatura actual ha sufrido una actualización y se encuentra en constante revisión en cuanto a los estereotipos de género manifestados.

Observando las ocupaciones y las aspiraciones, se aprecia una evolución significativa de aquellas tradicionales. En esta literatura, coincidiendo con Sartelli (2018), se presentan protagonistas proactivas, frente a la pasividad de la literatura más tradicional. Sin embargo, cabe destacar que, pese a que los personajes femeninos jóvenes no se encuentran caracterizados por acciones estereotipadas, sí observamos rasgos de ese bagaje cultural legado de la literatura anterior (Pastor, 2010) donde apreciamos personajes representados como familiares del género femenino llevando a cabo acciones de cuidado y hogar.

En cuanto a la representación física, este trabajo refuerza las conclusiones expuestas por Sanchis Amat (2019). La belleza ha sido relegada a un factor secundario. En la literatura contemporánea la complejidad de las protagonistas viene dada a través de la gran diversificación de habilidades y una representación física prácticamente nula. Sin embargo, cabe destacar que la diversidad representada en estas obras es mínima.

El lenguaje y la expresión de los personajes supone, seguramente, uno de las áreas con más cambio observado en comparación con la literatura tradicional. Coincidiendo con trabajos elaborados por Sanchis Amat (2019) y Sartelli (2018), la literatura contemporánea pone el foco en personajes atípicos a los arquetipos tradicionales, donde se muestra una gran expresión de las emociones y los pensamientos a través de una gran asertividad. En cada historia, se observa cómo el apoyo entre

iguales, principalmente, o del círculo cercano permite a la protagonista avanzar en la historia, pero permitiéndole tomar sus propias decisiones.

Con ello, se pone de manifiesto un avance significativo en cuanto a las protagonistas y una contribución de la literatura infantil y juvenil al imaginario del público relevante para la transmisión de valores. Sin embargo, este estudio presenta como limitaciones la necesidad de analizar también los arquetipos masculinos y cómo estos personajes interactúan con las historias. Por ello, este estudio presenta como futuras líneas de investigación la comparación de los resultados hallados con estudios dirigidos específicamente a protagonistas masculinos y la comparación con obras del canon escolar, observando si las obras propuestas en las escuelas cuentan con personajes con una evolución evidente de los estereotipos de género.

6. CONCLUSIONES

La escuela, como entidad dotada de protagonismo entre las instituciones sociales, y la lectura, como hecho de relación y desarrollo personal y social, no pueden vivir a espaldas del frenético ritmo de desarrollo de nuestro entorno. Por ello, ambas suponen un reflejo más o menos ajustado a los elementos clave que constituyen nuestras acciones cotidianas. En este sentido, se impone una revisión del material literario que nutre los apetitos culturales, personales y de relación social de nuestra infancia y juventud, pues ese sustento se convertirá en los ideales y las bases de la sociedad del futuro, no tan lejano.

Este estudio abarba una pequeña parte de la amplia producción de literatura infantil, pero supone una aportación de calidad en el estudio del cumplimiento de los indicadores de esa ansiada coeducación, pues la literatura infantil pone las bases de los constructos estéticos y éticos de la infancia y la juventud de nuestra sociedad. Con este estudio, se reconocen ciertos patrones estereotipados, pero con mucha menos frecuencia que en obras tradicionales y ya no ligados a las protagonistas. Sin embargo, se observa la necesidad de seguir reflexionando en torno a la inclusividad y a cómo abordar la representación física.

Podemos concluir que la literatura infantil y juvenil se enriquece con unas heroínas en correlación más directa con los problemas cotidianos de la infancia y la juventud actual: la necesidad de afecto y la realización de los sueños. Se trata de unos personajes femeninos más reales, menos ficcionales, pero, a su vez, con mayor potencial de desarrollo de la imaginación, creatividad, y resolución de problemas. Pone de manifiesto una representación de la diversidad de aspiraciones y emociones, rompiendo con los roles de género tradicionalmente impuestos. Todo ello supone el reconocimiento de esa cualidad de “heroínas” en cada una de las niñas, jóvenes y mujeres reales, es el reconocimiento y la visibilidad de la valía de lo femenino.

8. REFERENCIAS

- Álvarez, B. (2008). Cenicienta: triunfo y advertencia del amor. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 21(216), 57-60.
- Álvarez, I. (2023). *Olivia Mars. El poder de los bichos raros*.
- Cid, A. (2023). *Olympia I – Punteras negras*. Alfaragua.
- Cortés Ibáñez, E. (1999). Tipos y motivos de una versión de "La Cenicienta". En Fariña Busto, M.J., Bolufer, A.J., Becerra Suárez, C., Suárez Briones, B. y Candelas Colodrón, M. Á. (Coords.), *Asedios o conto* (pp. 145-150).
- Drago, F. Z. (2022). *Leila la bruja perfecta*. Edelvives.
- Fleming, L. (2024). *Elsa y las luces de la noche*. Edelvives.
- García Carcedo, P. (2022). Desde las protagonistas valientes de los cuentos hasta la literatura infantil y la escritura creativa. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 32, 19-43.
<https://doi.org/10.24197/ogigia.32.2022.19-43>
- García-Lago, V. (2002). ¿Educamos en prejuicios o educamos en valores? *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 7.
- Hernández Pantoja, O. (2022). *Eres una chica increíble*.
- Hernández Ranz, O. (2007). Bajo la lupa: la pervivencia de arquetipos en los cuentos de hadas actuales. La Cenicienta de Roberto Innocenti. *Educación y biblioteca*, 19(157), 24-26.
- Íñiguez Rueda, L. (2011). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC.

- Isern, S. (2023). *Magic Animals 1. El poder del amuleto*. Destino.
- Isern, S. (2024). *Los pantalones de Luisa*. Nubeocho.
- Klassen, J. (2024). *La calavera*. Blackie Books.
- Las Ratitas. (2020). *Tres, dos, uno ¡superpoderes! (Vol. 1)*. Ediciones Destino.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- Mañas, P. (2020). *Anna Kadabra. El Club de la Luna Llena*. Destino.
- Martínez, A., y Merlino, A. (2012). Normas de género en el discurso cinematográfico infantil: el eterno retorno del «final feliz». *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (7), 79-97.
- Masip, I., Sánchez, S., y Bonache, J. C. (2022). *Kat Karateca y el Kata Club*. Beascoa.
- Melano, L. (2021). *Lluli Pampín y el poder de la imaginación: 1*. Destino Infantil & Juvenil.
- Miler, I. (2021). *Naciste para brillar*.
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. (s.f.). *Pacto de Estado contra la violencia de género*. <https://bit.ly/4gPE8CR>
- Montes, B., y Gómez Jurado, J. (2022). *Amanda Black 4 – La Campana de Jade*. B de Blok.
- Moreno, E. (2023). *Las reglas del ratoncito Pérez*. Nube de Tinta.
- Muncaster, H. (2023). *La sirena Esmeralda 1*. Alfaragua.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/3PzxTYQ>
- Pastor, A.A. (2009). Roles y diferenciación de género en la literatura infantil. *Revista Borradores*, 10/11(1851), 1-11.
- Propp, V. (2001[1946]). *Morfología del cuento*. Akal.
- Punset, A. (2022). *Unicornia 1 – un lío con brilli-brilli*. Montena.
- Putellas, A. (2021). *Alexia Superfutbolista 1*. Alfaragua.
- Quintero Acevedo, C., López Giraldo, J. F., Ospina Galeano, J. M., y Martínez Vélez, A. L. (2009). La moralización de los niños a través de los cuentos infantiles. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, 7, 185-202.

- Sanchis Amat, V. M. (2019). ¿Por qué el príncipe se fijó en Cenicienta? Subversiones del personaje femenino en los tiempos del boom de la literatura infantil y juvenil. En Sanchis Amat, V. M., Palomo Alepuz, L. y Andúgar Soto, A. (Coords.), *Además de la palabra. Aproximaciones interdisciplinarias a los estudios literarios* (pp. 190-199). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Sartelli, S. L. (2018). Los roles de género en cuentos infantiles: perspectivas no tradicionales. *Derecho y Ciencias Sociales*, 18, 199-218.
- Tirado, M. (2020). *Tengo un volcán*. Carambuco ediciones.
- Tirado, M. (2023). *El hilo invisible*. B de Blok.
- Tirado, M. (2024). *Oh my Goa!*. B de Blok.
- Yubero Jiménez, S., Larrañaga Rubio, E., y Sánchez García, S. (2014). Roles y estereotipos de género en la literatura para niños y jóvenes una propuesta de educación para la igualdad. En del Pozo Serrano, F. J. y Peláez Paz, C. (Dirs.), *Educación social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica* (pp. 561-569).

LA IMAGEN ANIMAL DEL MALTRATADOR EN CAMPAÑAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO

IRENE LÓPEZ-RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En 2016, durante las fiestas de San Fermín en Pamplona, cinco hombres violaron de manera grupal a una mujer de 18 años. El caso, conocido mediáticamente como “la manada” por el nombre del grupo de WhatsApp creado por estos jóvenes para hablar, presumir, grabar y distribuir sus abusos sexuales (Molpeceres y Filardo-Llamas, 2020), puso de manifiesto el vínculo tan estrecho que se establece entre la animalidad y el agresor sexual (López-Rodríguez, 2023, 2024). De hecho, la imaginería bestial no se limitaba al nombre del chat grupal que concebía las relaciones sexuales en términos de un depredador a la caza de su presa, sino que impregnaba las conversaciones, comportamientos e incluso apariencia física de los violadores (Romano, 2022). En el chat se incitaba al hombre más joven a usar drogas y armas para tener sexo con una mujer si es que quería formar parte del clan, puesto que era “la prueba de fuego para ser un lobo” (Cedeira, 2017, p. 1). Además de este supuesto rito de virilidad, el cabecilla del grupo tenía un gran tatuaje en su espalda de la huella de un lobo que él mismo había mostrado en sus redes sociales junto con comentarios sexistas (Requeijo y Montero, 2016). Lejos de tratarse de un caso aislado, la prensa describe con frecuencia a los hombres que ejercen cualquier tipo de violencia sobre la mujer en términos animales. “Bestia”—“La primera vez que la bestia de su marido le pegó” (Moguer, 2017) —, “depredador”—“William Shrubbsall, la vida secreta de un depredador a la fuga” (Álvarez, 2024), “animal”— “se convertía en un animal y maltrataba a su esposa” (Novoa, 2022) — “manada” —“La manada de Casteldefels: cinco amigos

a la caza de mujeres” (García, 2023) — o “jauría” — “La joven ha conseguido llevar ante el juez a siete individuos de la jauría virtual que publicó en internet [...] una foto de la chica siendo vejada por sus agresores” (Lozano, 2021) — se emplean comúnmente para (des)calificar el comportamiento inhumano y violento de los maltratadores.

Esta representación animalizada del maltratador en los medios de comunicación aparece también en producciones cinematográficas, textos literarios y canciones que tienen como objetivo reflejar las múltiples violencias que sufren las mujeres en la sociedad. Así, por ejemplo, el documental colombiano *La mujer del animal* (Gaviria, 2016) relata la vida de Ámparo, víctima de los abusos de su cónyuge, apodado “el animal”. El corto *Animal* (Velduque, 2019) pone el foco en el abuso psicológico que sufre Chloe a manos de su pareja Javier. La película *Amores perros* (González Iñárruti, 2000) muestra a una esposa maltratada que no consigue liberarse de la violencia de su marido. La novela *La niña y el lobo: Vivir para contarlo. Una historia de violencia machista y superación* (Sánchez, 2015) caracteriza al maltratador como un lobo feroz que atemoriza a una mujer mientras que *En la guarida de la bestia* (Gonzalo-Segura, 2019) sale a la luz la violencia sobre las mujeres en el seno del ejército. En la misma línea, *El asedio animal* (Londoño, 2021) aborda las múltiples violencias que se ceban con las mujeres en Colombia. También en la obra teatral *La jauría* (Casanovas, 2020) se recrea la violación grupal del caso real de La Manada. En la canción “La Bella y la Bestia” (Porta y Norykko, 2021) el maltratador está caracterizado como la Bestia del cuento tradicional infantil que agrede a su pareja mientras que en “Lobo” (Gadel, 2023) el abusador adopta la forma de un lobo.

Dada la recurrente animalización del maltratador en los medios de comunicación, la literatura, la música y el cine, este estudio pretende investigar si las campañas de violencia de género recurren por igual a la iconografía bestial para denunciar y concienciar sobre una lacra social que, según las Naciones Unidas, afecta a 1 de cada 3 mujeres en el mundo (ONU, 2024) y que en lo que va de año 2024 ya se ha cobrado la vida de 44 mujeres y de 9 niños y niñas por violencia vicaria en España (Delegación del Gobierno VG, 2024).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es explorar la existencia de imágenes animales en la representación del maltratador en campañas de violencia sobre la mujer y analizar sus significados. El estudio, por tanto, intenta dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- P1: ¿Utilizan las campañas de violencia sobre la mujer imágenes animales para retratar al maltratador?
- P2: ¿Qué significados se transmiten en la animalización del maltratador en las campañas de violencia sobre la mujer?
- P3: ¿Existen semejanzas o diferencias en los animales empleados para retratar al maltratador en las campañas de violencia sobre la mujer de diferentes países? ¿Qué diferencias socio-culturales existen en el empleo de esas imágenes animales en las campañas de diferentes países?

3. METODOLOGÍA

Para la elaboración del corpus de este trabajo se empleó el buscador Google. Las palabras clave en español e inglés empleadas para la obtención de datos fueron “animal” / “animal”, “bestia” / “beast”, “fauna” / “fauna”, “metáfora” / “metaphor” y “campañas de violencia de género” / “gender-based violence campaigns”. Como resultado se obtuvieron un total de 15 campañas procedentes de 9 países diferentes.

Para la codificación de las imágenes animales en las campañas de violencia de género se usó la metáfora animal como unidad de análisis. Para ello, se aplicó el Procedimiento de Identificación de Metáfora (MIP por sus siglas en inglés) (Grupo Pragglez, 2007). Este procedimiento se basa en la aplicación de 3 pasos, a saber, a) leer el texto-discurso para tener una comprensión global del significado, b) determinar si para cada unidad léxica en el texto existe un significado más concreto, básico o diacrónicamente más antiguo en otros contextos, y c) en caso afirmativo, marcar la unidad léxica como metafórica. Así, por ejemplo, retomando uno de los ejemplos anteriores de la introducción

sacados de la prensa, en “La primera vez que la bestia de su marido le pegó”, la unidad léxica “bestia” en este contexto significa “persona cruel, inhumana y dañina” pero en otros contextos “bestia” tiene el sentido primario de “animal”. Por tanto, “bestia” en el texto periodístico es una metáfora según el MIP.

Las metáforas animales compiladas en este estudio se analizan desde el enfoque de la Teoría de la Metáfora Conceptual (Lakoff y Johnson, 1980), que enfatiza el papel primordial de la metáfora en la configuración del pensamiento y del comportamiento. Asimismo, se tiene en cuenta la dimensión cultural de las metáforas (Talebinejad y Dastjerdi, 2005) para comprender el simbolismo de la fauna metafórica hallada en este trabajo.

4. CORPUS

Tras la búsqueda en Google se hallaron los siguientes datos, resumidos en la tabla de abajo de acuerdo con el nombre de la campaña de violencia de género, el país donde se ha creado y las metáforas animales usadas para describir al maltratador. El listado de campañas sigue un orden cronológico—de la más antigua a la más reciente. También se ha incluido el enlace para acceder a estas campañas, puesto que sus formatos son bien diversos—anuncios televisivos, posters, cómics o simplemente eslóganes.

Campaña de violencia de género	País	Metáforas animales retratando al maltratador	Enlace
Captain Harley's be cool...not cruel [Capitán Harley se guay...no cruel] (1998)	Australia	perro	http://surl.li/zluizi
¿Qué clase de animal eres? (2006)	España	animal	https://shorturl.at/41cqI
We help deal with all kinds of animals [Te ayudamos a tratar con todo tipo de animales] (2008)	Australia	animal	http://surl.li/ueivtp
Actúa. Siempre actuar, nunca mirar (2008)	España	araña	http://surl.li/aajuat
Men for Women [Los hombres para las mujeres] (2015)	Lituania	perro	http://surl.li/ltsdah

Speak up like humans, don't be violent like animals [Habla como los humanos, no seas violento como los animales] (2016)	Estados Unidos	animal	http://surl.li/fphwvw
#Balancetonporc [Muestra a tu cerdo] (2017)	Francia	cerdo	http://surl.li/dguhql
Vivir junto a una bestia no es siempre un cuento de hadas (2017)	Ecuador	bestia	http://surl.li/ywlrub
No seas animal (2018)	España	fauna gallo cerdo buitre búho gorrión pulpo	http://surl.li/tkuuwm
#CambiaElTrato (2018)	Argentina	animal	http://surl.li/kyjuuw
#CambiaElCuento Caperucita dice NO (2018)	España	lobo	http://surl.li/ppulnr
Only animals can't control their lust. Stay human. Stop harassment [Solamente los animales no pueden controlar su lujuria. Se un ser humano. Para el acoso] (2019)	Egipto	animal	http://surl.li/ntsxzl
En la calle un príncipe. En casa una bestia (2019)	España	bestia	http://surl.li/fwuzti
Man not Beast [Hombre no Bestia] (2023)	Nigeria	bestia	http://surl.li/aajuat
Caperucita, le hemos puesto una orden de alejamiento al lobo feroz (2024)	España	lobo	http://surl.li/xxtsdy

Fuente: elaboración propia

5. LA METÁFORA CONCEPTUAL LAS PERSONAS SON ANIMALES Y SUS IMPLICACIONES EN EL RETRATO DE LOS MALTRATADORES

Como demuestran las investigaciones en el campo de la Lingüística Cognitiva, la Psicología, la Antropología y los Estudios Culturales (Bock y Burkley, 2019; Echevarría, 2003; Herrero, 2018; Kövecses, 2000), la metáfora no es un mero ornamento lingüístico, sino un mecanismo cognitivo que ayuda al ser humano a comprender su entorno, sus relaciones y a sí mismo. En este sentido, las personas recurren con frecuencia al mundo animal para entender el comportamiento humano. Así, por ejemplo, “ladrar” se usa para describir el habla fuerte y agresiva de un individuo. “Ser un gallina” denota a alguien que carece de

valentía. “Empollar” se refiere a estudiar un asunto con mucha dedicación mientras que “cotorrear” define el habla excesiva y bulliciosa e incluso cotilla de un individuo. Existe, en efecto, todo un repertorio de metáforas lingüísticas reflejo de la metáfora conceptual LAS PERSONAS SON ANIMALES (Kövecses, 2000), que, a su vez, engloba otras metáforas como EL COMPORTAMIENTO HUMANO ES COMPORTAMIENTO ANIMAL (Kövecses, 2000). Dichas metáforas conceptuales emanan de la relación tan directa que el ser humano ha tenido con las bestias desde los albores de la historia.

La comprensión de los animales se hace en términos antropomórficos, puesto que se les atribuyen características humanas que, posteriormente, se proyectan en las personas (Epley *et al.*, 2007). Además, los significados que se atribuyen a cada animal no son universales, sino que dependen del contexto sociocultural (Talebinejad & Dastjerdi, 2005). Por ejemplo, “pavo” en español denota a una persona sosa y con pocas habilidades; pero su equivalente inglés “turkey” se refiere a un individuo estúpido.

En general, la conceptualización del ser humano en términos animales es negativa. Piénsese, en los sentidos figurados de “animal”, “burro” o “bestia” para referirse a una persona que carece de intelecto o actúa de manera agresiva. Esta carga peyorativa se explica a partir del esquema conceptual de La Gran Cadena del Ser (Lakoff y Turner, 1989), una organización jerárquica que atribuye a cada entidad del universo un lugar basándose en sus características y comportamientos. En la cima se hallan las divinidades y criaturas celestiales, que encarnan la perfección. Acto seguido, se encuentra el ser humano, regido por su capacidad intelectual. Después, se hallan los animales, guiados por sus instintos y, finalmente, aparecen los elementos de la naturaleza, seres inertes.

Este esquema conceptual de La Gran Cadena del Ser explica por qué la identificación de las personas con los animales suele ser negativa puesto que se atribuye a los primeros las características y comportamientos irracionales de los segundos. En otras palabras, se produce un descenso en la cadena que conlleva una degradación del ser humano. Esto es sumamente importante a la hora de analizar el retrato animal de los maltratadores dado que la descripción de aquellos que ejercen violencia sobre la mujer en términos zoomórficos saca a la luz su comportamiento brutal,

violento e irracional asociado con las bestias. En efecto, la metáfora conceptual LAS PERSONAS SON ANIMALES se basa en la creencia dicotómica de que existe un lado animal e instintivo y otro humano y racional dentro de cada individuo. Gracias a su capacidad de raciocinio, las personas, a diferencia de las bestias, pueden controlar sus impulsos más primarios y a veces dañinos (Lakoff, 1987).

Numerosos estudios han señalado que la violencia masculina sobre la mujer se expresa y se camufla con frecuencia con terminología animal (Gutmann, 2019). Los instintos sexuales incontrolables de la especie animal a veces se asocian con los impulsos sexuales de los violadores (Emanatian, 1996). De manera pareja, las acciones violentas tradicionalmente vinculadas con las bestias se proyectan sobre los maltratadores que agreden a sus parejas. También, la conceptualización de las relaciones heterosexuales por medio de la imagen de una caza donde un depredador atrapa a su presa incita e incluso desencadena violencia sexual sobre las mujeres (Bock y Burkley, 2019). El retrato animalizado del maltratador no solo se forja en el imaginario colectivo, sino que también está muy presente en el discurso mediático, popular, legal (Abogacía española, 2018) y hasta médico (Gutmann, 2019). Las nociones de inhumanidad y brutalidad ligadas a las bestias se extrapolan a los actos violentos que los abusadores masculinos ejercen sobre las mujeres.

6. DISCUSIÓN

Cuatro campañas se basan en cuentos populares infantiles para caracterizar al maltratador como un animal fiero y peligroso dado que tradicionalmente éste suele ser el personaje malvado que acecha y pone en peligro la vida de la protagonista femenina. Además de identificar al hombre que abusa de las mujeres con el malo del cuento, estas campañas intentan romper con los estereotipos y la violencia de género que a menudo se transmiten y perpetúan por medio de estas historias desde una temprana edad (Romero y Torrado, 2019). Esto sucede en la campaña “En la calle un príncipe. En casa una bestia. Si deja de ser un cuento, llama al 016” (España, 2019). Como se aprecia en la imagen y el texto del póster de abajo, se equipara al maltratador con una bestia

por el comportamiento brutal que tiene para con la mujer. La silueta que se dibuja en el póster recuerda a la del personaje masculino de *Bestia* del cuento *La Bella y la Bestia*. Recordemos que, en esta historia, Bestia, originariamente un príncipe transformado con un hechizo en bruto animal por su egoísmo y falta de humanidad, tiene recluida a la joven Bella y ejerce todo tipo de control sobre ella—desde su vestimenta hasta su alimentación pasando por el tipo de aposentos del castillo que tiene totalmente prohibidos (Evans, 2013). De este modo, se anima a las mujeres que sufren violencia de género a denunciar llamando al número 016, que es el teléfono gratuito habilitado por el gobierno en España para que las mujeres denuncien el maltrato que sufren.



Fuente: <http://surl.li/fwuzti>

De igual manera, la campaña “Vivir junto a una Bestia no es siempre un cuento de hadas” (Ecuador, 2017) utiliza a la pareja de Bella y Bestia para retratar al maltratador como una bestia violenta. En la campaña pergeñada por la policía ecuatoriana se ha modificado el póster promocional de la película de Disney *La Bella y la Bestia* (Condon, 2017) representando a la actriz que interpreta a Bella, Emma Watson, como una mujer maltratada—aparece con un ojo amoratado y la nariz vendada probablemente por un golpe propinado por Bestia.



Fuente: <http://surl.li/ywlrub>

En la misma línea, las campañas “Caperucita, le hemos puesto una orden de alejamiento al lobo feroz. Que no te cuenten cuentos” (España

2024) y “#CambiaElCuento. Caperucita dice NO” (España 2018) utilizan el cuento de *Caperucita roja* para describir al maltratador como un lobo feroz que abusa de ella. En la primera campaña, se transmite a las mujeres un mensaje de necesidad de denuncia para poder tomar las acciones legales que las protejan—una orden de alejamiento en este caso. Además, el castigo impuesto al lobo encaja a la perfección con el cuento tradicional dado que el lobo acosa a Caperucita (Gouri, 2017).

**CAPERUCITA,
LE HEMOS
PUESTO UNA
ORDEN DE
ALEJAMIENTO
AL LOBO
FERROZ.**

**QUE
NO TE
CUENTEN
CUENTOS**

INFÓRMATE | lapalmacontralaviolencia.com
f @accionesociallapalma

En la lucha contra la violencia machista la única salida es la información.

**DÍA INTERNACIONAL PARA LA ELIMINACIÓN
DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES**

 **Pacto de Estado**
contra la violencia de género

 **ICI** Instituto
Canario
de Igualdad

 **Gobierno
de Canarias**

 **CABILDO
DE LA PALMA**

Fuente: <http://surl.li/xxtsdy>

En la segunda campaña se juega con la imagen del lobo como depredador sexual mientras que se empodera al personaje de Caperucita puesto que ésta se niega a seguir las instrucciones dadas por el lobo. Presentado en formato vídeo, la campaña se basa en la representación por medio de marionetas del cuento de *Caperucita*. En este caso, la figura literaria del lobo feroz corresponde con el acosador y depredador sexual que molesta y violenta sexualmente a la mujer en el mundo real.



Caperucita dice NO - #CambiaelCuento - Violencias machistas

Fuente: <http://surl.li/ppulnr>

En 6 campañas se describe al maltratador como un animal genérico. La campaña estadounidense “Speak up like humans, don’t be violent like animals” [Habla como los humanos, no seas violento como los animales] (2016) marca una diferencia clara entre el raciocinio que

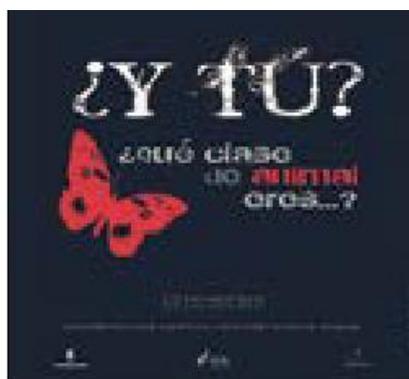
caracteriza a la especie humana y el comportamiento instintivo del animal. La campaña invita a los hombres a reflexionar y a utilizar las palabras en vez de las agresiones físicas, reservadas a las bestias.

Las campañas “We help deal with all kinds of animals” [Te ayudamos a tratar con todo tipo de animales] (Australia, 2008) y “¿Qué clase de animal eres?” (España, 2006) identifican explícitamente al maltratador con el animal por su violencia física. La primera, creada por una organización australiana que lucha contra el maltrato animal, emplea la imagen de una mujer con signos físicos de violencia—ojo amoratado e hinchado, labio partido con una cicatriz, mejilla inflamada por un golpe. La campaña no sólo trata de concienciar sobre la violencia que el hombre ejerce sobre la mujer y el animal, sino que también señala que el abuso a las mascotas suele ser un aviso y anticipo de la violencia sobre otros miembros de la familia, como la mujer y los hijos. De hecho, numerosos estudios han señalado el vínculo entre el maltrato animal y la violencia de género, y de cómo muchos maltratadores golpean a los animales para hacer daño a las mujeres (Córdoba, 2022).



Fuente: <https://www.adsoftheworld.com/campaigns/boy-56a24b15-4141-44f0-880d-045ea405351e>

En la segunda campaña, la española “¿Qué clase de animal eres?” (2006), se pregunta de manera directa al maltratador que se identifique con alguna bestia tras haber enumerado diferentes especies del reino animal que cometen abusos contra sus parejas: “El león se aprovecha de su familia. El gallo maltrata a sus semejantes. La mantis asesina a su pareja”. Junto con estas frases, el póster de la campaña se ilustra con la imagen de una mariposa, símbolo de la lucha contra la violencia de género, puesto que se trata de un animal que sufre una metamorfosis, que es lo que se busca cuando se anima a las mujeres a que cambien su situación de maltrato.



Fuente: Córdoba (2022)

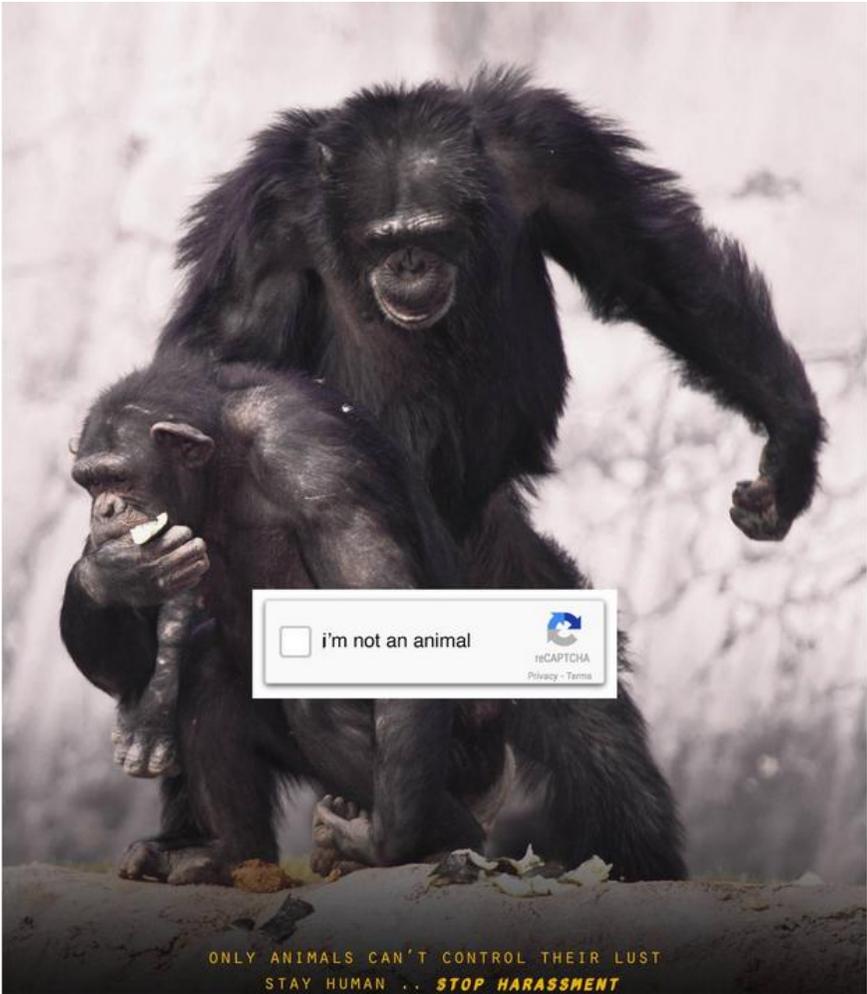
Las campañas “#CambiaElTrato” (Argentina, 2018), “Only animals can’t control their lust. Stay human. Stop harassment” [Solamente los animales no pueden controlar su lujuria. Se un ser humano. Para el acoso] (Egipto, 2019) y “Man not Beast” [Hombre no Bestia] (Nigeria, 2023) se centran en la violencia sexual sobre las mujeres. La campaña argentina aborda el acoso callejero con un vídeo que muestra a dos amigos que reaccionan de manera diferente al ver pasar a una mujer que lleva pantalones cortos. Mientras que uno de ellos se dirige a la mujer con comentarios obscenos que la reducen a un mero objeto sexual— “¡Vení, zorrita!” —el otro hombre le reprocha este comportamiento agresivo comparándolo con el de un animal en celo: “¿Qué sos, un animal que no te podés controlar?” (Educagénero, 2018).



Fuente: https://youtu.be/FzO_BVq7Qrc

Tanto la campaña egipcia como la nigeriana emplean imágenes de animales apareándose para trazar un paralelismo claro con el hombre que abusa sexualmente de las mujeres. “Only animals can’t control their lust. Stay human. Stop harassment” muestra la foto de dos simios que tienen sexo de manera violenta puesto que la hembra le está mordiendo la mano al macho. Dicha imagen da a entender que se trata de sexo no consentido. La nigeriana “Man not Beast” alterna imágenes de hombres con las de animales machos apareándose de manera violenta para, de nuevo, poner en el mismo nivel al maltratador y a la bestia.

En dos campañas el retrato del maltratador tiene rasgos caninos. “Captain Harley’s be cool...not cruel” [Capitán Harley se guay...no cruel] (Australia, 1998) se basa en una familia perruna donde el padre es un perro agresivo que ladra todo el tiempo a su mujer y a su hijo, un cachorro. Una imagen similar de un perro de una raza peligrosa aparece en la campaña lituana “Men for Women” (2015) [Los hombres para las mujeres]. En el póster se ve a un hombre con una cabeza de un perro de una raza considerada peligrosa. Este híbrido animal-humano se encuentra en una comisaría de policía—a juzgar por el fondo con rayas, que es el lugar donde los agentes sacan las fotos para fichar a los criminales—. El maltratador animalizado porta un letrero con el número de la policía para que las mujeres denuncien su maltrato.



Fuente: <https://www.adsoftheworld.com/campaigns/i-m-not-an-animal>



Fuente: <https://www.liberties.eu/en/stories/social-campaign-insults-both-men-and-dog-owners/4132>

La imagen del maltratador como un cerdo aparece en las campañas “Balancetonporc” [Muestra a tu cerdo] (Francia, 2017) y “No seas animal” (España, 2018). La primera forma parte del movimiento feminista francés, parejo al #MeToo estadounidense, que llama a las mujeres a exponer públicamente a todos aquellos hombres que las han acosado. La figura del puerco simboliza suciedad, tanto física como moral, y está asociada a comportamientos sexuales inapropiados. De ahí su uso pertinente para describir al acosador. En la segunda, el hombre que realiza comentarios sexistas y obscenos a las mujeres es caracterizado como un puerco. En el vídeo se puede ver a un hombre que lleva una máscara de cerdo. Éste está sentado en un parque observando a las mujeres que pasan para lanzarle comentarios de naturaleza sexual; ejerciendo, de este modo, violencia verbal.



Giulia Foïs

@Giulia_Fois_ · [Follow](#)



Un red chef, grande radio, petit couloir, m'attrapant par la gorge : "un jour, je vais te baiser, que tu le veuilles ou non" [#balancetonporc](#)

5:58 PM · Oct 14, 2017



920



Reply



Copy link

Fuente: <https://www.publico.es/sociedad/todos-weinstein-desenmascarar-balancetonporc-frances-cumple-ano.html>



Campaña [#NoSeasAnimal](#)

Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=Fa4-3UwE_AM

En “Siempre actuar, nunca mirar” (2008) el maltratador aparece como una araña que teje su tela para atrapar a su víctima (Sánchez-Montilla, 2015, p. 46). El símbolo arácnido, además, evoca toxicidad y letalidad puesto que las relaciones de violencia de género son tóxicas y pueden terminar literalmente con la vida de la mujer. En el póster se aprecia una mujer de papel—material frágil por la condición de la víctima femenina—que está atrapada en las redes arácnidas. La mujer, por tanto, es una presa, como se aprecia en la mancha roja que inevitablemente evoca la sangre. A mano derecha se ven unas tijeras, metáfora de cortar y acabar con esa relación mortal.



Fuente: <https://libros.uam.es/tfm/catalog/view/456/851/672>

Finalmente, hay una campaña que presenta toda una fauna masculina para denunciar el acoso callejero al que se ven sometidas muchas mujeres en su vida diaria. En “No seas animal. Ayúdanos a que la fauna callejera e extinga” (España, 2018) 6 hombres aparecen caracterizados como bestias portando las máscaras de un búho, un buitre, un gallo, un gorrion, un cerdo y un pulpo. Cada uno de estos animales representa un tipo de comportamiento inhumano y violento para con las mujeres, a saber, el búho, el control absoluto—incluso nocturno—; el buitre, el acecho sexual; el cerdo, los comentarios sexistas y soeces; el gallo, el cortejo inapropiado y chulesco; el gorrion, los silbidos y búsqueda de atención femenina no reclamada y el pulpo, el toqueteo sexual no consentido.



Fuente: <https://www.heraldo.es/noticias/sociedad/2018/01/18/no-seas-animal-campana-con-que-junta-andalucia-quiere-acabar-con-acoso-callejero-1219617-310.html>

7. CONCLUSIONES

La violencia que los hombres ejercen sobre las mujeres frecuentemente se expresa—y se camufla e incluso se justifica—en términos animales. Ciertamente, el comportamiento inhumano, dañino e incluso letal de los maltratadores hace que su comparación con las bestias sea totalmente acertada y, hasta cierto punto, inevitable. Los medios de comunicación, en este sentido, han contribuido a diseminar y popularizar términos como “depradadores sexuales”, “bestias”, “animales” o “manadas”—

evocando la violación grupal que marcó un antes y un después en la historia de España en cuanto a violencia contra las mujeres. Por esta razón, numerosas campañas que pretenden concienciar sobre y erradicar la violencia de género recurren a la imagen animalizada del maltratador. Como se ha visto, existe toda una fauna humana para retratar a todos aquellos hombres que ejercen diferentes tipos de violencia sobre la mujer—violencia verbal, física, psicológica, sexual, etc. A pesar de las diferencias geográficas y culturales que separan a los países donde se han ideado las campañas aquí analizadas, existe una base común de representar al maltratador como un animal pues se pretende transmitir que la violencia ejercida sobre la mujer no tiene cabida en la sociedad humana.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo está dedicado a mi hija, Helena. Gracias por estar en mi vida.

9. REFERENCIAS

- Abogacía Española (2018, 29 de junio). *Metáforas zoológicas, lenguaje sexista y violencia de género*. <http://surl.li/udgwtw>
- Álvarez, M. (2024, 25 de octubre). *William Shrubbsball: la vida secreta de un depredador sexual a la fuga*. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/sucesos/20241025/10049035/william-shrubbsball-vida-secreta-depredador-sexual-fuga-psicopata-caras-mal.html>
- Bock, J. y Burkley, M. (2019). On the prowl: Examining the impact of Men-as-Predator and Women-as-Prey on attitudes that perpetuate sexual violence. *Sex Roles*, 80(5), 262–76. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11199-018-0929-1>
- Casanovas, J. (2020). *La jauría*. Kamikaze Producciones.
- Cedeira, B. (2017, 10 de diciembre). *El beso del “ángel” de La Manada*. El español. https://www.elespanol.com/reportajes/20171208/267974139_0.html.
- Condon, B. [Director]. (2017). *La Bella y la Bestia*. [Película]. Disney.
- Córdoba, C. (2022). Los animales de compañía como víctimas de violencia doméstica y de género. Exploración de algunas medidas actuales en materia de protección animal en España. *Revista de Victimología*, 14, 89-111. DOI 10.12827/RVJV.14.01

- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2024). <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/>
- Echevarría, I. (2003). Acerca del vocabulario español de la animalización humana. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 15, 9-36.
- Educagénero (2018, 21 de noviembre). <https://educagenero.org/cambiaeltrato-campana-contra-la-violencia-de-genero-de-la-fundacion-avon>
- Emanatian, M. (1996). Everyday metaphors of lust and sex in Chagga. *Ethos*, 24(2): 195-236.
- Epley, N., Waytz, A. y Cacioppo, J. (2007). On seeing human: A three-factor theory of anthropomorphism. *Psychological Review*, 114: 864-886. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295x.114.4.864>
- Evans, K. (2013). Beauty and the Beast: Violence in the Lives of Women and Girls. *Choice Review Online*, 51(4), 583-591. <http://dx.doi.org/10.5860/CHOICE.51.04.583>
- Gadel, E. (2023). “Lobo”. [Canción]. Producciones Lavanda.
- García, J. (2023, 15 de enero). *La manada de Castelfels: cinco amigos a la caza de mujeres con autoestima baja*. El País. <https://elpais.com/sociedad/2023-01-15/la-manada-de-castelldefels-cinco-amigos-a-la-caza-de-mujeres-con-la-autoestima-baja.html>.
- Gaviria, V. [Director]. (2016). *La mujer del animal*. [Película]. Viga Producciones.
- González Iñárruti, A. [Director]. (2000). *Amores perros*. [Película]. Altavista Films.
- Gonzalo-Segura, L. (2019). *En la guarida de la bestia*. FDCA Ediciones.
- Gouri, H. (2017, 15 de noviembre). *Little Red Riding Hood 2017: On sexual predators and their victims*. Medium. <https://hamutalgouri.medium.com/little-red-riding-hood-2017-23acc0eff76c>
- Gutmann, M. (2019). *Are men animals? How modern masculinity sells men short*. Basic.
- Herrero, J. L. (2018). *¿Es un animal! La animalización del ser humano. Historias de metáforas cotidianas*. CSIC Publicaciones.
- Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*. Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things*. The University of Chicago Press.

- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. University of Chicago Press.
- Londoño, V. (2021). *El asedio animal*. Almadia Ediciones.
- López-Rodríguez, I. (2024). Metaphors used by male batterers in cases of gender-based violence: A look at Canadian and Spanish newspapers. *The GROVE. Working Papers on English Studies*, 31, 2024, 1-29. <https://doi.org/10.17561/grove.v31.8084>
- López-Rodríguez, I. (2023). An analysis of animal metaphors in episodes of gender-based violence reported in Spanish and Canadian newspapers. *ES Review. Spanish Journal of English Studies*, 44, 81-110. <https://doi.org/10.24197/ersjes.44.2023.81-110>
- Lozano, V. (2021, 28 de septiembre). *La víctima de “La Manada” acorrada en los juzgados a los hombres que violaron su intimidad en la red*. Levante. <https://www.levante-emv.com/sucesos/2021/09/28/victima-manada-acorrada-juzgados-hombres-difundieron-datos-57630566.html>
- Moguer, M. (2017, 14 de diciembre). *Dos décadas del asesinato de Ana Orantes, que cambió cómo España se enfrentó al maltrato*. ABC de Andalucía. https://www.abc.es/espana/andalucia/sevi-decadas-asesinato-orantes-cambio-como-espana-enfrento-maltrato-201712141837_noticia.html
- Molpeceres, S. y Filardo-Llamas, L. (2022). “Llamamientos feministas en Twitter: ideología, identidad colectiva y reenmarcado de símbolos en la huelga del 8M y la manifestación contra la sentencia de 'La Manada'.” *Dígitos*, 6, 55-78. DOI: 10.7203/rd.vli6.181
- Novoa, J. (2022, 16 de octubre). “Una mujer maltratada.” *La voz de Galicia*, p. 44.
- Organización de las Naciones Unidas. (2024). <https://news.un.org/es/story/2021/03/1489292>
- Porta y Norykko. (2021). “La Bella y la Bestia” [Canción]. Universal Music.
- Pragglejazz Group. (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1–39. doi:10.1080/10926480709336752.
- Requeijo, A. y Montero, D (2016, 18 de octubre). *La ficha policial de Prenda y su “manada” de San Fermín*. El español. https://www.elespanol.com/espana/politica/20161017/163734523_0.html
- Romano, M. (2022). “Occupying the Streets, Occupying Words. Reframing New Feminisms through Reappropriation.” *Discourse & Society*, 33(5), 631-649. <https://doi.org/10.1177/09579265221093649>

- Romero, Y. y Torrado, E. (2019). Reescribiendo la violencia de género en internet: un modelo basado en los *fanfictions* de la Bella y la Bestia. *ES Review. Spanish Journal of English Studies*, 9(1), 69-85.
<https://doi.org/10.24197/st.1.2019.69-85>
- Sánchez, A. (2015). *La niña y el lobo: Vivir para contarlo. Una historia de violencia machista y superación*. Ediciones Lupercalia.
- Sánchez-Montilla, M. (2015). Approaching domestic violence from a multimodal perspective: A multilingual contrastive study of anti-domestic violence campaigns. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Madrid.
<https://libros.uam.es/tfm/catalog/view/456/851/672>
- Talebinejad, M. y Dastjerdi, H. (2005). A cross-cultural study of animal metaphors: When owls are not wise! *Metaphor and Symbol*, 20, 133-150.
DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15327868ms2002_3
- Velduque, D. [Director]. (2019). *Animal*. [Película]. Neurads Producciones.

VIOLENCIA SEXUAL EN LA INFANCIA: UNA APROXIMACIÓN A SUS CARACTERÍSTICAS Y CONSECUENCIAS

DÉBORA ESTEFANÍA HERNÁNDEZ LORENZO
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

La violencia sexual vulnera los derechos humanos y constituye un grave problema de salud pública, además, la realidad cuantitativa de dicha violencia es compleja puesto que no es posible conocer su magnitud precisa (Pereda, 2023; Pueyo *et al.*, 2020). Concretamente, los datos sobre el abuso a menores en el contexto familiar son desconocidos, dado que casi el 50% no se revela y solo se llega a denunciar alrededor del 15% (Echeburúa y Redondo, 2010).

A pesar de que se trata de un problema del que resulta complejo conocer sus características y su prevalencia, revisiones sistemáticas como la de Pereda *et al.*, (2009), en la que analizaron 65 estudios de 22 países diferentes publicados entre 1965 y 2006, señalan que el 7,9% de los hombres y el 19,7% de las mujeres habían sido víctimas de alguna forma de agresión sexual antes de alcanzar la mayoría de edad. En la revisión de Barth *et al.* (2012), en la que analizaron 55 estudios de 24 países distintos publicados entre 2002 y 2009, señalan que existe una prevalencia de agresiones que va del ocho al 31% en las chicas y del tres al 17% en los chicos. La Organización Mundial de la Salud señaló en el año 2022 que una de cada cinco mujeres y uno de cada 13 hombres declararon haber sufrido agresiones sexuales en la infancia (OMS, 2022).

En España, una investigación realizada por Save the Children (2021) reveló que la edad media en la que niñas y niños comienzan a sufrir abusos sexuales se sitúa en los 11 años y medio, además de que en el 84% de los

casos, los abusadores eran conocidos en mayor o menor medida por las y los menores. El reciente Informe anual de la Comisión frente a la Violencia en los Niños, Niñas y Adolescentes (Ministerio de Sanidad, 2024) señala que una de las formas más habituales de violencia contra las niñas, niños y adolescentes es la violencia sexual. Además, destaca que hubo una diferencia significativa en el número de notificaciones de violencia sexual, siendo mayor esta en las niñas que en los niños.

El informe de la Delegación del Gobierno de España contra la Violencia de Género (2020) señala que el 98% de los agresores son hombres y el 74,73% de ellos forman parte del ámbito familiar o del entorno de la víctima. Un informe de Save the Children (2023), en el que se analizaron cerca de 400 sentencias judiciales de abuso sexual infantil a niñas y niños en España, destaca que en ocho de cada 10 casos el agresor era una persona del contexto familiar o conocida de la niña o niño, además de que el 96% de los abusadores no tenía antecedentes penales relacionados con la violencia sexual. Respecto a la relación de las víctimas con los perpetradores, el Informe sobre delitos contra la libertad e indemnidad sexual del Ministerio del Interior (2022) revela que los mayores porcentajes de delitos se dan en el ámbito familiar, y es el grupo de edad de los menores edad en que hay un mayor porcentaje de víctimas registradas que son víctimas por parte familiares (padre/madre/resto de violencia familiar).

Este mismo informe (Ministerio del Interior, 2022) señala que los delitos contra la libertad e indemnidad sexual conocidos y registrados desde 2016 a 2022 muestran una tendencia de crecimiento que se vio disminuida en 2020 por la situación durante la pandemia de COVID-19, continuando en aumento durante 2021 y 2022. Concretamente, respecto al lugar donde se cometen los delitos sexuales, desde el año 2016, en todos aquellos lugares específicos que se encuentran registrados, el número de delitos ha ido aumentando cada año, a excepción de los espacios abiertos (parque natural, descampado urbano, playa...). La excepción en estos espacios se debe a que se produjo una disminución de los delitos cometidos en dichos espacios en el año 2020, lo que podría deberse a las restricciones de movilidad por la pandemia por COVID-19, pues posteriormente los delitos cometidos en estos espacios han continuado

ascendiendo. La vivienda y anexos (casa, piso, garaje, vivienda familiar...) son el lugar donde más se producen los delitos, con una diferencia de 6.008 delitos más con respecto al siguiente lugar en donde más se produce, que son en vías de comunicación (vía pública urbana, autopistas, camino/pista...). Según el grupo de edad, donde más victimizaciones hay es entre los y las menores, siendo prácticamente el doble que en el siguiente grupo de edad, el que va de 18 a 30 años. Además, dentro del propio grupo de menores de edad la tendencia de menores víctimas ha ido en aumento, tanto en el grupo que va de los cero a los 13 años, como en el de 14 a 17 años, siendo en este último en donde se registra un mayor porcentaje de víctimas.

Teniendo en cuenta los datos expuestos, parece necesario poner el foco en esta violencia que resulta compleja de estudiar. Por ello, en este capítulo se ofrece una aproximación a las características y consecuencias de esta violencia que sufren las y los menores, realizando un breve análisis sobre el desarrollo de los derechos de la infancia y la protección frente a la violencia sexual en las normas nacionales e internacionales, las principales características del maltrato a la infancia y de la violencia sexual y las consecuencias de esta violencia sexual.

2. DESARROLLO DEL INTERÉS SOCIAL DE LA INFANCIA: DE OBJETOS DE PROTECCIÓN A SUJETOS DE DERECHOS

En primer lugar, es necesario comprender que tanto el estudio como la legislación y la protección a la infancia que hoy en día se encuentran vigentes no lo han estado a lo largo de la historia. El interés social de la infancia se ha considerado como un proceso que se ha ido produciendo en el transcurso de los años y el siglo XIX es la fecha en la que se considera que se produce un interés social hacia la infancia (Gaitán, 2006). Este interés social y como señala Rojas (2001), también político, data del siglo XIX, surgiendo como una manifestación a la crisis social de la expansión capitalista de mediados del citado siglo (Rojas, 2001). En ese entonces es cuando aumentó la preocupación moral hacia las niñas y niños y diferentes estudios fueron la base para la creación de normas legales destinadas a aplicar medidas correctoras, socializadoras y contra

el abuso laboral en la infancia (Gaitán, 2006). Hubo un interés por la niñez proletaria (mortalidad, enfermedades, trabajo prematuro, etc.) y se pretendía exponer a través de diferentes escritos, como los de Karl Marx y Friedrich Engels, los efectos sociales del capitalismo (Rojas, 2001). En este periodo, la niñez se convirtió en una víctima inocente e indefensa y aumentaron los riesgos sociales y de explotación asociados a ella, tanto por el sistema social como por su subordinación hacia las personas adultas (Rojas, 2001). También se aludió a la infancia, aunque no de manera directa, mediante estudios sobre tasas de natalidad, mortalidad infantil y estructura de las familias (Rojas, 2001; Salinas 2001).

No obstante, Gaitán (2006) refiere que la protección de los derechos e intereses de las niñas y niños alcanza su culmen en el siglo XX, con la Convención de los Derechos del Niño en 1989. Es en este momento en el que se considera a las y los menores de edad sujetos de derechos y no como objetos de protección como se recogía en las declaraciones anteriores. Esta Convención, en su artículo 34, indica el deber de los Estados partes a proteger a niñas y niños de toda forma de explotación y abuso sexual, para lo que indica que los países deberán tomar medidas que impidan 1) la incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal; 2) la explotación del niño en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales; y 3) la explotación del niño en espectáculos o materiales pornográficos. También, en su artículo 19, señala que los países deberán adoptar medidas que protejan a los menores

contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo (ONU, 1989, art. 19).

A raíz de esta convención, tanto a nivel internacional, europeo y nacional se han elaborado diversas normas que buscan proteger a las y los menores de la violencia sexual, como por ejemplo las directivas europeas 2011/92/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 13 de diciembre de 2011 relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil (Consejo de Europa, 2011a) y 2011/36/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 abril

de 2011 relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y a la protección de las víctimas (Consejo de Europa, 2011b). A nivel europeo es importante señalar, además de la ya mencionada Convención de los Derechos del Niño de 1989, el Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, o también conocido como Convenio de Estambul (Consejo de Europa, 2011c) y el Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual, más conocido como Convenio de Lanzarote (Consejo de Europa, 2007).

La importancia de los instrumentos anteriores radica en que entienden la violencia contra las mujeres, niñas y niños como una violación de los derechos humanos y como una forma de discriminación, tipificando como delitos fenómenos como la violencia psicológica, física y sexual incluida la violación, los matrimonios forzados, la mutilación genital femenina, el abuso sexual infantil, la prostitución infantil, la pornografía infantil, la participación de un niño o niña en espectáculos pornográficos, la corrupción de menores y las proposiciones a niños o niñas con fines sexuales, también conocido como grooming. Ante estas formas de violencia, se establecen medidas de prevención, protección, persecución y promoción de la cooperación nacional e internacional.

A nivel nacional, encontramos diversas leyes que aluden a la protección de la infancia frente a la violencia sexual, como por ejemplo la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil con sus respectivas reformas, y las recientes Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia y la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual.

Entre otros aspectos, estas leyes garantizan el interés superior del menor como principio de actuación, establecen medidas de protección frente a la violencia que se ejerce contra la infancia y establecen medidas de prevención de la violencia sexual en diversos ámbitos de la sociedad como el educativo, sanitario, sociosanitario y de servicios sociales, digital y de la comunicación, publicitario y laboral, entre otros. Además, promueven la detección, respuesta e intervención ante

las violencias sexuales y también impulsan la formación de la misma a profesionales que trabajan directa o indirectamente con menores en diversos ámbitos.

3. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA VIOLENCIA SEXUAL EN MENORES

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) define el maltrato infantil como:

cualquier forma de abuso o desatención que afecte a un menor de 18 años, abarca todo tipo de maltrato físico o afectivo, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otra índole que dañe o pueda dañar la salud, el desarrollo o la dignidad del menor o que pueda poner en peligro su supervivencia en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder (párrafo 1).

Aunque no existe consenso sobre los tipos de maltrato existentes (Muela, 2008; Real-López *et al.*, 2023), la clasificación propuesta por Lau *et al.* (2005) es una de las más extendidas. Esta clasificación, denominada Sistema de Clasificación Jerárquica, categoriza en cuatro los tipos, siendo estos el maltrato físico, el maltrato emocional, la negligencia y el abuso sexual¹³. Una de las definiciones más utilizadas para establecer qué es el abuso sexual infantil, es la del National Center of Child Abuse and Neglect de 1978 citada en Echeburúa y Guerricaechevarría (2021) señalando que:

se da abuso sexual en los contactos e interacciones entre un niño y un adulto cuando el adulto (agresor) usa al menor para estimularse sexualmente él mismo, al niño o a otra persona. El abuso sexual puede ser cometido por una persona menor de 18 años cuando esta es significativamente mayor que el niño (la víctima) o cuando está (el agresor) en una posición de poder o control sobre otro menor (p.33).

¹³ Aunque se continúa empleando el término de abuso sexual, es importante mencionar que con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual, en España ya no se contempla el delito de abuso sexual, ya que ha pasado a equipararse con la agresión sexual, considerando, por tanto, que cualquier ataque sin consentimiento a la libertad sexual es una agresión.

También a nivel internacional, en el año 2000, la OMS señaló que el abuso sexual infantil se refiere a:

la participación de un niño o una niña en una actividad sexual que no comprende plenamente, la que no es capaz de dar un consentimiento informado, o para la que por su desarrollo no está preparado y no puede expresar su consentimiento, o bien que infringe las leyes o los tabúes sociales. El abuso sexual de menores se produce cuando esta actividad tiene lugar entre un niño y un adulto, o bien entre un niño y otro niño que por su edad o desarrollo tiene con él una relación de responsabilidad, confianza o poder; la actividad tiene como finalidad la satisfacción de las necesidades de la otra persona. Esto puede incluir, aunque no se limita a ello: 1) el incentivo o la coerción al menor para que realice una actividad sexual ilegal, 2) la explotación del menor para que se prostituya o realice a otras prácticas sexuales ilegales, 3) la explotación de menores en espectáculos y productos pornográficos (OMS, 2000, pp.15,16).

Existen una serie de factores de riesgo que se asocian con que un o una menor sea víctima de abusos sexuales. Uno de los principales factores es ser niña, como puede comprobarse en el Informe sobre delitos contra la libertad e indemnidad sexual del Ministerio del Interior (2022) donde se revela que casi nueve de cada 10 víctimas de estos delitos son mujeres. Otros factores, como señalan Echeburúa y Guerricaechevarría, (2021) sintetizando la información de diversos estudios, son tener entre seis y siete y 10 y 12 años; tener una capacidad reducida para resistirse y revelar los abusos; tener retrasos en el desarrollo y discapacidades; carecer de afecto en la familia; sufrir malos tratos en la familia; sufrir abandono y rechazo físico y emocional por parte de sus cuidadores; vivir en familias constituidas por padres dominantes y violentos y por madres que sufren malos tratos.

A diferencia de las victimizaciones, del informe del Ministerio del Interior (2022) se extrae que las personas que cometen los delitos sexuales son en su mayoría hombres, suponiendo el 94% de detenciones/investigados, representando los grupos de 41 y 64 años y el de 18 a 30 años alrededor de algo más de la mitad del total de responsables de delitos contra la libertad e indemnidad sexual. Además de estas características de los abusadores relacionadas con el sexo y la edad, existen otras como ser extremadamente protector o celoso con la niña o el niño, haber sido víctima de abusos en la infancia, tener dificultades en la

relación de pareja, encontrarse aislado socialmente, consumir drogas o alcohol de forma excesiva, ausentarse del hogar de forma frecuente, tener una baja autoestima o padecer problemas psicopatológicos (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2021).

Respecto a la detección de casos de abuso sexual, a pesar de que estos suelen descubrirse meses o años después de que ocurran los primeros incidentes (Vázquez y Calle, 1997), Echeburúa y Guerricaechevarría (2021) resumen la serie de indicadores que más se han estudiado:

1. Físicos: dolor, golpes, quemaduras o heridas en la zona genital o anal; cérvix o vulva hinchadas o rojas; semen en la boca o sus restos, en los genitales o en la ropa; ropa interior rasgada, manchada y ensangrentada; enfermedades de transmisión sexual en genitales, ano, boca u ojos; dificultad para andar y sentarse; enuresis o encopresis;
2. Comportamentales: pérdida de apetito; llantos frecuentes en situaciones afectivas o eróticas; miedo a estar sola, a los hombres o a un determinado miembro de la familia; rechazo al padre o la madre de forma repentina; cambios bruscos de conducta; resistencia a desnudarse y bañarse; aislamiento y rechazo de las relaciones sociales; problemas escolares o rechazo a la escuela; fantasías o conductas regresivas (chuparse el dedo, orinarse en la cama, etc.); tendencia al secretismo; agresividad, fugas o actuaciones delictivas; autolesiones o intentos de suicidio;
3. Esfera sexual: rechazo de las caricias, de los besos y del contacto físico; conducta seductora; conductas precoces o conocimientos sexuales inadecuados para su edad; interés exagerado por los comportamientos sexuales de los adultos; agresión sexual de un menor hacia otros menores.

Además de los abusos sexuales existen otras formas de violencia sexual contra la infancia, como son la mutilación genital femenina, la trata con fines de explotación sexual, la violencia sexual en conflictos armados y la pornografía infantil. La OMS (2024) indica que la mutilación genital femenina consiste en cualquier procedimiento que por motivos no

médicos extirpe total o parcialmente o cause lesión en los genitales externos femeninos, estimando que más de 230 millones de mujeres y niñas la han sufrido en la actualidad.

El Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional, más conocido como Protocolo de Palermo (ONU, 2000), define la trata de seres humanos como el:

reclutamiento, transporte, embarque o recepción de personas, por medio de amenaza, uso de la fuerza, coacción, fraude, engaño, abuso de poder o de situaciones de vulnerabilidad, o mediando pago o beneficio económico en la obtención del consentimiento de una persona para que ceda el control sobre otra con el propósito de su explotación. La explotación incluye, como mínimo, la derivada de la prostitución y de otras formas de explotación sexual, trabajos o servicios forzados, esclavitud o prácticas similares, servidumbre y extracción de órganos (ONU, 2000, art. 3).

La Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2024) indica que ha habido un incremento en los últimos años del número de niñas tratadas con fines de explotación sexual y son las mujeres y niñas las que, con un 61%, suponen la mayoría de los casos de trata en el mundo, siendo la mayoría de estos relacionados con la explotación sexual. Esta forma de trata es, de hecho, la más común por encima de los trabajos forzados o las actividades criminales.

La violencia sexual en conflictos armados es aquella que se refiere a la “violación, esclavitud sexual, prostitución forzada, embarazo forzado, aborto forzado, esterilización forzada, matrimonio forzado y toda forma de violencia sexual de gravedad comparable perpetradas contra mujeres, hombres, niñas o niños que tienen una vinculación directa o indirecta con un conflicto” (Naciones Unidas, 2024, párrafo 3). Esta violencia afecta fundamentalmente a mujeres y niñas y algunos ejemplos de ella son la Guerra de Bosnia (1992 – 1995), donde se estima que entre 20.000 y 60.000 mujeres fueron violadas, las en torno a 80.000 y 200.000 mujeres que fueron esclavizadas sexualmente por el ejército japonés durante la Segunda Guerra Mundial (Villelas *et al.*, 2017), o el Genocidio de Ruanda (1994), con aproximadamente entre 250.000 y 500.000 violaciones (Human Rights Watch, 1996).

Por último, el consumo de pornografía infantil o como indican algunos trabajos (véase Sotoca-Plaza *et al.*, 2019) imágenes de abuso sexual infantil, ha aumentado en los últimos años. Es importante tener en cuenta que, si bien el consumo de estos contenidos no supone un contacto con la o el menor, ese contenido existe porque en alguna parte del mundo se ha ejercido violencia sexual contra un o una menor real y el consumo de estos contenidos contribuye a la perpetuación de estos abusos (Sotoca-Plaza *et al.*, 2019).

4. CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA SEXUAL EN LA INFANCIA

Las consecuencias del maltrato a menores generalmente son inmediatas e inciden en sus años de formación, prolongándose a lo largo de todo su ciclo vital (OMS, 2000). De forma concreta, el abuso sexual infantil presenta unas consecuencias perjudiciales para la salud física y mental de las niñas y niños que la sufren, así como unas graves consecuencias sociales (Pereda, 2023). La OMS (2000) indica que el daño que el maltrato infantil tiene en la víctima y en la familia es incalculable y el menoscabo de la calidad de vida es importante en tanto que la salud es considerada no solo como la ausencia de enfermedad (OMS, 2000 y Naciones Unidas, 1996).

Concretamente, se dice que “la salud no es sólo la ausencia de enfermedades o dolencias, sino un estado de pleno bienestar físico, mental y social” (Naciones Unidas, 1996, p.35). Por tanto, se trata de un problema de salud público que conlleva repercusiones no solo para la salud de la víctima sino también para la familia y la sociedad, por ende, conlleva pérdidas para la sociedad (OMS, 2000). Si bien los costos financieros en la asistencia a corto y largo plazo a las víctimas son elevados, los costos sociales junto con los costos ocultos, encontrándose entre estos: la asistencia médica y complicaciones, la asistencia a las víctimas, sus familias y a los perpetradores, gastos de los sistemas de justicia penal, gastos al sistema educativo por el bajo rendimiento, años de vida perdidos por discapacidad o muerte, etc. (OMS, 2000).

Las consecuencias de cualquier forma de maltrato en la infancia pueden ser inmediatas y a largo plazo y suponen graves consecuencias para la salud psicosocial y física de las y los menores (OMS, 2000), concretamente a continuación se recogen algunas de las repercusiones más frecuentes en la salud que refiere la OMS (2000) derivadas de cualquier forma de maltrato en la infancia:

- Físicas: contusiones y hematomas; quemaduras y escaldaduras; lesiones oculares; laceraciones y abrasiones; fracturas; traumatismos abdominales y torácicos; intoxicaciones; asfíxia; lesiones del sistema nervioso central.
- Sexuales: embarazo no deseado; ETS; VIH/SIDA; morbilidad relacionada con consecuencias adversas en salud reproductiva.
- Emocionales/ de comportamiento: autoestima insuficiente; hiperactividad; traumatismos autoinfligidos; dificultad para relacionarse con sus pares; sentimientos de vergüenza o culpabilidad; trastornos somáticos; deterioro del rendimiento escolar; trastornos de la alimentación; depresión, ansiedad; abuso de drogas/alcohol.
- A largo plazo: repercusiones sobre el desarrollo; discapacidad; trastornos de la alimentación y del sueño; abuso de drogas/alcohol; depresión, ansiedad; comportamiento violento y delincuencia; autodestructividad; comportamiento arriesgado; alta probabilidad de convertirse en progenitor abusivo; a largo plazo sobre la salud reproductiva; disfunciones sexuales; infertilidad.
- Mortales: homicidio; suicidio; infanticidio; VIH/SIDA; aborto selectivo en función del sexo; mortalidad debida a efectos adversos en la salud reproductiva.

De forma concreta, De Manuel (2017) divide las consecuencias del abuso sexual en la infancia en cognitivas (retrasos en el desarrollo, retraso en el aprendizaje, déficit atencional, etc.), físicas (entre otras, infecciones genitales y del tracto urinario, enfermedades de transmisión sexual, embarazo), conductuales (masturbación compulsiva, conductas sexualizadas con otros niños y niñas, conocimientos sobre sexualidad

que no son frecuentes a esa edad, negativa a ir con una determinada persona, etc.), psicológicas (alteraciones del sueño y de la alimentación, enuresis, encopresis, depresión, conductas autolíticas, ansiedad, etc.) y sociales (aislamiento social, abuso de otros menores, desconfianza, consumo de tóxicos, etc.).

Cantón-Cortés y Cortés (2015) dividen las consecuencias del abuso sexual infantil en corto y largo plazo, indicando, entre otros, que los efectos a corto plazo en la etapa preescolar parecen repercutir en la realización de alguna conducta sexualizada, además de problemas de tipo somáticos como enuresis, dolores de cabeza y dolores estomacales; retrasos en el desarrollo; problemas internalizantes como ansiedad y retraimiento; y especialmente, trastorno de estrés post-traumático. Durante la etapa escolar pueden aparecer trastornos disociativos, bajo rendimiento escolar y problemas en las relaciones con los iguales, mientras que en la etapa de la adolescencia, el impacto es similar a la etapa escolar, encontrando trastornos disociativos, síntomas de trastorno de estrés post-traumático y problemas en el rendimiento escolar y cognitivo. Además, se ha de destacar que en el ámbito académico las consecuencias en niñas y niños son diferentes, siendo más frecuente que los niños tengan fracasos escolares o inadaptación social y las niñas problemas de autoestima y ansiedad (Simón, 2014).

Entre las consecuencias a largo plazo, se encuentran una mayor probabilidad de sufrir trastornos emocionales (depresión, ansiedad, baja autoestima o problemas en las relaciones sexuales), ansiedad generalizada, fobias, trastorno de pánico o trastorno obsesivo compulsivo entre otras (Cantón-Cortés y Cortés, 2015). Además, la probabilidad de desarrollar un trastorno de ansiedad o depresivo es mayor en las niñas que en los niños (Amado et al., 2015).

También existen toda una serie de consecuencias sociales en las niñas y niños que sufren abuso infantil. Siguiendo a Simón (2014), algunas de estas consecuencias son: la inadecuada socialización de las y los menores, problemas de adaptación sexual y conductas sexualizadas, dificultades de relación afectivo-sexual con otras personas (mientras se produce la situación de abuso, o en un futuro), desconfianza hacia las demás personas, agresiones y/o retraimiento social, pérdida o disminución del

contacto con amistades y familiares, y dificultades para integrarse escolarmente. Además, el estigma que se relaciona con los delitos sexuales impacta en las víctimas con consecuencias laborales, sobre su familia y de integración social o formativas. En cuanto a las consecuencias en la familia, Latorre (2023) refiere que las investigaciones clasifican el impacto en la estructura familiar (normas, roles y subsistemas) y en la dinámica familiar (comunicación, valores, cohesión familiar...).

Otra de las consecuencias del abuso infantil es que puede suponer la entrada al sistema de explotación sexual. Tal y como se ha evidenciado en informes recientes llevados a cabo en la comunidad autónoma canaria (Torrado et al., 2016; Torrado et al., 2023) y en trabajos académicos (Torrado y Ceballos, 2023), uno de los aspectos en común que tenían las víctimas de trata con fines de explotación sexual y en situación de prostitución es que habían sufrido algún tipo de maltrato durante su infancia, entre los que se incluía el abuso sexual por parte de familiares cercanos.

5. CONCLUSIONES

Como se ha venido mencionando a lo largo del capítulo, el abuso sexual infantil es un grave y frecuente problema a nivel mundial (Pereda, 2016; OMS, 2022), un problema social que atenta contra los derechos humanos de las niñas y los niños y que supone graves consecuencias sociales y para su salud mental y física (Amado et al., 2015; De Manuel, 2017; Simón, 2014), que pueden ser tanto a corto como a largo plazo (Cantón-Cortés y Cortés, 2015) y se prolongan a lo largo de todo su ciclo vital (OMS, 2000).

Ante esta realidad, es importante estudiar la violencia sexual en la infancia porque tal y como señala el Ministerio de Sanidad (2024), la violencia contra las y los menores se puede prevenir mediante medidas que se basen en la evidencia científica y porque la prevención ante el abuso sexual en la infancia es responsabilidad de las y los adultos (Pereda, 2023). Y los resultados de estos estudios que se lleven a cabo podrían tenerse en consideración en la elaboración de políticas públicas que se centren en la prevención de los casos en la población general, en la identificación de los casos por parte de diversos agentes sociales que

intervienen directa o indirectamente con menores, y en la intervención inmediata ante la detección o sospecha de un caso.

6. REFERENCIAS

- Amado, B. G., Arce, R., & Herraiz, A. (2015). Psychological injury in victims of child sexual abuse: A meta-analytic review. *Psychosocial Intervention*, 24(1), 49-62. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.03.002>
- Barth, J., Bermetz, L., Heim, E., Trelle, S., & Tonia, T. (2012). The current prevalence of child sexual abuse worldwide: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Public Health*, 58(3), 469–483. <https://doi.org/10.1007/s00038-012-0426-1>
- Cantón-Cortés, D. y Cortés, M. (2015). Consecuencias del abuso sexual infantil: una revisión de las variables intervinientes. *Anales de Psicología*, 31(2), 607-614. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.180771>
- Consejo de Europa. (2007). Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual. <https://bit.ly/4012jmO>
- Consejo de Europa. (2011a). Directiva 2011/92/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 13 de diciembre de 2011 relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil. <https://bit.ly/4h73sE7>
- Consejo de Europa. (2011b). Directiva 2011/36/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 abril de 2011 relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y a la protección de las víctimas. <https://bit.ly/4h73xYr>
- Consejo de Europa. (2011c). Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica. <https://bit.ly/3WakU2h>
- De Manuel, C. (2017). Detectando el abuso sexual infantil. *Pediatría atención primaria*, 19, 39-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=366655204005>
- Delegación del Gobierno de España contra la Violencia de Género. (2020). *La respuesta judicial a la violencia sexual que sufren los niños y las niñas*. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/respuestajudicial.pdf>
- Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (2021). *Abuso sexual en la infancia. Nuevas perspectivas clínicas y forenses*. Barcelona: Ariel.
- Echeburúa, E. y Redondo, S. (2010). *¿Por qué víctima es femenino y agresor es masculino?* Valencia: Tirant Lo Blanch.

- Echeburúa, E., y De Corral, P. (2006). Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia. *Cuadernos de Medicina Forense*, 12, 43-44. <https://scielo.isciii.es/pdf/cmfn/n43-44/06.pdf>
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y sociedad*, 43(1), 63-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2021223>
- Human Rights Watch. (1996). *Shattered lives. Sexual Violence during the Rwandan Genocide and its Aftermath*. <https://www.hrw.org/legacy/reports/1996/Rwanda.htm>
- Latorre, M. (2023). Impactos familiares del abuso sexual infantil: Una revisión de alcance. *Psicoperspectivas*, 22(1). <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/2686>
- Lau, A. S., Leeb, R. T., English, D., Graham, J. C., Briggs, E. C., Brody, K. E., & Marshall, J. M. (2005). What's in a name? A comparison of methods for classifying predominant type of maltreatment. *Child abuse & neglect*, 29(5), 533–551. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.05.005>
- Ministerio de Sanidad. (2024). *Informe anual de la Comisión frente a la Violencia en los niños, niñas y Adolescentes. 2022-2023*. https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/prevencionViolencia/infanciaAdolescencia/docs/Informe_anual_CoViNNA.pdf
- Ministerio del Interior. (2022). *Informe sobre delitos contra la libertad e indemnidad sexual*. <https://tinyurl.com/fzwdhrp4>
- Muela, A. (2008). Hacia un sistema de clasificación nosológico de maltrato infantil. *Anales de Psicología*, 24(1), 77–87. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/31801>
- Naciones Unidas. (1996). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing_full_report_S.pdf
- Naciones Unidas. (2024). *Violencia sexual relacionada con los conflictos*. <https://peacekeeping.un.org/es/conflict-related-sexual-violence>
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). (2024). *Global report on trafficking in persons*. <https://tinyurl.com/49sskvnc>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelDerechosdelNino_0.pdf

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2000). Informe de la reunión consultiva sobre el maltrato de menores. 29-31 de marzo de 1999. <https://iris.who.int/handle/10665/66734>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). *Maltrato infantil. Datos y cifras*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2024). Mutilación genital femenina. Datos y cifras. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/female-genital-mutilation>
- Pereda, N. (2016). ¿Uno de cada cinco?: Victimización sexual infantil en España. *Papeles del Psicólogo*, 37(2), 3-13. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2697.pdf>
- Pereda, N. (2023). Victimización sexual en la primera infancia: Una revisión narrativa de aspectos clínicos. *Papeles del Psicólogo*, 44(1), 15-21. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pii?pii=3006>
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M., & Gómez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: a meta-analysis. *Clinical psychology review*, 29(4), 328–338. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.02.007>
- Pueyo, A., Nguyen, T., Rayó, A. y Redondo, S. (2020). Análisis empírico integrado y estimación cuantitativa de los comportamientos sexuales violentos (no consentidos) en España. *Violencia sexual en España: una síntesis estimativa*. <https://tinyurl.com/3a3n966z>
- Real-López, M., Peraire, M., Ramos-Vidal, C., Llorca, G., Julián, M., & Pereda, N. (2023). Abuso sexual infantil y consecuencias psicopatológicas en la vida adulta. *Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 40(1), 13–30. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v40nla3>
- Rojas, J. (2001). Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Pensamiento crítico*, 1, 2-39. https://www.archivochile.com/Ideas_Autores/rojasfj/rojasfj0006.pdf
- Salinas, R. (2001). La historia de la infancia, una historia por hacer. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 1(5), 11-30. https://rhistoria.usach.cl/sites/revistahistoria/files/304-texto_del_articulo-666-1-10-201109261.pdf
- Save the Children. (2021). Los abusos sexuales hacia la infancia en España. Principales características, incidencia, análisis de los fallos del sistema y propuestas para la especialización de los Juzgados y la Fiscalía. <https://tinyurl.com/uh2sbvcn>

- Save the Children. (2023). Por una justicia a la altura de la infancia. Análisis de sentencias sobre abusos sexuales a niños y niñas en España. <https://tinyurl.com/469v6fpd>
- Simón, M. (2014). Bases Teóricas y Metodológicas del Trabajo Social Forense para la Evaluación de Lesiones y Secuelas Sociales del Abuso Sexual a Menores. Gobierno Vasco. <https://tinyurl.com/mtm5972j>
- Sotoca-Plaza, A., Ramos-Romero, M. y Pascual-Franch, A. (2020). El perfil del consumidor de imágenes de abuso sexual infantil: semejanzas y diferencias con el agresor offline y el delincuente dual. *Anuario de Psicología Jurídica*, 30, 21-27. <https://doi.org/10.5093/apj2019a11>
- Torrado, E., & Ceballos, E.-M. (2023). La infancia enajenada: niñas y adolescentes extranjeras víctimas de la trata con fines de explotación sexual. *Migraciones*, (57), 1–17. <https://doi.org/10.14422/mig.2023.008>
- Torrado, E., Romero, Y., Delgado, M^a., Pedernera, L. y Valdés, L. (2016). *Diagnóstico de la prostitución de mujeres en Canarias. Narrativas de las opresiones y vulnerabilidades múltiples de género*. Gobierno de Canarias, Universidad de La Laguna.
- Torrado, E., Vera, B., García, T. Ceballos, E., Santana, D., García, S., Gutiérrez, J., Flores, F., Estévez, B., et al. (2023). *Un estudio sobre la trata con fines de explotación sexual en Canarias. El dato y el relato en la explotación sexual de mujeres y niñas*. Instituto Canario de Igualdad, Universidad de La Laguna. <https://portalciencia.ull.es/documentos/651286e3cc8ad211a9594219/f/651286e3cc8ad211a959421a.pdf>
- Vázquez, B. y Calle, M. (1997). Secuelas postraumáticas en niños. Análisis prospectivo de una muestra de casos de abuso sexual denunciados. *Revista de Psiquiatría Forense, Psicología Forense y Criminología*, 1, 14-29. <https://journals.copmadrid.org/apj/art/abla4d0dd4d48a2ba1077c4494791306>
- Villelas, M., Villelas, A., Urrutia, P. y Royo, J. (2017). Violencia sexual en conflictos armados. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 137, 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5922317.pdf>

MARINA/MALINCHE: LA HEROÍNA MALTRATADA

MARÍA ROCÍO RUIZ PLEGUEZUELOS
Investigadora independiente

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo vamos a hacer un breve análisis de algunas obras cinematográficas y series de televisión que han tratado la figura de una mujer que fue clave para la Historia, y que ha llevado durante siglos la pesada carga de ser mostrada como traidora, como personaje intrigante. Nos referimos al personaje de Malinche, como se le conoce despectivamente.

Malinalli, Malintzin, Malinche o doña Marina son los diferentes nombres de un mismo personaje histórico. Esta mujer ha sido maltratada, en algunas ocasiones, por cronistas, historiadores, literatos y, principalmente, por los políticos. Estos últimos, en no pocas ocasiones, la han señalado como la pecadora que se vendió a los extranjeros. Los cronistas españoles, desde que este personaje entra en contacto con los castellanos, han brindado una imagen, en líneas generales, de mujer altamente inteligente y buena consejera. Una gran aliada para Cortés y sus hombres. No obstante, desde la óptica de los vencidos, Malinche ha sido vista como signo de traición y han sido muchos los casos en los que su imagen se ha visto manipulada o salpicada por comentarios despectivos sobre su persona y su motivación e implicación en la conquista de México por los españoles. No obstante, no es objeto de este trabajo juzgar los trabajos de historiadores, periodistas y literatos, sino estudiar la figura de esta mujer en el cine y la televisión.

Son escasos los datos que conocemos acerca de este personaje e incluso, en ocasiones, contradictorios. Un ejemplo de ello lo encontramos en el diccionario de Personajes de la Historia de España en la entrada dedicada a Malinche:

Dama India nahualt (Paynala, h. 1500-?, h.1530). Su nombre verdadero era Malinal o Malintzin y era hija de un cacique azteca de Tabasco, feudatario de Tenochtitlán. Fue vendida como esclava a la muerte de su padre y regalada por el cacique de Tabasco a Hernán Cortés, a quien prestó grandes servicios como intérprete y como consejera. Convertida al cristianismo, tomó el nombre de Marina (...). (Esteban-Infantes, 1999, p.1102)

Observamos que no se conoce exactamente ni su fecha de nacimiento, ni su origen, las causas exactas de su muerte o el nombre real. Ciertamente, estudios más recientes han arrojado algo de luz. No obstante, seguimos sin conocer muchos de los detalles sobre la vida de esta sabia mujer.

Son varios los nombres que se han empleado para llamarla, debemos señalar, sin embargo, que el mensaje que va asociado a cada uno de ellos nos traslada a distintas visiones sobre unos mismos acontecimientos. Malinalli y Malintzin nos remiten a su origen indígena americano, o a como la llamaban el resto de los indios, y doña Marina a su nombre cristiano. En cambio Malinche está asociada con el sustantivo de traidora.

La mujer, durante mucho tiempo, ha estado ensombrecida por el mito. La leyenda negra se ha apoderado durante siglos de este personaje histórico, haciéndole culpable de los mayores males de América. Las artes se han ocupado de esta fémica presentándola de formas variadas, aunque, en el fondo, quizás no tan distintas. La visión del cine, en muchas ocasiones, ha estado contaminada por las crónicas o por la figura literaria. Nos interesa separar las sombras de la realidad histórica, y analizar el personaje en cada uno de los roles que se le ha asignado como Malinche, doña Marina, Malinalli y Malintzin.

A través del estudio de algunas obras de ficción cinematográficas y televisivas, que han tratado el personaje, intentaremos aportar una imagen más clarificadora sobre una pieza clave de la Historia.

Malinalli, Malintzin, Malinche o doña Marina son las distintas caras de un mismo personaje histórico. La significación de cada uno de estos nombres, actualmente, nos traslada a distintas visiones sobre unos mismos acontecimientos. Perspectivas históricas, indigenistas, feministas, machistas,...No existe una visión global de este personaje ni unánime.

Pero sí que existe una reivindicación del mismo. La proliferación de estudios y las recientes obras van encaminadas a rechazar a Malinche y sacar a flote a la mujer. Como veremos, los objetivos no siempre se van a cumplir sin caer en errores.

Doña Marina, la india que dieron a Cortés en Tabasco, fue parte de la leyenda de la conquista de México, en la que figuró usualmente con el nombre de Malinche, deformación de Malintzin, con el que posiblemente la llamaron los indios por aproximación a Marina. Cortés apenas la cita alguna vez en sus *Cartas* como su «lengua» o intérprete, pero fue mucho más que eso. (...)

Doña Marina fue una pieza esencial para la conquista de México porque sabía náhuatl, la lengua que hablaban los aztecas. Hablaba también la lengua de Tabasco, que era mayance y que conocía Aguilar. Cortés hablaba castellano y Aguilar lo traducía a la lengua de Tabasco, de la que doña Marina recogía la información para verterla al náhuatl. La respuesta recorría el camino inverso.

Aparte de su trabajo de traductora, doña Marina fue una buena consejera. (...) fue una de las mujeres más estables, si no la que más, en la vida amorosa de Cortés. (Lucena Salmoral, 1988, p.46)

2. OBJETIVOS

Para elaborar este artículo nos marcamos una serie de objetivos conducentes a conocer mejor a una mujer que fue la llave para abrir las puertas de México a los españoles. Ya hemos hecho alusión al hecho de que esta indígena americana ha sido maltratada. Al igual que lo fue durante su vida, hasta llegar a conocer a los españoles y ascender socialmente. Parece que la Historia ha querido dañarla y presentarla al mundo como una traidora, una mujer sin escrúpulos, fría, calculadora y renegada. En demasiados casos se ha hecho referencia a ella para manchar su nombre, para desfigurar sus acciones y negar la forma de vida que le hizo, por azar, tropezarse con los españoles en su camino de conquista. Teniendo en cuenta lo anteriormente referido, nuestros objetivos son los siguientes:

- Mostrar cómo el cine ha representado a una mujer tan importante para la Historia.
- Analizar la visión que de ella se ha dado en algunas obras del séptimo arte y de la pequeña pantalla.
- Observar la influencia que los cronistas, historiadores y literatos hayan podido tener en la transformación de este personaje histórico como personaje fílmico.
- Destacar la importancia de Malintzin/Marina como mujer e intentar aportar una imagen más clarificadora sobre una pieza clave de la Historia.

3. METODOLOGÍA

En este artículo estudiaremos la representación de Malintzin/Marina en el cine y en la televisión, destacando las semejanzas o diferencias que pueda haber entre las distintas obras; así como también el paralelismo que puedan guardar o no con los escasos datos de que disponemos acerca de tan interesante personaje. Intentaremos acercarnos a la mujer, reivindicando su importancia, no ya como traductora o consejera de los españoles sino su valía como superviviente de una sociedad que la mantenía en la esclavitud. En definitiva:

- Analizaremos algunas obras cinematográficas y televisivas.
- Compararemos la información aportada por cada una de las obras fílmicas.
- Expondremos las diferencias o semejanzas que el personaje fílmico tenga con el personaje histórico o con el literario.
- Mostraremos cómo en los últimos tiempos se ha modificado la visión sobre esta mujer.

4. RESULTADOS

La mayoría de las obras cinematográficas nos arrojan pocos datos sobre una de las figuras más importantes para la Historia de España y América. En el recorrido por las distintas obras observamos que, en

ocasiones, se le ha tratado con una mayor delicadeza que al personaje histórico aplastado por la leyenda negra. Sin embargo, su transformación del papel a la pantalla y sus distintas modificaciones no han implicado siempre una mejora o un acercamiento a la mujer real.

Cierto es que se ha alejado bastante de su papel de traidora, y que se han visto expuestos sus sentimientos como mujer. Se ha ahondado un poco más en las condiciones en las que Malinche/Marina vivía cuando fue entregada a los españoles. Se ha tratado de humanizar el personaje histórico otorgándole una mayor calidez, un mayor protagonismo y una inteligencia que le sirve para sobrevivir a las numerosas adversidades que sufre desde que es una niña. No obstante, quedan muchas preguntas en el aire sin responder, muchos huecos en su historia. Verdaderamente, son pocos los datos de los que se dispone, aun así echamos en falta que se nos cuente algo más acerca de este personaje, una vez que México es conquistada, así como de su faceta de madre, que apenas queda recogida en la mayoría de las obras que tratan a este personaje. Sí que hay matices que comienzan en el año 2000 y que se ven gratamente ampliados en las series de 2018 y 2019; falta un equilibrio entre el resto de personajes y Malinche/Marina, en las relaciones personales que mantuvo con cada uno de ellos. Parece que el querer darle mayor protagonismo esté reñido con mostrar el círculo de relaciones que se creó en torno a ella, entre indígenas y españoles.

El análisis de las obras fílmicas nos muestra, en líneas generales, una pobreza de datos en torno a la figura de esta emblemática mujer. Las obras más recientes nos dan una visión, en ciertos aspectos, menos negativa y más humana de Malintzin.

5. DISCUSIÓN

El personaje de Malinche no ha sido excesivamente trabajado por el cine ni por la televisión. Sorprende que un personaje tan conocido, tan importante y controvertido no haya generado más representaciones en el séptimo arte y en la pequeña pantalla. Si bien, teniendo en cuenta que tampoco Cortés ha tenido demasiada relevancia para el séptimo arte, podemos entender mejor que no tenga demasiadas obras que muestren

a este personaje; y es que, el uno va imprescindiblemente ligado al otro. Quizá la leyenda negra que se cierne, aún hoy, sobre ambos personajes, les ha hecho pasar desapercibidos o ignorados por este arte. No ha sido así en otras artes como la pintura o la literatura, en las cuales Malinche ha tenido mucha repercusión.

Las obras cinematográficas y televisivas apenas se preocupan de la Malinche anterior a la conquista, salvo la serie *Malinche* de 2018; así como tampoco muestran apenas a la Malinche posterior a la conquista. Como nos comenta Milagros Palma, Malinche se ha mitificado, principalmente, como madre del mestizaje:

Malinche es la heroína de la conquista española en América que encarna el mestizaje y como tal ha sido mitificada de muy diversas maneras. Malinche es el personaje idóneo de la mitología mestiza para explicar la derrota del mundo aborigen en México. (p.132)

Vamos a pasar a comentar algunas obras tanto cinematográficas como televisivas para observar cómo se ha presentado a esta mujer. Empezaremos por remontarnos a una película bastante antigua llamada *La olvidada de Dios*, película dirigida por Cecil B. DeMille en el año 1917. En esta obra, Malinche no es ni tan siquiera nombrada, al menos no por ninguno de los nombres con la que la conocemos: Mallinali, Malintzin, Malinche o Marina. No obstante, en el filme se destaca a una esclava como la favorita de la princesa azteca Tezca. Esa mujer lleva el nombre de Maruna y es conducida, secretamente, por la princesa Tezca hasta las afueras de Tenochtitlán. El motivo por el cual la princesa decide ocultarla allí es para evitar que el gran sacerdote la sacrifique a los dioses, como manifestó que haría. La presencia de la esclava Maruna a las puertas de Tenochtitlán coincide con la llegada de los españoles. La india relata a los españoles la leyenda de Quetzalcóatl, aunque no vuelve a intervenir en el resto de los acontecimientos que se desarrollan. A pesar de tener un papel prácticamente insignificante y de tener otro nombre, podemos pensar que la esclava del filme está inspirada en el personaje de Malintzin/Marina. Siguiendo esta idea, entendemos que la creación de esta esclava Maruna ha seguido la imagen más extendida sobre Malinche, principalmente, entre buena parte de los mexicanos, y es la de que esta mujer es la *Eva de América*, la mujer que traiciona a

su pueblo. Si bien sabemos que otra parte de México la considera como la madre del mestizaje o como una mujer ultrajada que representa a todo un país, tal y como lo decía Octavio Paz en su obra *El laberinto de la soledad* (publicado por primera vez en 1950). Sin embargo, este papel de madre del mestizaje no aparece en las obras aquí expuestas.

Treinta años más tarde Henry King dirigió un filme llamado *Un capitán de Castilla*. En esta obra se nos narra la llegada de los españoles a territorio mexicana y el avance de los mismos. Su objetivo es llegar a Tenochtitlán. Estando en Villa Rica es cuando aparece por primera vez el personaje de Malintzin. Cortés hace referencia a ella, calificándola como *el gran tesoro* que le ofrecieron en Yucatán. En el filme queda clara la importancia de esta mujer como intérprete y guía para los españoles en su camino de conquista hacia la ciudad de Tenochtitlán, el corazón del imperio mexicana.

El aprecio que tienen los españoles por esta mujer se ve reflejado en la película, ya que todos parecen tenerle gran respeto; se dirigen a ella como doña Marina y es la mujer a quien Cortés regala joyas y otros objetos, mostrando así una preferencia por ella respecto a otras.

Cuando Cortés se ve obligado a marchar a Villa Rica para reunirse con las tropas españolas enviadas por Velázquez, ordena a De Vargas que cuide de su señora. Refiriéndose con ello a Marina, por lo que el trato que le da no es de simple esclava, pero tampoco de vulgar amante. Con estas palabras entendemos la categoría social de Marina, que ya no es una esclava cualquiera, sino una mujer importante entre los españoles. Ricardo Herrén (1992) nos define así la aparición de Malinche en la vida de los españoles:

Desde su entrega a los extranjeros, la historia de Marina es la de la Conquista de México-Tenochtitlán por los españoles, los tlaxcaltecas y sus aliados: su suerte y su destino dependerán estrictamente de la ventura de esos hombres (...). Rápidamente la india descubrirá que resulta valiosa, imprescindible para ese grupo de aventureros que comienzan a tratarla con una consideración a la que no estaba acostumbrada y se entregará a servirlos con devoción incommovible. (p.47)

Ciertamente doña Marina fue respetada por los españoles y se hizo notable entre ellos. Los cronistas nos hablan de ella como mujer importante, de gran inteligencia y talento. Esta representación se ajusta más a lo descrito por los cronistas españoles como, por ejemplo, Bernal Díaz del Castillo en su obra *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*.

Habremos de llegar hasta el año 2000 para que *Hijos del viento: entre la luz y las tinieblas* nos presente a otra Malinche/Marina también algo diferente. El filme dirigido por Juárez rescata el personaje de Malinche, llamada aquí Malinalli, y la muestra como una de las mujeres indígenas que acompañan a los españoles en su camino hacia Tenochtitlán. Sin embargo, es otro personaje, un capitán español llamado simplemente Rodrigo, quien la presenta a Hernán y la destaca como traductora. A partir de ese momento se verá siempre al lado de Hernán aunque no se le da un papel destacado, ya que, en la película la pareja protagonista son: el ya nombrado Rodrigo y la princesa indígena Tizcuil; dejando a un lado a Cortés y Malinche. Debemos recordar que los indígenas americanos llamaban a Cortés Malinche, por estar el capitán español, prácticamente siempre, en compañía de esta dama; e incluso este sobrenombre de Malinche se le asignó a Juan Pérez de Arteaga (llamándolo Juan Pérez Malinche) por encontrarse en la mayoría de las ocasiones en compañía de Marina y de Jerónimo de Aguilar (los dos intérpretes que acompañaron durante más tiempo a Cortés y a sus tropas y los que adquirieron mayor importancia). Respecto a los distintos nombres que se emplearon para doña Marina:

También es conocida por diferentes nombres (...). A través de los siglos, la Malinche fue conocida como Malinal, Malintzin, Malinche o doña Marina. Durante muchos años, los investigadores han especulado que el nombre de nacimiento de la Malinche fue Malinal, vocablo derivado de uno de los días del calendario azteca. Gutierre Tibón coincide con Joaquín García Icazbalceta, quien cree que el nombre original proviene del calendario azteca y que el español Marina fue adoptado por su similitud con su nombre indígena. (Messinger Cypess, 2023).

La obra de Juárez reduce el papel de Malinalli a intérprete, no nos cuenta prácticamente nada acerca de su pasado, ni tampoco sobre su relación con Cortés. El capitán la trata bien y todos los castellanos

parecen tenerle respeto a esta mujer. El director opta por centrarse más en la historia de amor de otros personajes que no intervienen de forma directa en la conquista de México; por el contrario, parecen verse arrastrados por el devenir de los acontecimientos.

Deberemos esperar hasta el siglo XXI para encontrar un mayor protagonismo de Malinche. Esta vez el personaje será abordado desde la pequeña pantalla con dos series de los años 2018 y 2019. La miniserie *Malinche* creada por Patricia Arriaga-Jordán dedica cinco episodios a la vida de esta mujer. Se nos presenta a esta indígena con distintos nombres, según en la etapa de su vida en que se encuentre. Lo más reseñable de esta obra es que, ya desde su inicio, nos muestra la importancia que esta mujer tuvo entre los españoles; puesto que es a ella a la que le preguntan los españoles lo que deben hacer, como si se tratara de su propio capitán. Incluso, es la propia Marina la que entra en Oluta, el pueblo que la vio nacer, al frente de los soldados españoles que la acompañan y bajo sus órdenes los hombres disparan para asustar a los indígenas. Esta acción se lleva a cabo porque Marina quiere imponerse. Inicialmente es rechazada por su familia por no reconocer en ella a la hija que perdieron, creen o quieren pensar que es una impostora.

La serie apuesta por restaurar la figura de esta gran mujer, partiendo de sus orígenes. Con esta obra se ahonda un poco más en la que quizá fuese la verdadera historia de doña Marina. Los aztecas o mexicas son presentados como hombres sanguinarios, que invaden territorios y secuestran personas para sus sacrificios. El miedo de Malinche hacia ellos es una constante en la serie. Este trabajo pone de manifiesto los sentimientos que Malinche pudo tener, lo que pensaba acerca de los mexicas, de los castellanos... Sus miedos e inseguridades se exteriorizan en distintos momentos. No obstante, siempre logra superar los obstáculos. Se nos presenta así una Malinche diferente, que en parte crea su propia suerte. Consigue reemplazar a una de las indias que forman parte del regalo de los indígenas a los españoles y negocia tanto con los indios (incluidos los mexicas) como con los españoles. La traición asociada al nombre de esta mujer, con todo, sigue en parte presente. Durante los episodios vemos a Malinche virar hacia un lado u otro, según cree que le conviene estar del lado de los españoles o del de los indígenas. La

excusa siempre es su libertad. Malinche quiere ser libre para volver con su familia, a su tierra natal.

Si bien la serie trata de reivindicar la figura de Malinche y de ahondar en aspectos más humanos, no representa a esta mujer en toda su plenitud. Porque, para empezar, sólo trata ciertos aspectos de su vida, que parecen haber sido bien seleccionados. Por ejemplo, resulta sorprendente que apenas se muestre la verdadera relación que doña Marina mantuvo con Cortés. En los primeros episodios casi no tiene trato con él y no muestra signos de ir estrechando relaciones con el capitán español hasta acabar siendo su amante. De hecho, no es hasta el cuarto episodio que ella tiene relaciones sexuales con Cortés, fruto de las cuales nace Martín Cortés.

En determinados momentos, es como si la propia Malinche estuviese fuera del círculo de los españoles y también de los indígenas. Entendemos que esa soledad en la que vive inmersa, la mayor parte del tiempo nuestra heroína, es una manera de enseñarnos que Marina vivió en unos pocos años, entre dos mundos, en algunos casos, antagónicos. Sin duda, no debió ser fácil para ella los numerosos cambios a los que se vio sometida: el arrancarla de su pueblo originario (bien porque la secuestraran o bien porque la vendieran), el tener distintos amos, el abandonar la esclavitud para pasar a ser consejera y traductora de los españoles, el tener distintas relaciones con hombres diferentes, etc.

La recepción de esta serie, por parte del público mexicano, parece haber sido buena. Ha despertado interés, por lo que se desprende de las críticas en los periódicos. Este hecho no puede pasarnos desapercibido y lo contemplamos como algo positivo.

Como usted sabe, Malinche es la primera serie de ficción que se hace, en el mundo entero, sobre este personaje tan polémico y, de una manera indirecta, sobre la Conquista de México. Después de haberla gozado lo único que puedo decir es que yo no sabía nada, que todo lo que me dijeron de doña Marina fue un invento, un mal chisme. Malintzin fue una gran mujer, una chica que sufrió lo que todavía sufren miles de mujeres, una migrante, una sobreviviente, una víctima de la trata de personas, una muchacha empoderada, estudiosa, talentosa. (Cueva, 2018).

A nuestro juicio es bueno que se desentierre su figura y, principalmente, que se le deje de ver cómo elemento traidor, como instrumento de venganza. La parte negativa es que la mayoría de las personas que vean esta serie entenderán la historia de Malinche, una vez más, distorsionada. Para ensalzar a la mujer han maquillado ciertos hechos y desvirtuado a varios personajes. Entre ellos, el que peor trato recibe, aparte de Cortés, por supuesto, es Jerónimo de Aguilar. En la serie, este personaje mantiene un perpetuo enfrentamiento con Malinche, una vez que es consciente de su valía e inteligencia. La inteligencia de Malintzin/Marina podemos verla como un arma de doble filo, porque la inteligencia le sirve para salir de la esclavitud, pero también le acarrea la envidia de muchos. En los últimos capítulos, Malinche y Jerónimo de Aguilar se reconcilian, parece que ambos sienten lo mismo: que no pertenecen a ningún lugar. Marina decide volver a Oluta y visitar a su familia, no se siente bien acogida y resuelve volver junto a Cortés; la razón principal es recuperar a su hijo. No obstante, a su regreso, Cortés quiere retener a Marina usando a su hijo Martín para ello. Marina pretende huir y Hernán la persigue a caballo. Así finaliza la serie dando a entender que es Cortés quien acaba con la historia de Malinche; sin embargo, parece que fue una enfermedad la que terminó con esta mujer. No se contempla su presencia en la expedición a las Hibueras ni su casamiento con Jaramillo. Tampoco el final de su vida, causado quizá por la viruela. Otro de los errores reseñables es que Catalina Juárez, esposa de Cortés, le dice a Marina que Hernán tiene otros hijos bastardos con indias, y alude, concretamente, a Leonor. Sin embargo Leonor Cortés, nacida en 1528, fue la hija que Hernán tuvo con Tecuichpo (luego llamada Isabel Moctezuma) y que nació años después que Martín Cortés (el mestizo) nacido en 1522. Verdaderamente, podemos decir que la serie anuncia en sus rótulos que está inspirada en hechos reales; pero consideramos que ese paraguas bajo el que intentan protegerse no es suficiente excusa para crear, engañosamente, a un personaje histórico como el de Aguilar. Además, los españoles tuvieron en consideración a esta india, no en vano la llamaban doña Marina.

La serie cuenta con aspectos positivos, como el uso de lenguas nativas, el contar con indígenas para reproducir a aquellos personajes nativos

americanos que encontraron los españoles; cuenta con una buena narración y con hilo conductor entre los hechos representados.

Narrada en lenguas originarias como el totonaco, popoluca, maya y náhuatl, Malinche es la nueva serie de Canal Once protagonizada por la actriz indígena guatemalteca María Mercedes Coroy. Cinco episodios y un detrás de cámaras conforman esta propuesta televisiva producida por Patricia Arriaga (...)

Relata la vida de una joven de origen popoluca, quien era esclava de Tabasco (estuvo al frente de los mayas-chontales en la batalla de Centla contra los españoles el 14 de marzo de 1519); el cacique, al perder la guerra, entregó a la Malinche a Hernán Cortés como tributo. La Malinche negocia con el español traducirle del náhuatl al maya a cambio de su libertad hasta que lleguen a Tenochtitlán (...). (Vértiz De La Fuente, 2018)

En la serie *Hernán*, estrenada un año después, doña Marina aparece como pieza clave, no ya para la conquista del imperio mexicana, sino como personaje destacado en la vida de Cortés. De hecho, el primero de los ocho episodios de que consta la serie está dedicado a tan ilustre personaje y lleva por nombre *Marina*. En él se nos explica cómo llega Malintzin hasta los españoles, su curiosidad por aprender y cómo es su acercamiento a Cortés. Además de mostrarnos sus labores como traductora y mediadora entre el mundo indígena y el mundo español. De hecho, esa labor de intermediaria se aprecia incluso en el cartel de la serie, en el que aparece entre Cortés y Moctezuma.

A pesar de que la serie está dedicada a resaltar o, mejor dicho, a revisar la figura de Cortés, el papel de Marina en esta obra se ve aumentado. No sólo porque tiene un episodio dedicado a ella, sino que, a lo largo de los distintos capítulos, se manifiesta su importancia para los españoles. En esta serie el aspecto humano también se representa, poniendo en boca de Marina sus temores, sus dudas y sus añoranzas; al igual que lo veíamos en la serie anteriormente comentada. La relación que mantiene con Cortés, sin embargo, es mucho más explícita en esta obra, que no duda en otorgarle la importancia que tuvo. Marina ascendió socialmente entre los españoles y también entre los indígenas. Hernán confía en ella, se siente protegido, de alguna manera, por su amor y, lo más

significativo es que, a diferencia de la serie *Malinche* a Cortés le fascina el interés de Marina por saber y por conocer nuevas cosas (lengua, animales, costumbres,...). La intimidad que se genera entre Cortés y Marina se produce de una forma espontánea y no forzada, como sucedía en la serie de 2018. Acerca del trabajo de Townsend sobre Malintzin:

De esta manera, la resignificación propuesta por la autora denota en Malintzin una identidad versátil, expresa las diferentes facetas que, durante el recorrido de su vida, desarrolló en su espacio privado y público, aquellas que se originaron en la colectivización de las comunidades indígenas e incluso las impresiones causadas en los mismos europeos (...). (Fuentes-Guevara, 2023, p. 489)

En ambas series, se intenta dar una imagen más humanizada de Malintzin/Marina y menos ensombrecida por la figura del conquistador. No obstante, se necesita una obra que defina mejor a un personaje tan importante como lo fue esta mujer y que se destaque más su belleza, no ya física, sino intelectual.

Laura Esquivel (2016) en su novela *Malinche* nos dice: “La recién nacida, hija del tlatoani de Painala, fue recibida por los brazos de su abuela paterna. La abuela presintió que esta niña estaba destinada a perderlo todo, para encontrarlo todo” (p.11).

Realmente parece que la vida de Malinalli/Malintzin/Marina/Malinche fue un constante ganar y perder, tanto posición social como consideración social entre los indígenas.

6. CONCLUSIONES

El estudio de la figura de Malintzin, y de las diversas caras, con las que se ha ido presentando a lo largo de la Historia, nos enseña facetas diferentes de esta gran mujer. El cine se ha visto más o menos influido, según los tiempos, por la definición que de ella nos han dado cronistas, historiadores, políticos y escritores principalmente. Malintzin ha sido ignorada, silenciada o mostrada de forma negativa, con escaso peso entre los españoles o como pieza fundamental para la conquista del imperio México por Cortés y sus hombres. No ha gozado apenas de unas representaciones que demuestren su capacidad de supervivencia y la

complejidad de su persona. Siempre tenemos que tener en cuenta que son pocas las apariciones de esta mujer en las pantallas, por lo que, tampoco tenemos un abanico grande para ver cómo se ha trazado su personaje. En cualquier caso, sus representaciones son insuficientes, cargadas aún de ciertos prejuicios hacia esta mujer y, sobre todo, en las primeras representaciones, son personajes bastante planos, sin demasiado carácter.

En los últimos tiempos, la figura de doña Marina/Malinche se ha revisado positivamente, destacando aspectos que se habían pasado por alto de manera consciente o inconsciente. Se ha aumentado el número de investigaciones sobre la mujer, alejándola del mito y la leyenda negra. Ha crecido el interés por ella también en las artes (literatura y cine fundamentalmente), aunque se necesitan otras series y obras que, siguiendo los hechos históricos, muestren su lado más desconocido, la heroína silenciada que fue, la mujer valiente que se enfrentó a la maldad y que sobrevivió a los avatares de la vida de la mejor forma que pudo.

7. REFERENCIAS

- Arriaga-Jordán, P. (Productora ejecutiva). (2018). *Malinche*. [Serie de Televisión]. Bravo Films; OnceTV México.
- Barrera, J.M., De Tavira, J., Gutiérrez, M., Irisarri, J.M., Murazábal, A., Navarro, F., Ramos, J.B., Royo, C., Sagardía, G., Salinas, R., y Salinas, B. (Productores ejecutivos). (2019). *Hernán*. [Serie de Televisión]. Dopamine, Onza Entertainment.
- Cueva, A. (12 de febrero de 2018). La serie ‘Malinche’. *Milenio*.
<https://bit.ly/4jexjwg>
- DeMille, C.B. (Director). (1917). *La olvidada de Dios (The Woman God Forgot)*. [Película]. Artcraft Pictures Corporation.
- Díaz del Castillo, B. (1989). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. Círculo de lectores.
- Esteban-Infantes, V. (Ed.). (1999). *Personajes de la Historia de España*. (Vol. 8, p. 1102). Espasa Calpe.
- Esquivel, L. (2016). *Malinche*. Ediciones El País.

- Fuentes-Guevara, Y. N. (2023). Townsend, Camilla. Malintzin, una mujer indígena en la Conquista de México. Traducción de Teresa Brisac. México D.F: Ediciones Era, 2015. 347 páginas. *Anuario de historia regional y de las fronteras, Volumen 28* (número 2), 487-489.
- Herrén, R. (1992). *Doña Marina, la Malinche*. Planeta.
- Juárez, J.M. (Director). (2000). *Hijos del viento: Entre la luz y las tinieblas*. Smile Production.
- King, H. (Director). (1947). *Un capitán de Castilla. (Captain from Castile)*. [Película]. 20th Century Fox.
- Lucena Salmoral, M. (1988). *Hernán Cortés la espada de Quetzalcóatl*. Anaya.
- Messinger Cypess, S. (2023). *La invención de la Malinche. De la historia al mito*. Universidad Veracruzana. <https://bit.ly/4h6qVoE>
- Palma, M. (1990). *Malinche, el malinchismo o el lado femenino de la sociedad mestiza*. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/4h7i9qy>
- Paz, O. (2015). *El laberinto de la soledad*. Cátedra.
- Vértiz De La Fuente, C. (9 de noviembre de 2018). María Mercedes Coroy es "Malinche" en Canal Once. *Proceso*. <https://bit.ly/3PwRSWV>

PROBLEMÁTICAS DE LA MODALIDAD ALIMENTARIA EN NIÑAS PÚBERES USUARIAS DEL SISTEMA DE SALUD PÚBLICO ARGENTINO. APROXIMACIONES DESDE EL ENFOQUE DE GÉNERO EN SALUD MENTAL

MARÍA MANUELA KREIS

*Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)/
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*

1. INTRODUCCIÓN

Los problemas de la modalidad alimentaria (PMA) (Punta Rodulfo, 2008) y los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) (DSM V, 2014) en niñas y adolescentes, especialmente la anorexia nerviosa y la bulimia, han experimentado un incremento a nivel global tras la pandemia de COVID-19, afectando tanto a países desarrollados como en vías de desarrollo (Agostino *et al.*, 2021; Díaz *et al.*, 2022; Fernández-Rivas, 2021; Rafferty *et al.*, 2024; Reed & Ort, 2022). Algunos estudios han descrito este aumento exponencial en las demandas de salud como un "tsunami" o como un "brote" (Rafferty *et al.*, 2024), o bien como una "pandemia colateral" (Fernández-Rivas, 2021).

Distintas investigaciones establecen que la pubertad es un momento vital crucial para considerar los padecimientos subjetivos en niñas vinculados a la imagen corporal (Yoon, *et al.*, 2022; Petrovics, 2023; Stenson, *et al.* 2021). Yoon *et al.* (2022) refieren que durante la pubertad las niñas tienen menos bienestar subjetivo y un mayor riesgo de problemas de salud mental que los varones y eso se va agravando con los años. En su investigación, advierten que las jóvenes muestran signos claros de angustia a medida que transcurren los años. Entre las causas de estos sentimientos, destacan la significación social de los cambios físicos que implica la pubertad en las feminidades (Yoon, *et al.*, 2022).

En la misma línea, Petrovics (2023) observa que en esta etapa hay una disminución en el nivel de autoestima entre las niñas debido a que se encuentran menos satisfechas con su imagen corporal que los varones. Al respecto, considera que esta insatisfacción corporal puede tener consecuencias adversas para la salud mental como depresión, ansiedad, baja autoestima y TCA. En relación con lo anterior, Rajesh y Draper (2022) destacan el lugar que tienen los medios sociales de comunicación en el aumento de la exposición de la imagen de las niñas y adolescentes y la creciente apreciación de la imagen física como medio para la aprobación.

Por último, distintas investigaciones observan una creciente incidencia de TCA en niñas menores de 15 años, con un promedio de 13 años (Dueñas Disotuar *et al.*, 2015; Jordano *et al.*, 2023).

Estos antecedentes resultan significativos para el caso de Argentina ya que este país, después de Japón, es el segundo con más presencia de TCA, en un 29% de la población (Gaido, 2020). La Sociedad Argentina de Pediatría (SAP) (2021) reveló que aproximadamente una de cada tres niñas escolarizadas presenta bulimia y anorexia nerviosa. Estos datos experimentaron un aumento significativo durante la pandemia de COVID-19, la cual impactó de manera considerable en la población en general, especialmente en las jóvenes y adolescentes (SAP, 2021).

En el presente trabajo, consideramos que los malestares subjetivos vinculados a los PMA y los TCA constituyen analizadores de las desigualdades de género en niñas. En punto, consideramos que, si bien son problemáticas en las que es necesario un abordaje integral que contemple las dimensiones biológicas, psíquicas y sociales, su presencia nos habla de la eficacia de los imaginarios sociales sobre la belleza y la alimentación en la presentación de los malestares de género. Lo alarmante de la situación se vincula con el hecho de que esto ocurre en un periodo crítico del desarrollo psíquico y social, como es la pubertad, con consecuencias desestructurantes y destructivas para la constitución psíquica y la vida en general de la niña.

En este punto, nos apoyamos en lo establecido por la Ley Nacional de Salud Mental argentina (2010) que ofrece un enfoque integral para pensar estas problemáticas ya que define a la salud mental como un proceso

multideterminado cuya preservación y mejoramientos implica el acceso y ejercicio de los derechos humanos. También, en el Plan Nacional de Salud Mental (2023/2027) y el Plan Provincial de Buenos Aires de Salud Mental (2022/2027) que incorporan el enfoque de género y de generación, acorde con los lineamientos de organismos internacionales (OMS, 2006; OPS, 2019).

Hasta el momento resultan incipientes, particularmente en el campo psicológico argentino, las investigaciones que aborden en profundidad esta temática desde el enfoque de género y derechos humanos, situación que justifica el estudio que se propone.

En este contexto, este trabajo presenta, en primer lugar, algunas consideraciones teóricas sobre el enfoque de género respecto a la PMA y los TCA. En segundo lugar, se presenta el análisis de los resultados correspondientes a una investigación doctoral que indaga la perspectiva de lxs¹⁴ profesionales de los servicios de salud hospitalarios públicos de La Plata (Argentina) sobre las problemáticas manifestadas como demandas de consulta en niñas púberes. En particular, nos centraremos en las demandas por PMA y TCA.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente escrito es presentar lineamientos teóricos y el análisis de los resultados que hacen al primer y segundo objetivo específico de la investigación doctoral, centrándonos en las demandas por PMA y TCA. En este sentido, en primer lugar, desarrollamos los lineamientos teóricos sobre los PMA y los TCA atendiendo a los aportes de la perspectiva de géneros en salud mental desde el enfoque argentino. En segundo lugar, presentamos el análisis los imaginarios profesionales de los servicios de salud hospitalarios públicos de La Plata sobre las

¹⁴ Entendemos que el lenguaje está atravesado por dimensiones políticas y que nuestra lengua, en su uso tradicional, perpetúa relaciones de opresión y desigualdad. En este sentido, el uso del masculino con valor genérico, oculta y/o excluye a las mujeres y otras identidades, reproduciendo visiones patriarcales que es necesario evitar. Por estas razones hemos decidido implementar la terminación en -x. En los casos en que sea necesario aludir al género específico de una persona, se hará una referencia explícita y directa.

demandas por PMA y TCA. Por último, desarrollamos el análisis acerca de la percepción de los profesionales sobre el género como atravesamiento de poder interviniente en las demandas de consulta de los PMA y los TCA en las niñas púberes usuarias.

3. METODOLOGÍA

El enfoque del presente estudio es cualitativo (Vasilachis, 2006) y toma los aportes de la Epistemología Pluralista (Fernández, 2007) y la Epistemología Feminista (Blazques Graf, 2012). Se utilizó un diseño de investigación flexible de tipo exploratorio-descriptivo y transeccional (periodo temporal determinado entre febrero de 2021 y julio de 2022) (Ynoub, 2015).

La unidad de análisis son los imaginarios profesionales sobre las niñas y su salud mental en servicios de salud públicos de la ciudad de La Plata, Argentina. Las PMA emergieron durante el trabajo de campo, a partir de la exploración de las demandas de consulta en salud mental de niñas, tal como son percibidas desde la perspectiva de lxs profesionales.

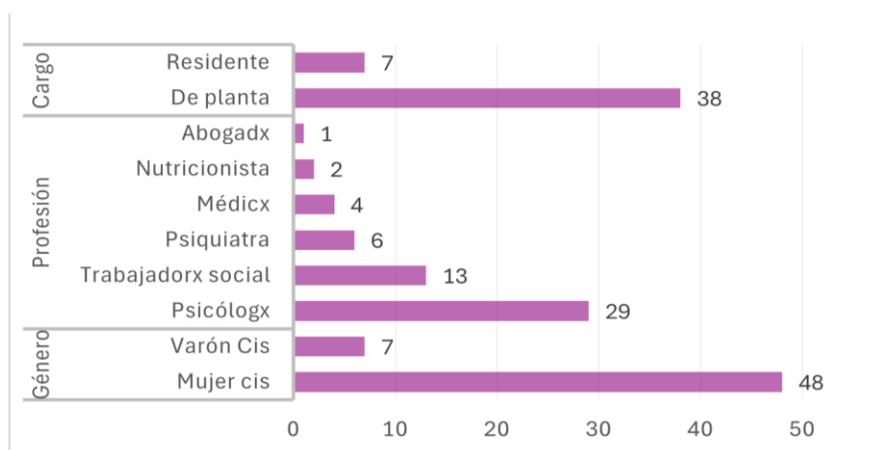
La población del estudio está conformada por profesionales de la salud mental que trabajan con niñas púberes en servicios de Hospitales Públicos de la ciudad de La Plata. La ciudad de La Plata es la capital de la provincia argentina de Buenos Aires y su principal centro político y administrativo. Acorde al censo argentino 2022 cuenta con 772.618 habitantes, mientras que su área metropolitana alcanza los 938.287 habitantes.

La ciudad tiene 6 hospitales que sumados a los del área metropolitana constituyen 11 hospitales en total. De la totalidad, 6 tienen servicios que atienden problemáticas de salud mental de niñxs entre 10 y 14 años. La población que accede en su mayoría es de sectores populares de distintas regiones de la provincia que no poseen obras sociales o seguro de medicina prepaga. Aunque, en algunos casos, también concurren personas de situación socioeconómica media debido a que los servicios que trabajan problemáticas de salud mental poseen una gran referencia para la atención de la provincia.

Para la presente investigación utilizamos una muestra intencional de casos-tipo pertinentes y accesibles (Ynoub, 2015; Hernández Sampieri, *et al.*, 2015) compuesta por profesionales psicólogos (Psi), psiquiatras (Psiq), ginecólogos (G), abogados (A), nutricionistas (N) y trabajadorxs sociales (TS) de servicios de salud de Hospitales Públicos. Además, empleamos la estrategia muestral de "bola de nieve" (Martínez Salgado, 2012), que consistió en identificar profesionales y servicios de salud que cumplieran con los criterios de inclusión mediante las sugerencias de lxs participantes seleccionadxs. Estos participantes indicaron personas o servicios que consideraban pertinentes en función de la temática investigada

Finalmente, la muestra quedó conformada de la siguiente manera: 55 profesionales de 5 hospitales públicos del segundo y tercer nivel de atención de La Plata que caracterizamos como HA, HB, HC, HD y HE. De estos establecimientos, 3 son hospitales infantojuveniles y/o materno infantiles de la ciudad de La Plata (HA, HB y HC) con un lugar de referencia destacada en lo que hace a la atención de la salud mental de las infancias tanto en la ciudad como en la provincia de Buenos Aires, sobre todo HA. Los otros 2 (HD y HE) son hospitales generales que poseen servicios que atienden niñas.

GRÁFICO 1.: Característica de lxs profesionales de los servicios de salud



Fuente: elaboración propia

En cuanto al género de lxs profesionales, 48 son mujeres cis y 7 varones cis. Del total, 23 profesionales pertenecen al hospital A (HA), 17 profesionales al hospital B (HB), 5 profesionales al hospital C (HC), 4 profesionales al hospital D (HD) y 6 profesionales al hospital E (HE). A su vez, 29 profesionales son psicologxs, 13 son trabajadorxs sociales, 6 son psiquiatras, 4 son médicxs, 2 son nutricionistas y 1 es abogada.

Las diferencias entre el número de profesionales en instituciones (mayores en HA y HB) se debe a que estos hospitales reúnen la mayor cantidad de dispositivos y servicios de atención en salud mental a las infancias. También, la diferencia respecto a la cantidad de profesionales psicólogxs y trabajadorxs sociales con el resto se debe a que son estas profesiones las que conforman en mayor cantidad los servicios que trabajan con problemáticas de salud mental.

En línea con los objetivos de la investigación y el enfoque cualitativo, los instrumentos utilizados fueron la observación participante y las entrevistas semidirigidas individual y grupal. La observación participante estuvo destinada a obtener información sobre el ambiente natural de lxs participantes a partir de la interacción o participación deliberada y activa con el fin de hacer descripciones detalladas (Botinnelli, *et al.*, 2004). Con las entrevistas semiestructurada individual y grupal se recabó información con el objetivo de que lxs profesionales expresen sus puntos de vista sobre el problema a investigación atendiendo tanto las formas narrativas y tramas argumentales como la emergencia de gestos, afectaciones o silencios, actitudes, climas, y los ritmos en los que se despliegan las narrativas (Ynoub, 2015).

Para la sistematización y el análisis de los datos cualitativos mediante análisis de contenido temático (Braun y Clarke, 2006). Utilizamos la codificación abierta, axial y selectiva (Braun y Clarke, 2006; Dabernigno, 2017; Seid, 2016). La utilización de estos criterios dio lugar a 3 rondas de codificación a partir de las cuales establecimos 4 categorías de análisis. A los fines del escrito, destacamos dos: problemáticas que se manifiestan como demandas de consulta en salud mental en niñas desde la perspectiva de profesionales; Representaciones y afectos vinculados al género en la identificación de las problemáticas.

En cuanto a las consideraciones éticas, la investigación cuenta con la aprobación por parte de la Comisión de Doctorado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Previo a la implementación de este estudio se contó con la autorización de las instituciones seleccionadas y se diseñó e implementó un consentimiento informado con cada una de las entrevistadas en cumplimiento de los requisitos éticos en investigación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Malestares de género en niñas púberes: aportes de la conceptualización del enfoque argentino de género

Los PMA y los TCA como la anorexia y la bulimia en la pubertad de las mujeres constituyen una temática de una gran complejidad en la que se establece una ligazón particular del sujeto al cuerpo (Punta Rodolfo, 2008; Frison, 2017). Hornstein (2008) establece que en la clínica actual los cuerpos cobran protagonismo por sobre la representación. Los mismos requieren esfuerzo y dedicación en lo que respecta al perfeccionamiento de la imagen corporal ideal y producen sufrimiento ante las discordancias entre el cuerpo propuesto desde los imaginarios sociales y el cuerpo real (Rother Hornstein, 2008). De manera que, actualmente, resulta extraño trabajar con pacientes púber o adolescentes mujeres que no presenten perturbaciones más o menos significativas en la modalidad alimentaria (Punta Rodolfo, 2008)

Han existido numerosas posiciones acerca de estos cuadros. Algunos autores las consideran un síntoma que pertenece al terreno de la neurosis, sobre todo de la neurosis histérica (Lasegué, 1873/1997); para otros forma parte de un trastorno del comportamiento (DSM V, 2014), de una distorsión de la imagen corporal o de una desregulación del balance narcisista (Jeammet, 1991). En otros casos se considera una entidad en sí misma (Raimbault, 1991). Asimismo, hay quienes tratan a la anorexia como una enfermedad psicósomática (Strauss, 1987).

Lo mismo sucede respecto a las causas. Al respecto Frison (2017) refiere que a lo largo de la historia la atribución de la etiología ha abarcado desde deficiencias endócrinas, trastornos de la corteza cerebral,

trastornos de la digestión, hasta trastornos nerviosos de la adolescencia o temor a subir de peso para estar acorde con la moda.

En el campo indagado, las conceptualizaciones psicoanalíticas tienen un lugar sobresaliente en el campo de la salud mental (Tajer, 2020). Lo Russo y Reid (2020) señalan que las conceptualizaciones psicoanalíticas hegemónicas, si bien aportan grandes herramientas para pensar la tensión entre aspectos biológicos, psíquicos e histórico- sociales, suelen opacar las articulaciones de género y de poder en los devenires identitarios y sexuales y en los modos que adquieren los conflictos en la niñez y adolescencia (Lo Russo y Reid, 2020).

Coincidimos con Punta Rodulfo (2008) respecto a la necesidad de diferenciar los cuadros de anorexia/bulimia de los PMA ligados a restricciones alimentarias derivadas de formaciones sintomáticas. La autora considera que son estos últimos los que han sufrido un incremento considerable en los últimos años en mujeres púberes, adolescentes y jóvenes mientras que la anorexia y la bulimia son afecciones menos usuales que hay que diferenciar de otros problemas ligados al “no comer”. Para ello, es necesario pensar la especificidad de los trabajos psíquicos propios de la pubertad y adolescencia en las niñas y ampliar la mirada que permita pensar el rol de los referentes familiares, pero también el de los imaginarios sociales en la constitución de los malestares (Rodulfo, 2008; Tajer, *et al.*, 2017)

El pasaje de la infancia a la pubertad se caracteriza como una ampliación social de la subjetividad en la que se produce requerimientos de trabajo psíquico ante lo pulsional y la investidura de nuevos referentes idealizados (Punta Rodulfo, 2008). En cuanto a lo pulsional, en las problemáticas de modalidad alimentaria se identifica la neutralización de la erogeneidad genital del cuerpo, que llega al punto del ataque biológico. De esta manera, contrainvestir el cuerpo erógeno conduce a la construcción de un cuerpo estético como defensa privilegiada en la pubertad.

A la vez, estas prácticas ponen de manifiesto el fracaso de una identificación, que se produce en tensión con la presencia de imaginarios sociales despóticos que promueven al cuerpo como objeto de culto (Rodulfo, 2008; Dio Bleichmar, 2000). Paradójicamente, esto lleva a una

idolatría corporal que despoja al cuerpo de su alteridad. Como resultado, se convierte lo que hubieran sido cuerpos libidinales en

“cuerpos-esqueletos, muñecas plásticas de parecida espectralidad, planas y angostas, que no comen, ni menstrúan, ni evacúan. El cuerpo propio queda apresado en los procedimientos de una estética-dietética racionalizada por un discurso de lo saludable, bajo la égida de modelos imperativamente directivos” (Rodulfo, 2000, p.6).

En la búsqueda de la identidad, los imaginarios sociales sobre la alimentación y belleza, anclados en dispositivos de desigualaciones de género, actúan como vías de facilitación para establecer el ejemplar en las modelos o en las influencers. En este punto, Dio Bleichmar (2002) introduce la necesidad de pensar el valor narcisístico del cuerpo para las feminidades. La apariencia del cuerpo femenino es su máximo sostén narcisista. La belleza y estética corporal constituyen el emblema máximo de la mujer. En este punto, la autora sostiene que, cualquiera sea la naturaleza de la ansiedad desencadenada, siempre le es posible a una niña, adolescente o joven mujer apelar al recurso del perfeccionismo corporal a través de la búsqueda y mantenimiento de la delgadez como defensa narcisista universal de compensación ofrecida por los valores de la cultura actual (Dio Bleichmar, 2000).

En los últimos tiempos, desde el campo de los estudios sociales y de género, se han encendido alarmas y generado una creciente preocupación por los malestares de género que actualmente afectan a niñas y adolescentes mujeres, con consecuencias cada vez más graves para su salud mental y general. Frente a esto, se vuelve imprescindible reflexionar sobre el rol de los imaginarios y dispositivos de poder de género contemporáneos en la producción y modelización de las subjetividades femeninas (Labora González, 2023; Pineda, 2020; Tajer *et al.*, 2017).

Demandas por PMA y TCA en servicios de atención de hospitales públicos

Los resultados de la investigación indican que la mayoría de lxs profesionales identifica a las PMA y los TCA como una demanda característica de las niñas y adolescentes mujeres. En especial refieren a la anorexia y la bulimia o “presentaciones” y malestares vinculados a la imagen corporal.

Advierten que es una problemática que ha aumentado significativamente a raíz de la pandemia de COVID-19 y que se presenta en algunos servicios de manera masiva, derivada desde el sector público y privado; y a partir de la referencia de diversxs profesionales y dispositivos. Esto es especialmente mencionado por profesionales que trabajan en un dispositivo interdisciplinario de TCA en uno de los hospitales (HA), el cual lleva años funcionando para abordar esta problemática

“Psi: llegan por todos lados, te mandan al teléfono ‘hola ¿qué tal? Por favor ¿puede ver a mi hija?’, por eso te digo, ahora brotan por debajo de la baldosa literal, no era metafórico. Vas caminando por el hospital y te paran ‘soy la hija de la hermana de la prima de no sé qué de la enfermera’, te llama el director, digamos, están llegando” (Entrevista individual 12, psicóloga, HA).

Lxs profesionales manifiestan que el “camino más usual” a la consulta es por medio de la consulta pediátrica o ginecológica ante problemas como el descenso de peso y la alteración del ciclo menstrual; generalmente, como motivo de la preocupación familiar o, en algunos casos, ante el temor que le produce la amenorrea a la niña. Ahora bien, observan que las demandas masivas luego de la pandemia de COVID-19 llegan, en muchos casos, ante situaciones de complejidad mayor que incluyen condiciones físicas críticas como la deshidratación, por lo que muchas veces requieren internación.

En general, lxs profesionales recurren a la utilización de la categoría de TCA como una noción paraguas que nombra distintas restricciones vinculadas a la anorexia y a la bulimia. En otros pocos casos, lxs profesionales hacen referencia a ciertas “presentaciones de la época” o “neurosis actuales” en las que la imagen aparece como motivo de sufrimiento. En general, coinciden en las dificultades para pensar la demanda masiva de los servicios luego de la pandemia por COVID-19 ya que, en algunos casos, parecería tratarse de una problemática distinta a las más tradicionales.

“Psi: en algunos casos se dan trastornos de la conducta alimentaria y en otros casos vaya a saber qué será ¿no? pero es impresionante” (Entrevista individual 12, psicóloga, HA).

“N1: y sobre todo este último tiempo ¿no? fue que varió más. Por ahí antes la descripción de los libros y lo más así ¿pero tanto no se vio no?

Psiqu: es parte estructural de la época y de las circunstancias que creo que a partir de la pandemia hubo una cuestión con la imagen corporal, las redes sociales y demás que empezó a verse más consistente. El año pasado era más una suerte de hipótesis. Esto generó esto. Bueno, ahora ya casi es... hay que escribirlo” (Entrevista grupal 4, nutricionista, psiquiatra, HA).

Entre estas diferencias, consideran que un cambio importante tiene que ver con la edad en la que aparecen los TCA, que se inicia cada vez más temprano:

“Psi: no te digo hace 10 años, pero hará 5, lo que vamos observando es que cada vez la presentación inicia antes. Antes era una presentación más típica de esa edad, de los 14/15 años y desde hace un tiempo lo que vamos observando es que cada vez hay presentaciones de niñas más chicas, 12, 10. (..) no es la misma presentación la anorexia de 14 que la anorexia de 10 (...) por más que la presentación se vaya siempre anticipando creo que al mismo tiempo deberíamos pensar que va variando de presentación, que no sé si es exactamente la misma” (Entrevista individual 12, psicóloga, HA).

Merece la pena destacar que, en la implementación de las entrevistas grupales e individuales, pudimos registrar formas de reflexión *in situ* sobre las coordenadas de producción de estos cambios.

Lo referido por lxs profesionales respecto a la masividad de las consultas por TCA se condice con lo establecido en la literatura científica que hemos desarrollado en la introducción. Asimismo, tal como señalan lxs profesionales, las investigaciones afirman que durante y luego de la pandemia por COVID-19 se produjo tanto un incremento de nuevos casos como un agravamiento de los ya existentes, los cuales llegan al sistema de salud en situaciones de urgencia que requieren internación (Agostino *et al.*, 2021; Fernández-Rivas, 2021; Lobo, 2022; Samatán-Ruiz & Ruiz- Lázaro, 2021).

En general, si bien existe un acuerdo en la comunidad académica y en los organismos internacionales acerca de que las causas de las PMA y los TCA no pueden pensarse aisladamente sino que son

multidimensionales (APA, 2014; Jordano *et al.*, 2023; Labora González, 2023), las distintas investigaciones señalan que para los cambios actuales es necesario jerarquizar los condicionantes histórico- sociales que la pandemia trajo aparejadas en la salud de lxs niñxs y adolescentes. Por un lado, debido a que en los países que implementaron medidas de confinamiento, se produjo la interrupción de las actividades diarias de socialización de lxs niñxs; y con ello, se observó problemáticas como la alteración de los hábitos de sueño, cambios en la actividad física y la aparición de sentimientos de tristeza, preocupación excesiva y temor al contagio (Jordano *et al.*, 2023; Diaz *et al.*, 2022; Fernández- Rivas, 2021; UNICEF, 2021). Por otro lado, debido a la proliferación de discursos acerca de nuevas “tendencias” alimentarias y a los imperativos de belleza mediatizados por el uso de las tecnologías, que adquirieron mayor relevancia como medio para socializar ante el aislamiento (Diaz *et al.*, 2022; Jordano *et al.*, 2023; Lobo, 2022).

Al respecto, Lobo (2022) advierte un uso distinto de las tecnologías entre niñxs y adolescentes varones y mujeres durante el confinamiento. Mientras los varones utilizaron videojuegos manteniendo un tipo de comportamiento más evitativo, las mujeres permanecieron mayormente en redes sociales, en contacto con *influencers* que promueven cuerpos hegemónicos, rutinas de ejercicios y dietas “saludables” (Lobos, 2022). En esta línea, algunxs profesionales se refieren a la incidencia de las condiciones de “época” y a la influencia de las redes sociales en la problemática, aunque difieren en sus apreciaciones.

En algunos casos, consideran que la masividad actual de las consultas se vincula a un emergente de la clínica que no siempre refiere a un cuadro psicopatológico, sino que es “una expresión” de la “adolescencia de la posmodernidad”. Manifiestan que en la actualidad existe una presión cultural sobre el cuerpo, distinta a la de otros momentos, vinculada a la actividad física excesiva y a la idea de alimentación saludable. Al respecto, destacan el rol de las redes sociales como *tik tok* en la producción de estas presiones. Asimismo, en otros casos, manifiestan que la adolescencia actual se caracteriza por “militancias” como el no consumo de animales (veganismo y vegetarianismo) que después terminan en TCA.

“Psiqu: yo creo que... cómo podría decirte. Hay una expresión digamos de la adolescencia hoy, del adolecer o el tránsito por la adolescencia se expresa de diferentes maneras. Con el tema del duelo del cuerpo infantil, de la aceptación del nuevo cuerpo y de los estereotipos que impone la sociedad aparecen muchos trastornos de la alimentación que se manifiestan sin ser... y ahí de nuevo vamos a los diagnósticos puros de la bulimia, la anorexia. No. Son diferentes expresiones en relación al cuerpo y a la alimentación que a su vez van de la mano con otras de las formas de presentación” (Entrevista grupal 8, psiquiatra, HB).

“Psiqu: Tengo 33. A los 18 o los 20 cuando estábamos en el colegio me acuerdo de que ahí veías un montón y que después hablando con otras personas me decían que sí, que hace unos años, más en los 90 se veía un montón más. Ahora para mí es otro cuadro, pero igual se ven porque ahora con todo lo que es *TikTok*. Aparte otra cosa que es re peligrosa para mí es el manejo de la información que tienen los chicos ahora. Todo lo que es internet, o sea, es una puerta de entrada gigante. Entonces, todos los videos y la gente se manejan todo lo que es por *instagram* y los chicos ven y consumen eso. (...). Toda la cultura en relación a la actividad física, pero en exceso. A la alimentación, a que hay que comer saludable” (Entrevista individual 13, psiquiatra, HB).

Ahora bien, en otros casos manifiestan que, si bien estas cuestiones pueden estar presentes en los TCA, estos elementos no tienen una determinación causal:

“Psi: (...) lo que nosotros pensamos que se juega en relación a esa presentación es algo más ligado al deseo, es algo más ligado al goce, es algo más ligado a la relación al Otro, para aclararte de entrada que no es como uno lo toma como otras perspectivas que te pueden decir ‘bueno, lo que pasa es que las redes y la época’, que yo no te voy a decir que no están presentes porque en todos los discursos aparecen las redes instagram, las fotos, el celular pero yo no creo que esa sea la causa” (Entrevista 12, psicóloga, HA).

“G: La anorexia tiene que ver con el vínculo con la madre, es producto de un conflicto con el vínculo con la madre ya que el caso se trata de un ‘estrato materno’. el triángulo que es el padre tiene que intervenir para terminar con esa relación estragante pero es un proceso psicoterapéutico y que el nutricionista y el médico apoyan el proceso biológico” (Observación 3, HB, médica y nutricionista).

Es de destacar que, si bien lxs profesionales mencionan a esta problemática como propia de niñas y adolescentes, no explicitan consideraciones referidas a la diferencias o desigualdades de género en las precisiones acerca del impacto de la época para las mujeres.

Sí mencionan que existe un prejuicio acerca de las niñas y adolescentes con TCA basado en ser una “niña modelo”. En general, esta idea incluye una consideración de clase social. Es decir, se trata de niñas que sostienen un perfil de buena conducta en la familia y de autoexigencia escolar “propia” de los sectores medios. Al respecto, una profesional destaca que es usual que entre profesionales se asocie la idea de la anorexia como una problemática exclusiva de las chicas de clase media de sectores urbanos, de manera que, ante presentaciones iguales, los trayectos institucionales que realizan las niñas son distintos:

“Psi: si una chica del nacional ingresa al hospital porque dejó de comer rápidamente suponen que es un trastorno de la conducta alimentaria, si una nena de un barrio vulnerable llega, lo sospechan más tarde, no lo piensan rápidamente. Nos ha pasado muchas veces de pacientes que están internadas hace un mes y la interconsulta llega un mes después y cuando vas y preguntas por qué te dicen ‘primero le estudiamos el estómago porque como decía que le dolía la panza y no comía por dolores de panza’ todas las que no quieren comer, el motivo es me duele la panza, me lleno rápido, no puedo tragar. En cambio, con otra que te dice ‘ay no puedo tragar’ ya es anorexia y no se estudia. Es un prejuicio, una definición de lo que ellos creen que es la anorexia, ligado a esa idea obviamente” (Entrevista individual 12, psicóloga, HA).

“G; o sea, no es cualquiera, la chica que vive, no sé, iba a decir en el campo y estaba mal lo que iba a decir porque, qué sé yo, la chica en el campo, pero digamos no es esa cosa de... lo dije porque generalmente es las mejores alumnas, las mejores... tienen un perfil de... pero bueno, ahí yo ya no llego. O sea, me doy cuenta” (Entrevista individual 4, ginecóloga, HA).

Por su parte, respecto a los varones, establecen que las demandas por situaciones de anorexia y bulimia son mucho menores y que se presentan, sobre todo, como un emergente posterior al haber sufrido obesidad. En algunas situaciones, consideran que la presencia menor de los varones en los servicios no es indicador de que no sufran esta problemática, sino que está invisibilizada debido a que los imaginarios sociales lo ubican como femenina:

“Psi: que alguien deje de comer o coma menos y llegue a un equipo y a un psicólogo depende de un montón de cosas en el medio, sobre todo en los niños. El niño come poco o no come y la primera consulta es al médico, el médico puede derivar al gastroenterólogo, el gastroenterólogo puede poner a hacerse un montón de estudios. Capaz que con las mujeres hay un imaginario ligado a la anorexia, aunque no se entienda qué es la anorexia y que lo que le pasa a la nena no sea anorexia. (...) Y pensándolo de otra manera digamos yo tengo un montón de pacientes varones en tratamiento que comen poco y que en realidad son selectivos o se llenan muy rápido y es verdad que uno no va primero por el lado de la anorexia como diagnóstico. Vas por otro lado porque uno también forma parte de eso que circula, uno también lo... Digo creo que también hay una interpretación diferente de lo que les pasa y no va como por esa misma línea” (Entrevista individual 12, psicóloga, HA).

Algunos estudios señalan que la incidencia de la anorexia en varones está aumentando progresivamente (Díaz, *et. al.*, 2022; Jordano *et al.*, 2023). No obstante, la proporción por sexo marca que la tendencia femenina se mantiene desde las primeras descripciones de los TCA en la década de los 70's (Jordano *et al.*, 2023). En este sentido, resulta llamativa la ausencia de consideraciones acerca de las diferencias y desigualdades de poder de género como condicionante que podría estar presente en la producción de los malestares de las niñas.

5. CONCLUSIONES

En función de lo trabajado, hemos podido observar que lxs profesionales advierten cambios en las demandas de PMA y TCA, no solo respecto a la mayor cantidad sino también a la mayor gravedad y cambio de cuadro en la presentación (cada vez a edades menores), lo que ha conmovido las maneras de pensar las causas intervinientes en esta problemática.

Al respecto, hemos identificado una coexistencia de imaginarios profesionales ya que, por un lado, emergen lecturas que comienzan a establecer la necesidad de pensar la dimensión histórico-social de este malestar. En este sentido, lxs profesionales identifican las repercusiones del aislamiento social, de las presiones culturales sobre la imagen a la que están expuestxs lxs niñxs y adolescentes y de los ideales de belleza imperantes (culto de la “alimentación saludable” y al ejercicio físico) que se mediatizan por las redes sociales. En línea a lo anterior,

empiezan a pensar a los TCA como una “presentación de la adolescencia actual”, es decir, como una problemática propia de la producción subjetiva de las adolescencias, que no necesariamente implica la presencia de psicopatología. Por otro lado, aparecen lecturas “psicológicas” de este malestar que jerarquizan el rol de los vínculos familiares y la lectura psicoanalítica clásica que privilegia la posición “estragante” de las madres en la producción del cuadro.

Asimismo, observamos la problematización profesional acerca de las dificultades que conlleva la asociación del perfil de las personas con PMA y TCA con ser una “niña modelo”. Ello debido a que esta consideración trae aparejada un sesgo de clase: las niñas modelos son mujeres de sectores medios urbanos. De manera que, aunque niñas de sectores pobres y rurales y varones pueden presentar síntomas de restricción similares, tienen recorridos de atención diferentes ya que no suelen ser fácilmente detectadxs e incorporadxs en la atención de salud mental.

Ahora bien, es notable que los imaginarios profesionales reproducen la invisibilización y esencialización de las diferencias desigualadas de género. En este sentido, advertimos que la operatoria de sentido de los imaginarios implica hablar en femenino de manera naturalizada sobre las PMA y los TCA. Sin embargo, esta alusión a lo femenino no es problematizada.

En este sentido, es relevante reconocer que los TCA no se tratan de una problemática exclusiva de las mujeres. Ahora bien, desde una perspectiva de género consideramos que es necesario recuperar las formas diferenciales de su producción, de acuerdo con los imaginarios sociales diferenciales para cada género. En este punto, observamos que los PMA y los TCA continúan siendo un malestar de género de las feminidades, que no solo no se ha interrumpido, sino que actualmente se complejiza y profundiza, con consecuencias cada vez más letales para la salud mental y general de las niñas.

Desde el campo de la sociología, los estudios de Labora Gonzalez (2023) aportan a la discusión de las PMA y los TCA, la necesidad de visibilizar la alimentación como un fenómeno social anclado en imaginarios sociales que producen formas de percibir, de valorar y de

constituir las propias identidades. Desde la perspectiva del autor, los imaginarios sobre la alimentación en la actualidad producen la normativización de esta a partir de estrategias médicas y morales dietéticas (Labora Gonzalez, 2023). El imaginario de la alimentación dietética se ancla el modelo de delgadez como símbolo ideal de estatus social al que es posible alcanzar mediante hábitos y esfuerzo individual; a la par que significa la “gordura” como el resultado de una debilidad personal o una falta de voluntad de las personas. Para las mujeres, este imaginario se anuda con el imaginario sexual que impone criterios de belleza inalcanzables y que determinan no sólo su imagen sino incluso su identidad. Es decir, ser lo que pareces y lo que se muestra a través de la imagen física (Labora González *et al.*, 2021).

Lo establecido por Labora resulta significativo ya que a partir de allí podríamos sostener como hipótesis que si bien la pandemia por COVID-19 implicó la implementación de medidas sanitarias que produjeron aislamiento físico con grandes repercusiones para la salud mental como hemos mencionado, también favoreció la cercanía a formas de discursos anclados en imaginarios dietéticos y sexuales con grandes repercusiones sobre las producciones de subjetividad de las niñas púberes usuarias.

En este punto, consideramos que es necesario incorporar el enfoque de género a los fines de conocer el modo en que las relaciones desiguales de poder entre los géneros, en intersección con otras diferencias fuentes de inequidad, determinan diferencialmente las problemáticas en salud mental y el proceso de atención en niñas (Tajer, 2021). Reproducir lecturas que implican la invisibilización y esencialización de las pertencias de género produce dificultades metodológicas tanto clínicas como políticas para visibilizar sus necesidades y problemáticas singulares.

6. REFERENCIAS

- Agostino, H., Burstein, B., Moubayed, D., Taddeo, D., Grady, R., Vyver, E., Dimitropoulos, G., Dominic, A., & Coelho, J. S. (2021). Trends in the Incidence of New-Onset Anorexia Nervosa and Atypical Anorexia Nervosa Among Youth During the COVID-19 Pandemic in Canada. *JAMA Network Open*, 4(12), e2137395. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.37395>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ta edición). APA. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Blazquez Graf, N. (2012). *Epistemología feminista: Temas centrales*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Botinelli, M., Nabergoi, M., Atrio, J. L., & Salgado, P. (2014). Metodología orientada a la investigación científica. Federación Asociaciones Ingenieros Industriales España; *Dyna*; 2 (7), 1-11. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/103100>
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.
- Díaz, F., Pilicita S., L., Godoy V., L., Donoso F., A., Díaz R., F., Pilicita S., L., Godoy V., L., & Donoso F., A. (2022). Trastornos de conducta alimentaria grave en adolescentes durante la pandemia COVID-19: Un llamado a la acción. *Andes pediátrica*, 93(1), 138- 140. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v93il.4149>
- Dio Bleichmar, E. (2000). Anorexia/bulimia: Un intento de ordenamiento desde el enfoque modular-transformacional. *Aperturas Psicoanalíticas*, (4). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1233264>
- Dueñas Disotuar, Y., Murray Hurtado, M., Rubio Morell, B., Murjani Bharwani, H. S., & Jiménez Sosa, A. (2015). Trastornos de la conducta alimentaria en la edad pediátrica: Una patología en auge. *Nutrición Hospitalaria*, 32(5), 2091-2097. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.32.5.9662>
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Editorial Biblos.
- Fernández-Rivas, A. (2021). Anorexia nerviosa del adolescente y COVID-19: La pandemia colateral. *Rev Esp Endocrinol Pediat*, 12(2), 1-5.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19*.

- Frison, R. (2017). La adolescencia y el padecer en el cuerpo. Trastornos de la conducta alimentaria: Una aproximación teórica-clínica. *Revista De Psicología, 16*, 50–65. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe005>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2015). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGRAW-HILL.
- Jeammet, P. (1991). Désrégulation narcissique et objectale dans la boulimie. *Monographies de la Revue Française de Psychanalyse*.
- Jordano, M., Cuadrón, L., Alarcón, M. de los A., Flores Rojas, K., Bueno Lozano, G., & Gil Campos, M. (2023). Características clínicas de pacientes pediátricos españoles con trastorno de conducta alimentaria tras el impacto de la pandemia de la COVID-19. *Revista Española Endocrinología Pediátrica, 14*. <https://doi.org/10.3266/RevEspEndocrinolPediatr.pre2023.Jul.792>
- Labora González, J. J. L. (2023). Mass Media, Social Networks, and Eating Disorders: Image, Perfection, and Death. En *Eating—Pathology and Causes*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1002270>
- Labora González, J. J., Fernández Vilas, E., & Añón Loureiro, L. (2021). Los trastornos de la conducta alimentaria: Una aproximación sociológica. *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030, 2021, ISBN 978-84-18167-39-3*, 635. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8463064>
- Laségue, C. (1873/1997). On hysterical anorexia. *Obesity Research, 5*(5), 492-497. <https://doi.org/10.1002/j.1550-8528.1997.tb00676>
- Ley Nacional de Salud Mental n°26.657, República Argentina (2010). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>
- Lobo, M. V. (2022). *Pandemia por COVID-19: Impacto sobre la salud mental de la población infanto juvenil del Hospital Italiano de Buenos Aires* [Tesis de grado, Instituto Universitario del Hospital Italiano]
- Martínez Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciênc. saúde coletiva 17* (3). <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Lo Russo, A y Reid, G. (2020). Sobre género y diversidades sexuales en la adolescencia. En *Clínica con adolescentes. Problemáticas contemporáneas* (S. Ferreira dos Santos, Comp.), 47-64. Editorial entreideas.
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Integración de la perspectiva de género en la labor de la OMS*. <https://www.paho.org/es/documentos/politica-igualdad-genero>

- Petrovics, P. (2023). *Examination of Physical fitness, Body weight, Self-esteem, Body image and Eating attitudes among Adolescents*.
<http://pea.lib.pte.hu/handle/pea/34579>
- Plan Nacional de Salud Mental (2023/2027).
<https://www.argentina.gob.ar/noticias/se-aprobo-el-plan-nacional-de-salud-mental-2023-2027>
- Punta Rodulfo, M. (2000). Esqueletos a la moda. Institución actual del cuerpo de mujer. En *Psicoanálisis y Género. Debates en el Foro* (Comp. I. Meler, y D. Tajer). Lugar Editorial
- Punta Rodulfo, M. (2008). Dietantes y anoréxicas: una delimitación necesaria. En M. Rother Hornstein (Ed.), *Adolescencias: trayectorias turbulentas* (pp. 197-210). Buenos Aires: Paidós
- Rafferty, C., O'Donnell, A., Campbell, S., Sun, B., King, J., Ali, Z., Lynch, D., Barrett, E., Richardson, S., Clifford, M., & McNicholas, F. (2024). Eating disorders and COVID- 19—Different or just more? *Irish Journal of Medical Science*. <https://doi.org/10.1007/s11845-024-03649-x>
- Raimbault, G. (1991). *Las indomables: Figuras de la anorexia*. Paidós.
- Rajesh, S., & Draper, L. (2022). Impact of Adolescent Social Media Use on Body Image, Mental Health and Eating Disorders: A Review. *Journal of Student Research, 11*(4), Article 4.
<https://doi.org/10.47611/jsrhs.v11i4.3388>
- Reed, J., & Ort, K. (2022). The Rise of Eating Disorders During COVID-19 and the Impact on Treatment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 61*(3), 349-350.
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.10.022>
- Samatán-Ruiz, E. M., & Ruiz-Lázaro, P. M. (2021). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes durante pandemia covid-19: Estudio transversal. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil, 38*(1), Article 1.
<https://doi.org/10.31766/revpsij.v38n1a6>
- Sociedad Argentina de Pediatría. (2021). *COVID-19 y cuarentena: Destacan la importancia de detectar los Trastornos de la Conducta Alimentaria en fases iniciales*.
- Stenson, A. F., Michopoulos, V., Stevens, J. S., Powers, A., & Jovanovic, T. (2021). Sex- Specific Associations Between Trauma Exposure, Pubertal Timing, and Anxiety in Black Children. *Frontiers in Human Neuroscience, 15*. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.636199>
- Strauss, J., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy disturbances in subtypes of anorexia nervosa. *Journal of Abnormal Psychology, 96*(3), 254-258.
<https://doi.org/10.1037/0021-843X.96.3.254>

- Tajer, D., Reid, G., Romeral, J. F., & Saavedra, L. (2017). Consultas de adolescentes por problemas alimentarios en los servicios de salud de la ciudad de buenos aires. Una contribución desde la perspectiva de género, subjetividad y salud. *Anuario de Investigaciones*, XXIV, 227-231.
- Tajer, D. (Ed.). (2020). *Niñez, adolescencia y género. Herramientas interdisciplinarias para equipos de salud y educación*. Noveduc.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica TOMO I*. Cengage
- Yoon, Y., Eisenstadt, M., Lereya, S. T., & Deighton, J. (2022). Gender difference in the change of adolescents' mental health and subjective wellbeing trajectories. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01961->

ENTRE LA FICCIÓN Y LA REALIDAD: FEMINISMO Y REPRESENTACIÓN EN *SKY ROJO*

LÚA RODRÍGUEZ ALEGRE

Universidad Complutense de Madrid

GRACIELA PADILLA CASTILLO

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enfoca en un análisis exhaustivo de la serie española *Sky Rojo*, de Netflix España, explorando su representación de la prostitución y la trata de personas. La producción ha suscitado un debate significativo debido a su enfoque audaz y explícito de estos temas sensibles. El capítulo pretende examinar cómo se retratan estas realidades sociales complejas, evaluando su potencial como herramienta de concienciación y cambio social. Los objetivos específicos incluyen:

- Evaluar la autenticidad de la representación de la prostitución en la serie.
- Analizar los estereotipos presentes y su evolución a lo largo de las temporadas.
- Identificar los mensajes clave que la serie transmite al público sobre esta problemática.

La metodología empleada combina un análisis minucioso del contenido de las dos temporadas de *Sky Rojo*, incluyendo diálogos, escenas y ambientación. Además, se realiza una revisión de literatura académica sobre los estereotipos asociados a la prostitución para contextualizar el análisis. Este enfoque multifacético permite una exploración profunda de cómo la ficción televisiva puede abordar temas sociales complejos,

potencialmente influyendo en la percepción pública y contribuyendo a combatir comportamientos discriminatorios.

2. JUSTIFICACIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

La representación de la prostitución en los medios audiovisuales constituye un fenómeno recurrente y significativo en la producción cultural contemporánea (Ortega y Padilla, 2020; El Habchi y Padilla, 2020; Díaz, Padilla y Requeijo, 2021; Requeijo, Padilla y Díaz, 2022). La proliferación de documentales, series y largometrajes que abordan esta temática subraya la importancia de una comunicación precisa y fidedigna, capaz de reflejar la complejidad de esta realidad social y contribuir a la educación y concienciación del público (Piñeiro y Martínez, 2021; Piñeiro, Martínez y Castro, 2024).

No obstante, se observa una tendencia a la utilización excesiva de estereotipos, ya sea por motivos humorísticos o por un conocimiento superficial del tema. Esta práctica conlleva la construcción de perfiles homogéneos y simplificados tanto de las personas que ejercen la prostitución como de los proxenetes, caracterizados por rasgos exagerados y poco representativos.

Asimismo, se detecta una propensión a la romantización de las narrativas, que puede distorsionar la percepción de la realidad que se pretende representar. La perpetuación de estas imágenes estereotipadas puede reforzar concepciones erróneas sobre la prostitución, como la idea de que se ejerce voluntariamente o que proporciona una vida económicamente holgada y satisfactoria.

El advenimiento de las plataformas de *streaming* como Netflix, HBO Max, Disney+ y Prime Video ha transformado radicalmente los patrones de consumo audiovisual. Estas plataformas han logrado una ubicuidad sin precedentes, permitiendo el acceso a contenidos desde diversos dispositivos y convirtiéndose en parte integral de la cotidianidad de un amplio sector de la población.

El modelo de negocio de estas plataformas, basado en suscripciones mensuales, ofrece una experiencia de visionado ininterrumpida, libre

de publicidad. Además, la creciente producción de contenido original por parte de estas compañías ha generado un ecosistema audiovisual más diverso y competitivo. Este nuevo paradigma de producción y distribución ha propiciado la creación de obras originales por parte de plataformas como Netflix en España, ejemplificadas por producciones como *El irlandés* (2019) de Martin Scorsese, *Fe de etarras* (2017) de Borja Cobeaga o *La matanza de Texas* (2022) de David Blue García.

En los últimos años, Netflix ha ampliado significativamente su catálogo con producciones que abordan la temática de la prostitución. Entre estas obras destacan *Baby* (2018), *O sabor das Margaridas* (2018), *Sky Rojo* (2020) y *¿Quién mató a Sara?* (2021). Estas series, aunque primordialmente enmarcadas en el género dramático, incorporan elementos de diversos subgéneros, incluyendo el humorístico, policíaco, romántico y juvenil, lo que refleja un enfoque multifacético en el tratamiento de esta compleja realidad social.

En junio de 2010, durante el Encuentro Internacional sobre Violencia de Género en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, la profesora Catherine MacKinnon aclaró que no puede definirse la prostitución como un «trabajo sexual» y sostuvo que la prostitución «representa una violación serial», ya que «no se compra un servicio sexual sino a la mujer misma» (Daich, 2012, p. 72). Esto provoca que «los límites entre la prostitución y otras formas de intercambio de sexualidad por dinero puedan estar difuminados» (Juliano, 2002, p. 24).

Hay quienes consideran la prostitución el matrimonio temporal o los matrimonios por conveniencia, que se practican en sociedades islámicas como Irán. En estas prácticas, el varón paga por la compañía de una mujer durante el tiempo que estime oportuno, que puede prolongarse varios años. En la prostitución, el tiempo del contrato entre la prostituta y el cliente tiene una duración mucho menor. Aun así, los límites de lo que se considera prostitución «siempre han sido ambiguos» (Juliano, 2002, p. 23).

La prostitución deja ver un mercado que da cabida a innumerables escenarios: por un lado, mujeres disponibles para la satisfacción de la sexualidad masculina y, por otro, mujeres mercancía cuyo deseo y placer no importa. «El sexo y la sexualidad no son degradantes ni

deshumanizadores por sí mismos», ya que «su descodificación depende siempre del marco cultural y social» (Daich, 2012, p. 80).

Como en cualquier debate social, hay quienes defienden la eliminación de la prostitución y quienes están en el lado opuesto. Nancy Prada Prada (2021), defiende que el trabajo sexual es legítimo, ya que «es una actividad humana por la que se recibe una retribución económica». Asegura que es necesario distinguir entre “explotación sexual”, “trabajo sexual” y “trata de personas”. Según la misma autora: «La diferencia fundamental está en el consentimiento» (Prada, 2021).

De lo que se habla cuando se dice “trabajo sexual” es de personas adultas que consienten en actos sexuales a cambio de lucro. «En el trabajo sexual hay tanta explotación como la hay en cualquier otra forma de trabajo remunerado» (Prada, 2021, p. 133). Se considera que las prostitutas son esclavas sexuales, víctimas que no han llegado a esta profesión por gusto o placer, sino por necesidad. «Este tipo de lecturas no se extiende a ninguna otra área laboral, por pesada, mal pagada o desagradable que pueda ser» (Juliano, 2002, p. 17). Esto provoca que no todo el mundo lo pueda considerar un trabajo como otro cualquiera.

A pesar de todo este debate que se genera en torno a su legalización, es complicado comparar esta profesión con otra cualquiera: «Resulta muy difícil para la mayoría de la gente evaluar los problemas relacionados con la prostitución como lo harían con cualquier otro trabajo» (Juliano, 2002, p. 17). Se entiende que cualquier profesión se elige de forma estratégica, teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes que pueden generarse.

Un empleo considerado como normativo tiene una implicación económica y es irrelevante la satisfacción personal de la persona que lo vaya a ejercer. En la prostitución se entiende que se escoge por necesidad temporalmente, hasta que la persona salga de la situación de pobreza y pueda acceder a un trabajo considerado como digno por la sociedad: «La estigmatización que acompaña a esta tarea provoca indefensión social y vulnerabilidad» (Juliano, 2002, p. 17). Esto anula la ventaja de que esta profesión ofrece una fuente de ingresos, aunque no se tenga formación.

Las producciones audiovisuales contemporáneas continúan perpetuando estereotipos de género, con un impacto particularmente notable

en la representación de personajes femeninos. Garrido y Zaptsi (2021) señalan que «las mujeres en los medios, principalmente en la televisión, siguen estando infrarrepresentadas y estereotipadas». No obstante, las plataformas de *streaming* han emergido como un espacio para narrativas que «exhiben historias que reflejan la complejidad de las opresiones a las que se enfrentan las mujeres, en relación con sus identidades interseccionales».

Estas producciones han contribuido significativamente al discurso público sobre temas críticos como el abuso sexual y las desigualdades de género, «confluyendo y alentando a los movimientos sociales, tanto en las calles como online». Además, estas series «pueden ofrecer historias desde las cuales reflexionar críticamente sobre la inequidad de género, el abuso sexual o el empoderamiento femenino en los institutos y universidades» (Garrido y Zaptsi, 2021, p. 31).

En su investigación sobre la representación de género en series españolas de plataformas de *streaming*, Barrios, González-de-Garay y Marcos (2021) corroboran que «sigue existiendo una infrarrepresentación de género en las series emitidas en las plataformas» (p. 317). Su análisis revela una dicotomía en la caracterización de personajes: los masculinos se asocian frecuentemente con atributos negativos y narrativas violentas, mientras que los femeninos perpetúan estereotipos vinculados a la emotividad y la maternidad.

Específicamente, «los personajes masculinos se los asocia con un carácter negativo y tramas de violencia, mostrándolos como irresponsables, agresivos o trabajadores. Sin embargo, las mujeres siguen manteniendo los estereotipos relacionados con los sentimientos y la maternidad: débil, buen corazón o inteligente» (Barrios, González-de-Garay y Marcos, 2021, p. 319).

A pesar de estas persistentes disparidades, los autores identifican una tendencia progresiva hacia la equidad de género en la representación mediática. Sin embargo, advierten que «existen aspectos como la infrarrepresentación, la hipersexualización y los objetivos personales que siguen ligados a la mujer» (Barrios, González-de-Garay y Marcos, 2021, p. 320), indicando que aún queda un camino considerable por recorrer

en la consecución de una representación genuinamente equitativa y multidimensional (Silva y Bertasso, 2024).

3. SOBRE LA SERIE *SKY ROJO*

Sky Rojo se erige como una producción original de Netflix España, concebida por los aclamados creadores Álex Pina y Esther Martínez Lobato, bajo el sello de Vancouver Media. Su estreno global, abarcando 190 países, se produjo el 19 de marzo de 2021, posicionándose en la intersección de los géneros thriller, drama, acción y aventuras.

La dirección de la serie ha sido una labor colaborativa, encabezada por Pina y Martínez Lobato, con la participación de un amplio elenco de directores, que incluye a Eduardo Chaperó-Jackson, Javier Quintas, Jesús Colmenar, Óscar Pedraza, David Victori y Albert Pintó. La trayectoria conjunta de Pina y Martínez Lobato se distingue por producciones de renombre como *Vis a vis* (2015-2019) y *El embarcadero* (2019-2020), emitidas en Netflix y Movistar Plus+, respectivamente. De manera individual, Pina ha dejado su impronta en series como *La casa de papel* (2017-2021), *White Lines* (2020) y *Los hombres de Paco* (2005-2021), entre otras.

La sinopsis oficial de Netflix describe *Sky Rojo* como una narrativa que sigue a tres mujeres perseguidas por su pasado, que se ven forzadas a emprender "una huida salvaje para escapar de su proxeneta y sus secuestradores" tras una serie de fatídicos incidentes en un burdel (Netflix, 2022). La estructura de la serie comprende, hasta el fin del análisis, dos temporadas, cada una compuesta por 8 episodios, de aproximadamente 30 minutos de duración. Existió una tercera y última temporada, cuyo estreno se produjo a finales de 2022, fuera de este análisis.

El elenco principal está conformado por Mariana 'Lali' Espósito, Yany Prado y Verónica Sánchez, quienes encarnan a las tres prostitutas protagonistas: Wendy, Gina y Coral, respectivamente. Asier Etxeandia interpreta al proxeneta Romeo, mientras que Miguel Ángel Silvestre y Enric Auquer dan vida a los sicarios Moisés y Christian, respectivamente.

La primera temporada inaugura su narrativa con un conflicto dramático entre Romeo, propietario del club *Las Novias*, y Gina. El punto de inflexión argumental se produce cuando las compañeras de Gina, Coral y Wendy, intervienen en su defensa, provocando lesiones graves al proxeneta. Este acontecimiento desencadena una huida desesperada de las tres mujeres, quienes buscan escapar de la isla para iniciar una nueva vida.

La fuga se caracteriza por múltiples limitaciones estructurales. Las protagonistas se encuentran imposibilitadas de solicitar auxilio policial debido a los delitos previamente cometidos. Paralelamente, su trayecto se ve obstaculizado por la persecución de los hermanos Moisés y Christian, sicarios enviados por Romeo para conducirlos de vuelta al prostíbulo. La dinámica de la persecución se complica por las tensiones internas de los perseguidores: Moisés experimenta una ambivalencia emocional hacia Coral, mientras Christian padece episodios de agresividad vinculados al consumo excesivo de estupefacientes.

El desenlace de la primera temporada se configura como un punto de máxima tensión narrativa. Las protagonistas planifican sustraer la caja fuerte de Romeo. Coral retorna al club para ejecutar la misión, encontrándose con el dueño en un estado de ira tras descubrir su relación con Moisés. El enfrentamiento deriva en una situación límite donde Romeo queda inconsciente por una sobredosis, mientras Coral intenta reanimarlo. Simultáneamente, Gina y Wendy preparan una estrategia de emboscada contra Moisés.

La segunda temporada, estrenada el 23 de julio de 2021, prosigue la narrativa establecida en el desenlace de la primera entrega. En esta nueva etapa, se produce una inversión de roles significativa: Coral, Wendy y Gina transitan de su condición de víctimas a la de perseguidoras, impulsadas por un deseo de retribución contra Romeo y sus subordinados.

Moisés, quien sucumbió a la estratagema urdida por las protagonistas, y Christian persisten en su empeño de capturarlas. No obstante, su relación fraternal se ve progresivamente deteriorada por discrepancias crecientes, lo que erosiona la confianza mutua que los unía. Paralelamente, Coral logra reanimar a Romeo tras el episodio de sobredosis que

este sufre durante un altercado. Sin embargo, el proxeneta mantiene su determinación de eliminar a la joven, motivado por la percepción de su deslealtad en relación con el sicario.

La producción de *Sky Rojo* se inició en Madrid a mediados de noviembre de 2019, trasladándose posteriormente a Tenerife. El plan original contemplaba cuatro meses adicionales de rodaje en Castilla-La Mancha. Sin embargo, la irrupción de la pandemia de coronavirus, a principios de 2020, forzó una pausa en la producción, que se reanudó en octubre del mismo año en Madrid. Cabe destacar que ambas temporadas se filmaron de manera conjunta, aunque inicialmente se concibieron como una única entrega.

Las locaciones seleccionadas abarcaron diversas regiones de España, incluyendo Madrid, Castilla-La Mancha y Tenerife. En la isla canaria, se destacaron Médano, Costa del Silencio y las zonas áridas próximas a Arico, así como el Parque Nacional del Teide. La producción se esforzó por mantener una autenticidad española, recreando el ambiente canario en otras regiones peninsulares.

Castilla-La Mancha fue elegida por sus paisajes desérticos, que emulaban los de Canarias. En Huerta de Valdecarábanos se construyó el *Club Las Novias*, inspirado en la estética del lejano Oeste, dentro de una propiedad privada. Otras locaciones en La Mancha incluyeron el área protegida de Saladares, Mora de Toledo y Dosbarrios, todas ellas utilizadas para simular escenarios canarios.

4. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio se caracteriza por su enfoque multidimensional y riguroso, que permite una exploración exhaustiva de la representación de la prostitución en la serie y su impacto social. El análisis minucioso del contenido de las dos temporadas, abarcando diálogos, escenas y ambientación, proporciona una base sólida para identificar y evaluar los estereotipos presentes en la narrativa.

Esta aproximación resulta especialmente relevante en el contexto de la *manosfera*, proporcionando una comprensión más profunda de cómo la

audiencia interpreta y dialoga con los contenidos. La revisión de literatura académica sobre los estereotipos asociados a la prostitución funciona como un marco interpretativo fundamental. Esta base teórica permite comparar las representaciones en *Sky Rojo* con los estereotipos identificados en investigaciones previas, evaluando así la fidelidad del retrato de la prostitución en la serie y su potencial capacidad para deconstruir narrativas tradicionales.

Este enfoque resulta particularmente valioso porque permite examinar cómo la serie aborda la prostitución desde una perspectiva que pretende aproximarse a las experiencias reales de las trabajadoras sexuales. Facilita la identificación de la evolución en la representación de los personajes y situaciones entre ambas temporadas, revelando posibles transformaciones en el tratamiento narrativo de estos personajes.

Además, la metodología posibilita un análisis crítico de cómo los estereotipos se presentan, varían y potencialmente se desmantelan a lo largo de la serie. Al combinar el análisis de contenido con la revisión bibliográfica, se genera una aproximación holística que va más allá de la mera descripción, profundizando en la comprensión de cómo la ficción televisiva puede contribuir a la deconstrucción de imaginarios sociales sobre colectivos marginalizados.

5. RESULTADOS

Coral, protagonista de origen español en *Sky Rojo*, se presenta como una figura compleja que afirma haber elegido voluntariamente la prostitución en el *Club Las Novias*. Su trayectoria vital revela una transformación radical: de bióloga y ama de casa a trabajadora sexual. La decisión de Coral de ingresar en el mundo de la prostitución está motivada por un pasado turbulento.

Previamente, se encontraba en una relación matrimonial caracterizada por el maltrato psicológico, donde su esposo ejercía un control opresivo sobre su apariencia y relaciones sociales, llegando a aislarla de su entorno profesional y personal. Ante esta situación insostenible, Coral optó por una solución extrema: intentar envenenar gradualmente a su marido.

Un giro trágico ocurrió cuando su suegra consumió accidentalmente una dosis letal, resultando en su fallecimiento. Este incidente precipitó la huida de Coral, quien vio en el club de alterne una oportunidad de refugio y evasión de las consecuencias legales de sus actos.

La caracterización de Coral la presenta como una mujer de notable inteligencia, rasgo frecuentemente destacado por Romeo, el proxeneta. No obstante, su pasado traumático ha dejado una huella profunda, manifestándose en tendencias autodestructivas y una dependencia a sustancias psicoactivas como mecanismo de evasión. En el entorno del club, ocupa una posición privilegiada como confidente de Romeo, quien le confía asuntos personales e incluso le solicita interactuar con su familia bajo una identidad falsa. Esta relación evoluciona hacia un interés romántico por parte de Romeo, complicándose cuando Coral desarrolla sentimientos hacia Moisés.

Wendy, una joven de nacionalidad argentina, proviene de La Villa 31, un asentamiento marginal en Buenos Aires donde la orientación sexual no heteronormativa es objeto de estigmatización social. A los 25 años, Wendy reveló su homosexualidad. Tanto ella como su pareja anhelaban abandonar ese entorno hostil para vivir su relación sin restricciones.

En sus conversaciones con las demás mujeres del club, Wendy relata cómo se veían obligadas a ocultar su vínculo afectivo por temor a represalias en su comunidad de origen. Ante la precariedad económica y la necesidad de emanciparse, Wendy optó por la prostitución como medio de obtener ingresos rápidos, a pesar de su reticencia inicial y la negativa de su pareja a involucrarse en dicha actividad. Emigró a España y desde allí remitía sus ganancias a su novia en Argentina. Su aspiración era lograr una estabilidad financiera que les permitiera establecerse juntas definitivamente.

Con este objetivo, Wendy se esforzaba por maximizar sus ingresos, solicitando consejos a sus compañeras para atraer más clientes y aumentar sus tarifas. Incluso se sometió a un régimen dietético para incrementar su atractivo físico. La ruptura de su relación sentimental, comunicada telefónicamente por su pareja, supuso un punto de inflexión para

Wendy. Este evento la sumió en un estado de desamparo emocional y económico, sintiéndose atrapada en el ámbito de la prostitución.

A pesar de su deseo de abandonar esa vida, se encontraba en una situación de la que no podía escapar fácilmente. Romeo, el proxeneta, explotaba su vulnerabilidad, recordándole su supuesta posición privilegiada en comparación con sus antiguos vecinos de La Villa 31. Wendy se caracteriza por su fortaleza y valentía. Las adversidades experimentadas han forjado en ella una determinación por no depender de otros y por buscar soluciones proactivas a los problemas que enfrenta.

En la segunda temporada de la serie, se observa una evolución en el personaje de Wendy. Adopta una actitud más hostil y defensiva, motivada por el temor a nuevos abusos. Su comportamiento se torna más agresivo, como se evidencia en el incidente donde dispara a Fermín en la mano, acto que se presenta como una reacción vengativa tras haber sido forzada por él en el baño de un establecimiento.

Gina, originaria de Cuba, cuyo nombre real es Carmen, es madre de un hijo llamado Carlos. Proveniente de un entorno socioeconómico desfavorecido, acepta una oferta laboral como camarera propuesta por Moisés, sin ser consciente del engaño subyacente. Tras quince meses en el burdel, Gina acumula una deuda de 5.400 euros. Al intentar saldar su deuda con Romeo para obtener su libertad, se enfrenta a la realidad de que esta ha aumentado a 6.979 euros debido a gastos adicionales.

Esta revelación desencadena un altercado violento que involucra a Wendy y Coral, resultando en la huida de las tres mujeres. En un intento por informar a su madre sobre su situación, Gina descubre que esta ya conocía su verdadera ocupación y la insta a continuar, revelando que la familia depende económicamente de sus ingresos. Esta revelación, aunque devastadora, fortalece la determinación de Gina para buscar su independencia.

La motivación principal de Gina para buscar su libertad es su embarazo, fruto de una relación con Fernando, un cliente habitual del club. Su aspiración es establecer una vida convencional fuera del entorno de la prostitución, lo que la lleva a buscar la ayuda de Fernando para saldar su deuda con Romeo. Gina se distingue por su carácter dulce e ingenuo.

Mantiene una actitud optimista y esperanzadora, que transmite a sus compañeras, contribuyendo a la cohesión del grupo. Su tendencia a ver lo mejor en las personas y su confianza en la bondad ajena son características definitorias de su personalidad.

Romeo, propietario del *Club Las Novias*, se erige como la figura central de una red de trata y explotación sexual. Su modus operandi implica el engaño sistemático de mujeres en situaciones de extrema vulnerabilidad económica, a quienes mantiene bajo un régimen de amenazas que se extiende a sus familias. Su control sobre las mujeres se manifiesta en prácticas como el abuso sexual de las recién llegadas y la asignación arbitraria de roles dentro del burdel. Paradójicamente, Romeo percibe su actividad delictiva como una contribución social positiva.

En el ámbito personal, está casado y es padre de dos hijas. La enfermedad terminal de su esposa Clara actúa como catalizador para su acercamiento a Coral, a quien integra en su entorno familiar bajo el pretexto de ser tutora de sus hijas. Este vínculo evoluciona hacia un interés romántico por parte de Romeo. Su posición como proxeneta lo ha aislado socialmente en Tenerife, evidenciado por la ausencia de asistentes al funeral de su esposa.

No obstante, mantiene una relación estrecha con sus sicarios, Moisés y Christian, a quienes considera parte de su familia. La dinámica de poder y posesión que caracteriza a Romeo se manifiesta en su reacción ante la relación íntima entre Moisés y Coral. Mientras perdona a Moisés, interpreta las acciones de Coral como una traición personal, lo que desencadena un deseo de venganza letal hacia ella.

Moisés es la mano derecha de Romeo. A él no le interesa el dinero. Todo lo que hace es por lealtad a su jefe. Se limita a cumplir las tareas que el proxeneta le encomienda, aunque a veces no esté de acuerdo con ellas. Su función dentro del club es, principalmente, intermediar en la captación de chicas en el extranjero. Constantemente, tiene dudas sobre la vida que está llevando y, en varias ocasiones, le pide a su hermano Christian que deje este mundo y se dedique a cuidar de su madre, que está enferma y tiene un problema con el alcohol.

Moisés considera un hermano mayor a Romeo, que lo ayudó con un problema. Cuando tenía 15 años, vio cómo su padre maltrataba a su madre: «Le pegaba palizas hasta dejarla inconsciente y yo no lo aguantaba más» (Moisés, *Sky Rojo*, 2021: T1, C8). Es por ello que lo mató y le pidió a Romeo, en mitad de la noche, que se llevase el cuerpo y lo hiciese desaparecer.

Christian es el otro sicario de Romeo. Es el hermano pequeño de Moisés. Tiene la necesidad de estar a la altura de su hermano, en el que ve todo un referente, para sentirse más querido y valorado por los demás. Tiene problemas de ansiedad y adicción a las drogas. Por eso, se comporta de forma impulsiva y agresiva, asesinando a la gente sin remordimientos.

Su única debilidad es su madre, a la que echaron de la residencia de ancianos por su culpa. Un día, por un despiste de un enfermero, se rompió la cadera y tuvieron que ingresarla. Christian se presentó en el hospital muy preocupado, acompañado de su hermano. Cuando el trabajador del geriátrico le contó el descuido, no dudó ni un segundo en darle una paliza. Tuvo que frenarlo Moisés, para evitar la muerte del hombre.

6. CONCLUSIONES

La serie *Sky Rojo* presenta dos perspectivas contrapuestas sobre la prostitución a través de sus personajes principales, divididos principalmente por género. Los personajes masculinos, como Romeo, Moisés y Christian, junto con los clientes y empleados del club, defienden la legalización y normalización de la prostitución, considerándola una "labor social" y un trabajo legítimo. Romeo, el dueño del club, justifica sus acciones argumentando la legalidad aparente del negocio y la alta demanda en España. Los personajes masculinos enfatizan los supuestos beneficios para las trabajadoras sexuales, mientras minimizan los aspectos negativos y la explotación.

Sin embargo, la serie también revela la hipocresía y crueldad detrás de esta fachada. Cuando las mujeres buscan su libertad, son tratadas como objetos y "inversiones". La violencia y coerción se hacen evidentes, como en el caso de Wendy, forzada a realizar actos sexuales contra su voluntad. Esta representación dual expone las contradicciones y problemas

inherentes a la industria del sexo, cuestionando las narrativas que la normalizan y revelando las realidades de explotación y abuso que subyacen.

La serie presenta una visión compleja de la prostitución a través de sus personajes masculinos principales, quienes se posicionan como benefactores de las trabajadoras sexuales. Esta narrativa se construye sobre la premisa de que su labor es socialmente valiosa y que están proporcionando oportunidades a mujeres en situaciones de vulnerabilidad económica. Romeo, el proxeneta, se presenta como una figura paternal y psicológica para las mujeres, argumentando que les ofrece apoyo emocional.

Esta aparente benevolencia se revela como una estrategia de manipulación para mantener el control sobre ellas. Los personajes masculinos atribuyen la existencia de la prostitución a la pobreza estructural, especialmente en países en desarrollo. Argumentan que las mujeres optan por esta actividad debido a la falta de alternativas económicas viables, presentándose a sí mismos como facilitadores de una oportunidad de sustento para ellas y sus familias.

La serie también explora la complejidad moral de estos personajes, como se evidencia en las acciones de Moisés en la segunda temporada, donde su intento de redención refuerza la narrativa del "salvador". Esta representación multifacética invita a una reflexión crítica sobre las dinámicas de poder y las justificaciones morales en el contexto de la explotación sexual.

De igual modo, *Sky Rojo* explora diversas experiencias en torno a la prostitución a través de sus personajes principales, revelando dos visiones contrastantes. Coral, en un principio, se presenta como una mujer que ha decidido ingresar a la prostitución como una forma de escapar de su vida anterior, afirmando que este es el mejor camino para ella. Sin embargo, su perspectiva cambia a medida que avanza la trama, lo que sugiere una crítica hacia la idea de que las mujeres eligen libremente esta profesión.

Por otro lado, Wendy y Gina ofrecen una visión más crítica desde el principio. Ambas mujeres, aunque con personalidades diferentes—Wendy es dulce y Gina es valiente—han sido arrastradas a la prostitución por la pobreza y las cargas familiares. Wendy expresa su

desilusión al afirmar que nunca soñó con ser prostituta, sino que aspiraba a profesiones más convencionales.

A través de sus relatos, se revela la dura realidad del entorno del club: para ellas, no es un lugar de diversión ni de empoderamiento, sino un espacio de explotación y coerción. Las protagonistas describen su experiencia en el prostíbulo como una prisión emocional y física. Romeo, el proxeneta, se burla de su situación y minimiza sus derechos laborales, lo que resalta la falta de libertad que enfrentan.

La serie también critica la noción de que la prostitución es una elección libre. Las protagonistas se sienten atrapadas por deudas y amenazas constantes, lo que les impide escapar. Este ciclo de violencia y control psicológico las lleva a aceptar su situación como inevitable. Además, *Sky Rojo* se opone a la idealización de la prostitución en películas como *Pretty Woman*, sugiriendo que no existe un amor romántico entre una trabajadora sexual y un hombre adinerado.

En cambio, los consumidores regresan a sus vidas privilegiadas sin considerar el sufrimiento de las mujeres atrapadas en el sistema. A lo largo de las dos temporadas, la serie deja claro su rechazo a la idea de que la prostitución puede ser una elección válida, utilizando las experiencias de sus protagonistas para evidenciar las realidades complejas y dolorosas que enfrentan en su vida diaria.

La violencia en el contexto de la prostitución no se limita a lo físico; también se manifiesta verbalmente. En *Sky Rojo*, las mujeres enfrentan tanto abusos físicos como psicológicos por parte de proxenetas y clientes. Romeo, el proxeneta, considera a las prostitutas como objetos, afirmando que el consentimiento es irrelevante: "Aquí el 'no' es 'sí'" (*Sky Rojo*, 2021: T1, C8). Esta actitud refleja una crítica a la cultura de la violación y a la normalización de la violencia en este ámbito.

Las trabajadoras sexuales han llegado a aceptar esta violencia como parte de su realidad. Por ejemplo, utilizan trucos para desconectarse emocionalmente durante los encuentros con los clientes. Wendy expresa que las heridas emocionales perduran en su memoria, mientras que Coral utiliza el humor negro para señalar la hipocresía de una sociedad que solo reconoce la violencia cuando deja marcas visibles.

La violencia verbal también es omnipresente, con constantes humillaciones que las prostitutas deben soportar. Wendy, al ser reconocida por un antiguo cliente, se enfrenta a comentarios despectivos que subrayan la dificultad de escapar del estigma asociado a su profesión. Las amenazas son una constante en sus vidas; los proxenetes las coaccionan para mantenerlas bajo control. Un ejemplo claro es cuando Moisés amenaza a las prostitutas con violencia física si no cooperan. Además, se muestra cómo las mujeres son obligadas a someterse a procedimientos médicos en contra de su voluntad. En definitiva, *Sky Rojo* ilustra cómo las mujeres en la prostitución enfrentan una doble carga de violencia y explotación, tanto física como psicológica, mientras luchan por mantener su dignidad en un entorno hostil y opresor.

7. APOYOS

Esta investigación forma parte del Proyecto I+D «Proyectos de Generación de Conocimiento» y a actuaciones para la formación de personal investigador predoctoral asociadas a dichos proyectos, del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Título: “La Manosfera en las Redes Sociales. Prodsusage cultural para revertir los estigmas de género y la cultura del odio”. Referencia PID2022-141877NB-I00. 2023-2027. Financiación de 84.000 euros. Vigencia del proyecto: 01/09/2023 al 31/08/2027.

8. REFERENCIAS

- Barrios Rodríguez, S., González-de-Garay, B., Marcos Ramos, M. (2021). Representación de género en las series españolas de plataformas de streaming. *Cuestiones De género: De La Igualdad Y La Diferencia*, (16), 298-322. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i16.6304>
- Daich, D. (2021). ¿Abolicionismo o reglamentarismo? Aportes de la antropología feminista para el debate local sobre la prostitución. *RUNA. Archivo para las ciencias del hombre*, 33(1), 71-84. <https://doi.org/10.34096/runa.v33i1.340>

- Díaz-Altozano, P.; Padilla-Castillo, G.; Requeijo-Rey, P. (2021). Sexualización de niñas en redes sociales: la necesidad de inteligencia semántica en Instagram. *Revista de Investigaciones Feministas*, 12(1), 31-45. <https://dx.doi.org/10.5209/infe.69559>
- El Habchi Mahir, Z. y Padilla Castillo, G. (2020). Comunicación del liderazgo y la autoridad en redes sociales. El caso de lady Amelia Windsor en Instagram. *Revista Internacional de Investigación en Comunicación aDResearch*, 23(23), 70-89. <https://doi.org/10.7263/adresic-023-04>
- Garrido, R. y Zapsi, A. (2021). Arquetipos, Me Too, Time's Up y la representación de mujeres diversas en TV. *Comunicar. Revista científica de Educomunicación*, (68), 21-33. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-02>
- Juliano, D. (2002). *La prostitución: el espejo oscuro* (Vol. 11). Icaria editorial.
- Ortega Fernández, E. y Padilla Castillo, G. (2020). Diálogo transmedia de las series de televisión. La superación de la Quinta Pared en House of Cards. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26(3), 1101-1120. <http://dx.doi.org/10.5209/esmp.67783>
- Piñeiro-Otero, T., & Martínez-Rolán, X. (2021). Say it to my face: Analysing hate speech against women on Twitter. *Profesional De La información*, 30(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.sep.02>
- Piñeiro Otero, T., Martínez Rolán, X., & Castro Souto, L. M. (2024). ¿Sueñan los troles con mujeres en el poder? Una aproximación al troleo de género como violencia política. *Anuario Electrónico De Estudios En Comunicación Social Disertaciones*, 17(2), 1-16. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.13988>
- Prada Prada, N. (2021). Sobre putas y prostitutas. *Pensamiento, palabra y obra*, 26, 128-143. <https://doi.org/10.17227/ppo.num26-14383>
- Requeijo Rey, P., Padilla Castillo, G., & Díaz Altozano, P. (2022). Transfobia en Twitter. El caso Rachel Levine al comienzo de la presidencia de Joe Biden. *Fonseca, Journal of Communication*, (25), 181–204. <https://doi.org/10.14201/fjc.29742>
- Silva, T. y Bertasso, D. (2024). Enfoque interseccional en un protocolo para el análisis de la cobertura periodística de feminicidios. *Investigaciones Feministas*, 15(1), 91-99. <https://dx.doi.org/10.5209/infe.86374>

BITS Y CUERPOS: LA DIGITALIZACIÓN DE LA EXPLOTACIÓN SEXUAL EN PONTEVEDRA A TRAVÉS DE ANUNCIOS DE 'CONTACTOS'

LAURA M. CASTRO-SOUTO

Universidade da Coruña y Universidad Complutense de Madrid

XABIER MARTÍNEZ ROLÁN

Universidade de Vigo

GRACIELA PADILLA CASTILLO

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La era digital ha transformado el acceso a la pornografía y la prostitución, proporcionando nuevas formas de comercialización y consumo, que refuerzan las dinámicas de poder y sitúan a las mujeres como mercancías, susceptibles de ser elegidas, compradas y valoradas. Este fenómeno ha tenido un impacto significativo en la industria del sexo, facilitando la expansión de los servicios sexuales a través de plataformas en línea.

Los portales de anuncios clasificados y sitios web especializados en "contactos" han proliferado, ofreciendo un mercado virtual para la oferta y demanda de servicios sexuales. La transformación digital ha trasladado gran parte de la actividad de la calle y los clubes de alterne a espacios más discretos, como pisos privados, hoteles y centros de masajes eróticos, que escapan más fácilmente del control policial y la mirada vecinal.

Esta evolución ha hecho que la prostitución sea más móvil, ubicua y, paradójicamente, más invisible y normalizada. En el caso específico de esta propuesta, el proyecto financiado analizó los anuncios de los principales portales de "contactos" de la región de Pontevedra, centrándose en las formas de [auto]representación y objetivización de las mujeres

en estos anuncios. El objetivo era profundizar en las implicaciones de la prostitución digital y la perpetuación de la explotación sexual en este contexto. Los aspectos clave del análisis han incluido:

- Representación visual: Los anuncios suelen incluir múltiples fotografías, a menudo en formatos como GIF animados, que tienden a cosificar el cuerpo femenino. Esta hipersexualización y cosificación de las mujeres se ha convertido en una narrativa digital generalizada.
- Lenguaje y descripción: Se examinó el lenguaje utilizado en las descripciones de los anuncios, que frecuentemente objetiviza a las mujeres y las presenta como productos a elegir. Este fenómeno refleja la "monetización de la misoginia" en el marco de un orden socio-sexual concreto.
- Categorización y filtros: Los portales suelen ofrecer opciones de búsqueda y filtrado que refuerzan la idea de las mujeres como mercancías con características específicas. Esta práctica contribuye a la perpetuación de estereotipos y a la cosificación de las mujeres en la industria del sexo.
- Accesibilidad y alcance: La facilidad de acceso a estos anuncios a través de aplicaciones móviles y sitios web aumenta su visibilidad y normaliza su consumo. La ubicuidad del acceso a Internet ha modificado profundamente los espacios, el desarrollo de los encuentros y los tiempos en la industria del sexo.

Esta nueva forma de poder digital despliega una "política sexual" que se extiende principalmente por los canales de ocio, cultura, consumo y comunicación virtual, reproduciendo y naturalizando las brechas de género, el sexismo y la misoginia. El ciberespacio se ha transformado en un nuevo dispositivo de dominación, donde el capitalismo de los oligopolios tecnológicos se alía con el patriarcado digital para apuntalar la jerarquía sexual y monetizar la misoginia.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La revolución tecnológica y el auge de Internet han dado lugar a una transformación radical en la forma en que se comercializa y consume el cuerpo femenino. Este fenómeno merece una profunda reflexión, pues las innovaciones digitales, originalmente concebidas para mejorar la comunicación y facilitar transacciones comerciales, han evolucionado hasta convertirse en potentes catalizadores de la misoginia, la manoseo y la explotación sexual (Bernárdez, López y Padilla, 2021; Espinosa, Bernárdez y Padilla, 2024; Moreno y Bernárdez, 2024).

En la era de la información, el panorama digital ha propiciado la aparición de nuevos espacios virtuales que funcionan como vitrinas electrónicas para la exhibición y comercialización del cuerpo femenino. Las plataformas online y las aplicaciones para dispositivos móviles se han convertido en poderosos instrumentos que facilitan la exposición, clasificación y venta de servicios sexuales con una eficiencia y un alcance nunca antes vistos (Morcillo, 2023).

Por ejemplo, los foros online se convierten en espacios de homosocialidad virtual, reemplazando en parte a los espacios físicos tradicionales, que han perdido visibilidad (Morcillo, 2023). En estos foros se desarrollan prácticas como compartir relatos de experiencias sexuales pagadas e imágenes de trabajadoras sexuales, que fomentan la interacción entre los usuarios (Morcillo, 2023).

Este ecosistema tecnológico ha actuado como un amplificador de gran potencia para la industria del sexo, expandiendo sus fronteras más allá de los confines físicos tradicionales. Lo que antes se limitaba a zonas geográficas específicas y horarios restringidos, ahora se ha transformado en un bazar global que opera sin descanso (Senent Julián, 2019; Benedetti Costa, 2022; Castillo y Senent, 2023).

La accesibilidad permanente y la eliminación de barreras espaciales han creado un mercado omnipresente, donde la oferta y la demanda de servicios sexuales se encuentran en un flujo constante, trascendiendo límites territoriales y temporales (Meneses, Rúa y García, 2025). Esta nueva realidad digital ha redefinido los parámetros de la explotación sexual,

dotándola de una dimensión virtual que complica aún más su abordaje y regulación (Sosa, Galarza y Ranea, 2024).

Asimismo, la facilidad de acceso y la aparente normalización de estas prácticas en el entorno online plantean desafíos significativos para la protección de los derechos humanos y la dignidad de las mujeres en la sociedad contemporánea (Ranea Triviño, 2023; Sosa, Galarza y Ranea, 2024; Meneses, Rúa y García, 2025).

Por otro lado, la sofisticación de estas plataformas digitales ha llevado a una hipersexualización y cosificación más intensa del cuerpo femenino (Criado Pajuelo, 2022; González y Landy Verdugo, 2023; Lacalle, Gómez y Vicent, 2023). Los algoritmos de búsqueda, los sistemas de calificación y las opciones de personalización han transformado la selección de servicios sexuales en una experiencia similar a la compra de productos en línea, reforzando la percepción de las mujeres como mercancías (Lacalle, Gómez y Vicent, 2023).

Además, la aparente anonimidad y la distancia emocional que proporciona la interacción digital han contribuido a deshumanizar aún más a las mujeres involucradas en la industria del sexo (Piñeiro y Martínez, 2021; Ranea Triviño, 2023; Sosa, Galarza y Ranea, 2024; Lacalle, Gómez y Vicent, 2023). Esta despersonalización facilita la normalización de comportamientos explotadores y reduce las barreras psicológicas que podrían disuadir a potenciales consumidores en un contexto cara a cara (Piñeiro y Martínez, 2023; Piñeiro, Martínez y Castro, 2023; Piñeiro y Martínez, 2022).

Es fundamental entender que estas plataformas no han creado la explotación sexual por sí mismas, aunque han proporcionado un terreno fértil para su proliferación y evolución (Lacalle, Gómez y Vicent, 2023; Piñeiro, Martínez y Castro, 2024). Han amplificado dinámicas de poder preexistentes y han creado nuevas formas de vulnerabilidad, especialmente para mujeres jóvenes y marginadas (Lacalle, Gómez y Vicent, 2023; Galarza y Ranea, 2024; Meneses, Rúa y García, 2025).

En este contexto, es imperativo examinar cómo la tecnología está reconfigurando las relaciones de género y poder en la sociedad. Debemos cuestionar el uso de estas herramientas y los valores y estructuras

sociales que permiten su existencia y proliferación (Piñeiro y Martínez, 2021; Morcillo, 2023; Ranea Triviño, 2023; Sosa, Galarza y Ranea, 2024). Este análisis debe considerar las complejas intersecciones entre tecnología, género, economía y legislación para comprender plenamente el impacto de la era digital en la explotación sexual y desarrollar estrategias efectivas para combatirla (Espinosa, Bernárdez y Padilla, 2024; Moreno y Bernárdez, 2024; Núñez y Peña, 2024).

Los anuncios de "contactos" en línea representan una evolución en la forma en que se objetiva a las mujeres. La combinación de elementos visuales, textuales y de categorización crea una experiencia de "compra" más inmersiva y detallada que los métodos tradicionales (Ranea Triviño, 2023; Sosa, Galarza y Ranea, 2024). Esto plantea preguntas sobre cómo la tecnología está redefiniendo y posiblemente intensificando la cosificación (Fernández-Torres, Álvarez-Nobell y Vadillo-Bengoa, 2022; Ramos Zaga, 2024; López Rodríguez, 2025).

Por todo lo anterior, la regulación de estos espacios digitales presenta desafíos únicos (Castro, 2022; Álvarez y Castro, 2023; Piñeiro, Martínez y Castro, 2023). Es importante considerar cómo las leyes existentes se aplican (o no) a este nuevo contexto y qué nuevas medidas podrían ser necesarias para proteger a las personas vulnerables (Crespo-Carchi y Villalva, 2024; Mattace, 2024; Sánchez Pérez, 2024). Esta investigación parte de que la forma en que se representan las mujeres en estos anuncios puede influir en las percepciones sociales más amplias sobre los roles y el valor de las mujeres. Es crucial examinar cómo estas representaciones digitales refuerzan los estereotipos de género existentes.

2. OBJETIVOS

Este capítulo se centra en el análisis de los anuncios publicados en los principales portales de "contactos" de la región de Pontevedra, examinando en profundidad las formas de [auto]representación y objetivización de las mujeres en estos espacios digitales. El estudio busca comprender las implicaciones de la prostitución digital y cómo esta perpetúa la explotación sexual en el contexto actual.

La investigación aborda varios aspectos clave de estos anuncios online. En primer lugar, se examina la representación visual, donde es común encontrar múltiples fotografías y formatos como GIFs animados que tienden a cosificar el cuerpo femenino. El análisis también se enfoca en el lenguaje y las descripciones utilizadas, que frecuentemente objetivizan a las mujeres, presentándolas como productos a elegir en un catálogo virtual.

Otro elemento crucial es la categorización y los filtros que ofrecen estos portales. Estas herramientas de búsqueda y clasificación refuerzan la concepción de las mujeres como mercancías con características específicas, permitiendo a los usuarios seleccionar según criterios predefinidos.

Finalmente, se considera la accesibilidad y el alcance de estos anuncios, facilitados por aplicaciones móviles y sitios web, lo que aumenta su visibilidad y contribuye a la normalización de su consumo en la sociedad digital actual. Este análisis integral permite profundizar en cómo la digitalización del comercio sexual está transformando las dinámicas de explotación y objetivización, planteando nuevos desafíos en la lucha contra la cosificación de la mujer en el entorno online.

3. METODOLOGÍA

Para poder abordar el objeto de estudio se llevó a cabo una selección de los principales portales de anuncios de prostitución (en la mayoría de casos, de forma oculta o implícita, como anuncios de escorts, acompañantes, etc.) de la provincia de Pontevedra. Este primer acercamiento al objeto de estudio arrojó, un total de 6 portales web (MundoSexAnuncio, Destacamos, MilPasiones, LoquoSex, VigoCitas, NuevaPasión) y en algunos casos, como VigoCitas, suponen una franquicia con réplica en las principales ciudades españolas que refleja la normalización de la prostitución y su arraigo nacional-local. A estos portales hay que sumarle uno más (Escort-Advisor.xxx), construido con los comentarios y puntuaciones con los que los prostituidores valoran a las mujeres prostituidas.

A partir de técnicas de raspado conseguimos identificar más de 4.000 anuncios. Para poder abordar un estudio cuantitativo y cualitativo del contenido de estos anuncios se optó por una selección de anuncios

siguiendo un método aleatorio simple. En total se estableció una muestra de tamaño representativo de 435 anuncios y 312 fotografías (nivel de confianza del 95% y margen de error <5).

Para capturar datos de páginas web que emplean Cloudflare y otros mecanismos anti-raspado, fue necesario diseñar un *script* específico. Este proceso resultó complejo, ya que Cloudflare implementa varias capas de protección que dificultan el acceso automatizado. Este enfoque requirió múltiples pruebas y ajustes, lo que representó una parte importante del tiempo de desarrollo debido a los desafíos técnicos asociados con la evasión de estas barreras de seguridad.

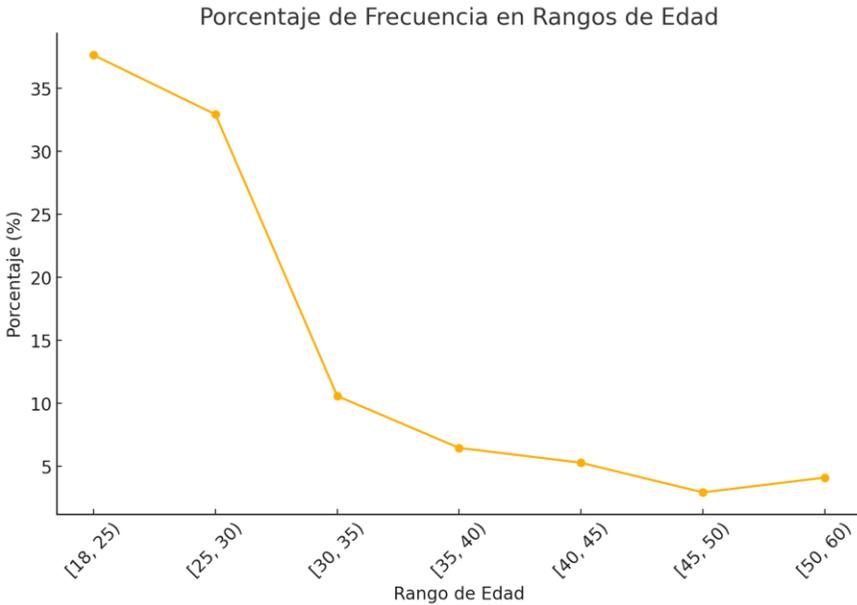
En segundo lugar, para el análisis de contenido y discurso de los anuncios, se desarrolló un libro de códigos detallado. Cuatro personas del equipo investigador llevaron a cabo la codificación, cada una aplicando el libro de códigos de manera independiente. Para asegurar la fiabilidad y consistencia en el proceso de codificación, realizamos pruebas de concordancia intercodificadores, obteniendo un valor alto de fiabilidad.

4. RESULTADOS

Con una muestra de 435 anuncios de un total de 4.000, el margen de error es de aproximadamente $\pm 4.44\%$ con un nivel de confianza del 95%. El análisis de los rangos de edad en el conjunto de datos muestra que la mayoría de las personas se encuentran en los rangos entre 25 y 30 años, seguidos por los grupos de 30 a 35 años y de 18 a 25 años. Estos tres rangos representan la mayor proporción en el conjunto de datos, con una notable disminución de frecuencia en los rangos de edad mayores a los 35 años (ver Figura 1).

El análisis de los rangos de edad en el conjunto de datos revela una distribución marcadamente sesgada hacia los grupos más jóvenes, con una concentración significativa en las edades comprendidas entre los 18 y los 35 años. Esta tendencia refleja una clara predominancia de individuos en etapas tempranas y medias de la adultez dentro del contexto estudiado.

FIGURA 1. *Porcentaje de Frecuencia en Rangos de Edad.*



Fuente: Elaboración propia.

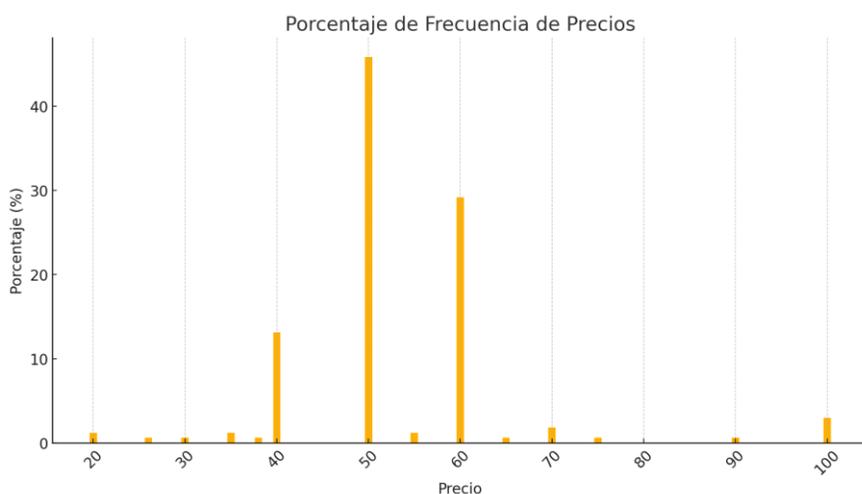
Específicamente, el grupo más numeroso se encuentra en el rango de 25 a 30 años, lo que sugiere una fuerte presencia de adultos jóvenes que probablemente están en las primeras etapas de su carrera profesional o consolidando su independencia. Este grupo es seguido de cerca por aquellos entre 30 y 35 años, quienes podrían estar en una fase de mayor estabilidad laboral y personal.

El tercer grupo más representado, de 18 a 25 años, indica una participación significativa de individuos que están transitando la etapa final de su formación académica o iniciando su vida laboral. La presencia notable de este grupo sugiere una temprana incorporación a las dinámicas estudiadas.

Es destacable la marcada disminución en la representación de grupos de edad superiores a los 35 años. Esta caída se acentúa particularmente en los rangos de 45 a 50 y de 50 a 60 años, cuya presencia es notablemente menor. Este patrón podría indicar una menor participación o interés de las personas de mediana edad y mayores en las actividades o contextos analizados.

En la Figura 2 también se muestra el porcentaje de frecuencia de cada rango de precios en el conjunto de datos. Los precios más comunes son 50 y 60 euros, representando una proporción significativa, seguidos por los precios de 40 y 100 euros, aunque con menor frecuencia. Estos resultados indican que, dentro de los datos disponibles, los valores de precio tienden a concentrarse en ciertos puntos, sugiriendo una preferencia o estandarización en ciertos rangos de precios dentro del contexto analizado.

FIGURA 2. *Porcentaje de Frecuencia en Rangos de Edad*



Fuente: Elaboración propia

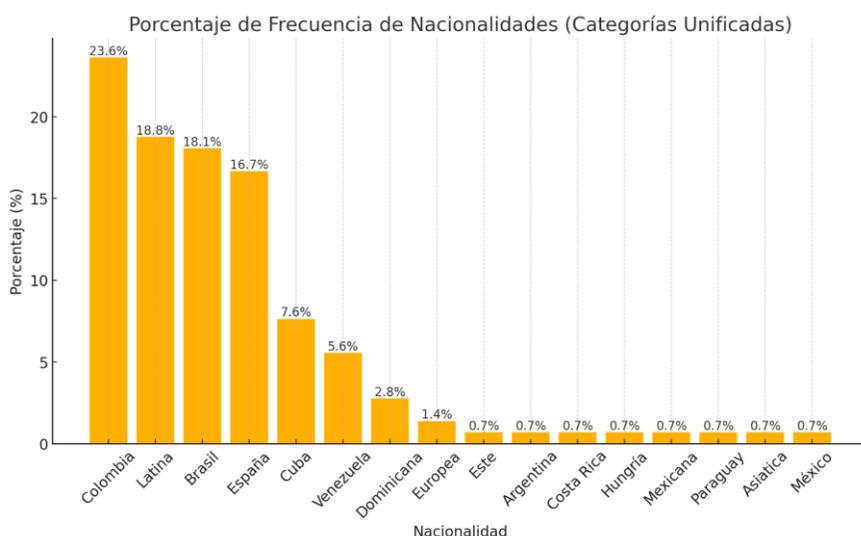
En el análisis de las nacionalidades, observamos una representación diversa en el conjunto de datos, aunque ciertas nacionalidades predominan. España y Venezuela, tras la unificación de categorías, son de las más frecuentes, seguidas por otras nacionalidades como Cuba. Esta tendencia podría indicar un perfil demográfico mayoritario de personas originarias de ciertos países, lo cual podría estar relacionado con factores culturales o económicos en el contexto de los datos.

Las nacionalidades que aparecen con menos frecuencia pueden representar una variedad de perfiles minoritarios en comparación con las predominantes. En general, este patrón de datos sugiere que existe una

concentración de personas de algunas nacionalidades específicas, mientras que otras están representadas de manera más dispersa o minoritaria.

La mayoría de las nacionalidades predominantes provienen de países de América Latina, como Venezuela, Cuba y otras. La suma de las nacionalidades de América Latina en el conjunto de datos representa aproximadamente el 65.3% del total. Esto refuerza la observación de que hay una presencia notable de personas de origen latinoamericano, que constituyen la mayoría en este contexto (ver Figura 3).

FIGURA 3. *Porcentaje de Frecuencia de Nacionalidades*



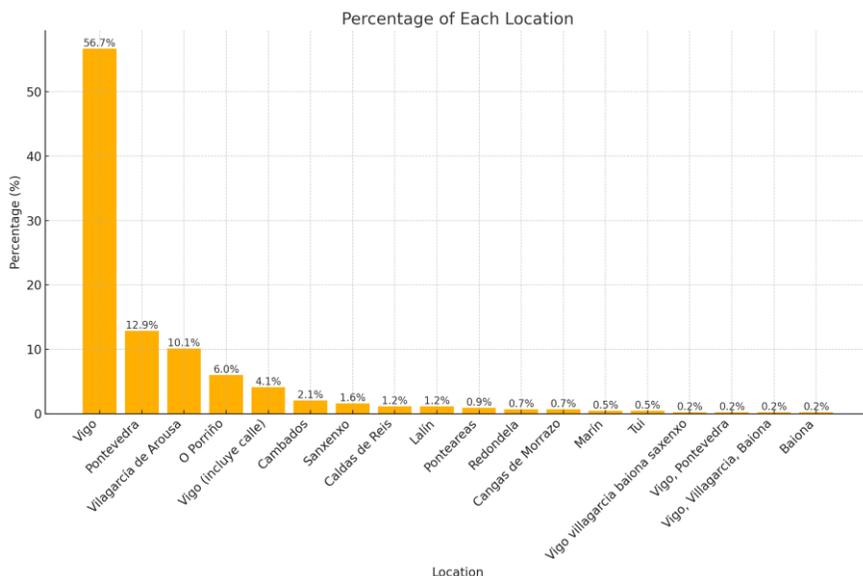
Fuente: Elaboración propia

En último lugar, el análisis de los datos muestra que “Vigo” es la ubicación predominante en el conjunto, representando aproximadamente el 56.7% del total de registros, porcentaje que sube al 60% si sumamos las ubicaciones concretas (calles) dentro de la ciudad de Vigo.

Siguiendo a Vigo, otras ciudades como Pontevedra y Vilagarcía de Arousa también tienen una presencia notable, con 12.9% y 10.1% respectivamente, lo que sugiere que estas localidades también son relevantes en el contexto del conjunto de datos. Las demás ubicaciones, como O Porriño, Cambados, Sanxenxo, Caldas de Reis, Tui, Pontearreas,

Lalín, Baiona y Marín muestran porcentajes considerablemente menores, por debajo del 6% (ver Figura 4).

FIGURA 4. *Porcentaje de cada localización*



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio, sobre la digitalización de la explotación sexual en Pontevedra a través de anuncios de “contactos”, revelan patrones significativos que se alinean con las observaciones de los autores y autoras citados y comentados en el marco teórico.

En primer lugar, la proliferación de portales de anuncios clasificados y sitios web especializados en “contactos”, observada en este estudio, confirma la transformación digital de la industria del sexo señalada por Senent Julián (2019), Benedetti Costa (2022) y Castillo y Senent (2023), que han destacado cómo la tecnología ha expandido las fronteras de esta industria más allá de los confines físicos tradicionales. Los seis portales web identificados en Pontevedra, algunos con réplicas en otras ciudades españolas, ejemplifican esta expansión y normalización de la prostitución en el ámbito digital.

De igual manera, el análisis de los anuncios revela una intensa hipersexualización y cosificación del cuerpo femenino, lo cual se alinea con las observaciones de Criado Pajuelo (2022), González y Landy Verdugo (2023) y Lacalle, Gómez y Vicent (2023). La presencia de múltiples fotografías y GIFs animados en los anuncios refuerza esta tendencia, convirtiendo a las mujeres en objetos de consumo visual.

En segundo lugar, la categorización y los filtros ofrecidos por estos portales, que permiten a los usuarios seleccionar mujeres según criterios específicos, ejemplifican lo que Lacalle, Gómez y Vicent (2023) describen como la transformación de la selección de servicios sexuales en una experiencia similar a la compra de productos en línea. Esta práctica refuerza la percepción de las mujeres como mercancías, un fenómeno ampliamente discutido en la literatura.

La facilidad de acceso a estos anuncios a través de aplicaciones móviles y sitios web, como se observa en el estudio, coincide con las preocupaciones expresadas por Piñeiro-Otero y Martínez-Rolán (2021, 2022, 2023) y Ranea Triviño (2023), sobre la normalización y la despersonalización en la industria del sexo digital. La ubicuidad del acceso a Internet ha modificado profundamente los espacios y tiempos en la industria del sexo, como se evidencia en la variedad de portales y la cantidad de anuncios analizados.

En otro punto, los resultados demográficos del estudio, que muestran una concentración de anuncios en los rangos de edad de 18 a 35 años, reflejan las preocupaciones de las investigaciones de Lacalle, Gómez y Vicent (2023) y Galarza y Ranea (2024), sobre la vulnerabilidad de las mujeres jóvenes en este contexto digital. La predominancia de precios en rangos específicos (50-60 euros) sugiere una estandarización del mercado que merece un análisis más profundo en relación con las dinámicas económicas de la explotación sexual.

Y la forma en que se representan las mujeres en estos anuncios, como se observa en el estudio, tiene implicaciones significativas para las percepciones sociales sobre los roles y el valor de las mujeres. Esto se alinea con las conclusiones expresadas por Espinosa, Bernárdez y Padilla

(2024) y Moreno y Bernárdez (2024) sobre cómo la tecnología está reconfigurando las relaciones de género y poder en la sociedad.

La complejidad técnica involucrada en la recopilación de datos para este estudio, incluyendo la necesidad de superar mecanismos anti-raspado como Cloudflare, subraya los desafíos regulatorios señalados por Castro (2022), Álvarez y Castro (2023), y Piñeiro, Martínez y Castro (2023). La facilidad con la que estos portales operan y la dificultad para monitorearlos plantean preguntas importantes sobre la efectividad de las regulaciones actuales.

Aunque el estudio se centró principalmente en los anuncios, la existencia de portales como Escort-Advisor.xxx, donde los usuarios comparten valoraciones, refleja lo que Morcillo (2023) describe como espacios de homosocialidad virtual. Estos espacios digitales han reemplazado en parte a los espacios físicos tradicionales, fomentando la interacción entre usuarios y perpetuando prácticas de objetivización.

La concentración de anuncios en ciertos rangos de edad y precios sugiere la necesidad de un análisis interseccional, como proponen Espinosa, Bernárdez y Padilla (2024) y Núñez y Peña (2024). Este enfoque permitiría comprender mejor cómo factores como la edad, la nacionalidad y el estatus socioeconómico interactúan en el contexto de la explotación sexual digital.

Igualmente, futuros estudios podrían profundizar en el análisis del lenguaje utilizado en los anuncios, examinar las diferencias regionales en las prácticas de anuncios digitales, y explorar las percepciones de los usuarios de estos portales. Además, sería valioso investigar las estrategias de resistencia y empoderamiento que las mujeres pueden estar desarrollando en este contexto digital.

En última instancia, este estudio subraya la urgente necesidad de desarrollar políticas y estrategias efectivas para combatir la explotación sexual en la era digital, considerando las complejas intersecciones entre tecnología, género, economía y legislación, como sugieren Crespo-Carachi y Villalva (2024), Mattace (2024) y Sánchez Pérez (2024).

6. CONCLUSIONES

El análisis de los anuncios de contactos en la región de Pontevedra revela una compleja realidad digital que refleja y amplifica las dinámicas de explotación sexual y objetivación de la mujer. En primer lugar, se confirma que la transformación digital ha llevado la industria del sexo a nuevos territorios virtuales, creando un mercado en línea que opera las 24 horas del día, los 7 días de la semana.

Esta accesibilidad constante ha normalizado el consumo de servicios sexuales y ha difuminado las fronteras entre lo legal y lo ilegal. De igual modo, la facilidad de acceso a través de aplicaciones móviles y sitios web ha aumentado la visibilidad de estos servicios, contribuyendo a su normalización en la sociedad digital.

Los anuncios analizados revelan una tendencia alarmante hacia la hipersexualización y cosificación del cuerpo femenino. El uso de múltiples fotografías, GIFs animados y descripciones objetivizantes refuerza la idea de las mujeres como productos a elegir en un catálogo virtual. Esta representación visual y textual contribuye a la perpetuación de estereotipos de género y a la deshumanización de las mujeres en la industria del sexo.

Por otro lado, hemos detectado que los portales de anuncios ofrecen opciones de búsqueda y filtrado que refuerzan la idea de las mujeres como mercancías con características específicas. Esta práctica contribuye a la cosificación y perpetúa estereotipos raciales, de edad y de apariencia física. La categorización detallada permite a los usuarios seleccionar mujeres como si fueran productos, lo que plantea serias preocupaciones éticas y sociales.

El análisis de los rangos de edad también muestra una concentración significativa en los grupos más jóvenes, especialmente entre los 18 y 35 años. Esta tendencia sugiere una vulnerabilidad particular de las mujeres jóvenes en la industria del sexo digital. Asimismo, la disminución notable de la representación en grupos de edad superiores a los 35 años indica una preferencia del mercado por la juventud, lo que plantea cuestiones sobre la explotación de mujeres jóvenes y la discriminación por edad.

A continuación, los datos sobre precios revelan una concentración en ciertos valores, principalmente entre 50 y 60 euros, con menor frecuencia en 40 y 100 euros. Esta estandarización de precios sugiere una mercantilización del cuerpo femenino, donde se asignan valores monetarios específicos a los servicios sexuales, reforzando la idea de las mujeres como productos comercializables.

Mientras que la tecnología ha facilitado la expansión de la explotación sexual, también puede ser utilizada como una herramienta para su prevención y detección. Es necesario explorar cómo las innovaciones tecnológicas pueden ser aprovechadas para identificar y combatir la explotación sexual en línea. En definitiva, la digitalización de la explotación sexual en Pontevedra, reflejada en los anuncios de contactos en línea, representa un desafío complejo y multifacético que requiere una respuesta igualmente sofisticada y multidimensional.

La intersección de la tecnología con las dinámicas de poder existentes ha creado un nuevo terreno para la explotación sexual, amplificando prácticas dañinas y creando nuevas formas de vulnerabilidad. Sin embargo, este mismo avance tecnológico también ofrece oportunidades para desarrollar soluciones innovadoras y efectivas.

La sociedad se encuentra en un punto crítico donde debe equilibrar los beneficios de la innovación digital con la protección de los derechos humanos y la dignidad de las personas más vulnerables. Esto requiere un esfuerzo concertado de todos los sectores de la sociedad, incluyendo legisladores, tecnólogos, educadores, activistas y la comunidad académica. Solo a través de un enfoque holístico y colaborativo podremos abordar eficazmente los desafíos planteados por la explotación sexual digital y trabajar hacia una sociedad más justa y equitativa en la era digital.

7. APOYOS

Este trabajo es parte del Proyecto “Análisis de la pornografía digital y la prostitución. Estudio de los sitios web de contactos en la provincia de Pontevedra desde la perspectiva de género”, financiado por la Cátedra de Feminismos 4.0 DEPO-UVigo en la convocatoria 2024.

8. REFERENCIAS

- Álvarez-Crespo, L. y Castro, L. M. (2023). Unveiling the Dark Side of Social Media: Developing the First Galician Corpus for Misogyny Detection on Twitter and Mastodon. In J. Pereira-Loureiro, M. F. González Penedo, M. Lagos Rodríguez, Á. Leitao Rodríguez y T. Varela Rodeiro (Coords.), *VI Congreso XoveTIC: impulsando el talento científico*, Universidade da Coruña.
- Benedetti Costa, S. C. (2022). Prostituição e o COVID-19: repercussão na vida das profissionais do sexo. *Revista CTS*, 17(4), 159-177.
- Bernárdez-Rodal, A.; López-Priego, N.; Padilla-Castillo, G. (2021). Cultura y movilización social contra la violencia sexual a través de Twitter: el caso del fallo judicial “#LaManada” en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 237-262. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1502>
- Castillo Villanueva, A. y Senent Julián, R. M. (2023). ‘Ser putero implica asumir riesgos’: la masculinidad misógina de los hombres prostituidores durante la pandemia del COVID-19 en España. *Revista Española de Sociología*, 32(1), a147. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.147>
- Castro, L. M. (2022). Consumo de datos y perspectiva de género en el acceso a Twitter a través de su API. En A. Barrientos-Báez, F. J. Herranz Fernández y D. Caldevilla Domínguez (coords.), *Estrategias de comunicación: género, persuasión y redes sociales*, Gedisa, pp. 9-22.
- Crespo-Carchi, G. y Villalva, D. (2024). Libertad de expresión frente a la regulación en la difusión de contenidos en internet. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(5), 339-352, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.5.2602>
- Criado Pajuelo, A. (2022). La representación de la mujer en la pornografía desde una perspectiva de género: un análisis global. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, (12), 52–80. <https://doi.org/10.15366/jfgws2022.12.004>
- Espinosa, N., Bernárdez, A. y Padilla, G. (2024). Mujeres políticas y representación en redes sociales y cuentas oficiales. En E. S. Pérez de Guzmán Padrón y M. Iglesias Onofrio (Coords.), *Precariedades laborales y desigualdades de género en Iberoamérica*, Dykinson, pp. 453-478.
- Fernández-Torres, M.-J., Álvarez-Nobell, A., & Vadillo-Bengoa, N. (2022). Post-truth, gender issues and sports entertainment: the setting in Ibero-America’s main digital media for the Super Bowl halftime show 2020. *Communication & Society*, 35(1), 177-195. <https://doi.org/10.15581/003.35.1.177-195>

- González, C. y Landy Verdugo, D. N. (2023). Factores que influyen en la intención de compartir material sexista en grupos de WhatsApp. *GIGAPP Estudios Working Papers*, 10(256-266), 237-254. Recuperado a partir de: <https://www.gigapp.org/ewp/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/321>
- Lacalle, C., Gómez-Morales, B., & Vicent-Ibáñez, M. (2023). Misogyny and the construction of toxic masculinity in the Spanish Manosphere (Burbuja.info). *Profesional De La información*, 32(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2023.mar.15>
- López-Rodríguez, I. (2025). She's Such a Bitch! The Representation of Women as Bitches in Gender-Based Violence Campaigns. *Feminismo/s*, 45, 234-264. <https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.09>
- Mattace, G. (2024). La protección de los datos personales de los niños en el espacio digital. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, (20), 1418-1439.
- Meneses-Falcón, C., Rúa-Vieites, A., & García-Vázquez, O. (2025). Uneven Impact of Covid-19 on Sex Workers in Spain. *Feminismo/s*, 45, 295-322. <https://doi.org/10.14198/fem.2025.45.11>
- Morcillo, S. (2023). El cabaret online. Homosocialidad y masculinidades entre hombres que pagan por sexo en Argentina. *Revista Humanidades*, 13(1), e52210. <https://doi.org/10.15517/h.v13i1.52210>
- Moreno Segarra, I. y Bernárdez Rodal, A. (2023). El bulo del “contrato sexual” del Ministerio de Igualdad Español en Tiktok: un análisis de caso de posverdad antifeminista en redes sociales. *Ex aequo*, 48, 33-51. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2023.48.04>
- Peña Jiménez, P. y Núñez Puente, S. (2024). Cuando la rabia femenina no es feminista: Manipulación y polarización discursiva. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 21(1), 79-87. <https://doi.org/10.5209/tekn.89109>
- Piñeiro-Otero, T., & Martínez-Rolán, X. (2021). Say it to my face: Analysing hate speech against women on Twitter. *Profesional De La información*, 30(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.sep.02>
- Piñeiro-Otero, T., & Martínez-Rolán, X. (2022). El posicionamiento feminista como factor de riesgo del discurso del odio: un análisis de la tuitesfera. En I. Rodrigo Martín, A. M. Martínez Sala y C. Cristófol-Rodríguez (Coords.), *La nueva era comunicativa*, Thomson Reuters Aranzadi, pp. 441-454.
- Piñeiro-Otero, T., & Martínez-Rolán, X. (2023). Feminismo de verificación contra la misoginia digital. En M. I. Míguez González y A. Dafonte Gómez (Coords.), *Periodismo, ciudadanía y política en el escenario digital*, Dykinson, pp. 213-235.

- Piñeiro-Otero, T., Martínez-Rolán, X. y Castro-Souto, L. M. (2023). Espreitando toxicidade e nesgos de xénero contra xornalistas e políticas en Twitter. En Á. Gómez Suárez, A. Neira Pena y M. Pérez Pereiro (Coords.), *Epistemoloxías feministas en acción: VIII Xornada Universitaria Galega en Xénero*, Universidade de Vigo, pp. 147-156.
- Piñeiro-Otero, T., Martínez-Rolán, X. y Castro-Souto, L. M. (2024). ¿Sueñan los troles con mujeres en el poder? Una aproximación al troleo de género como violencia política. *Anuario Electrónico De Estudios En Comunicación Social "Disertaciones"*, 17(2).
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.13988>
- Ramos Zaga, F. (2024). El impacto del reguetón en la sexualidad juvenil: Un análisis sobre sus consecuencias culturales y sociales. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(1) 5-17.
<https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.925>
- Ranea Triviño, B. (2023). *Puteros. Hombres, masculinidad y prostitución*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Sánchez Pérez, M. E. (2023). La violencia digital. Una comparación entre la legislación mexicana y española que reconocen y sancionan los delitos contra la intimidad sexual, en perspectiva de género. *Derecom*, 35, 1-12,
<http://www.derecom.com/derecom/>
- Senent Julián, R. M. (2019). Tensions between feminist principles and the demand for prostitution in the neoliberal age: a critical analysis of sex buyer's discourse. *RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi*, 24(2), 109-128. <https://doi.org/10.6035/Recerca.2019.24.2.6>
- Sosa Valcárcel, A., Galarza Fernández, E. y Ranea-Triviño, B. (2024). Percepciones, experiencias y posicionamientos sobre la violencia de género en las redes sociales. Resultados de una encuesta a la juventud andaluza. *Comunicación Y Sociedad*, 2024(año 21), 1–25.
<https://doi.org/10.32870/cys.v2024.8676>

GÉNEROS EN TRÁNSITO: FILOSOFÍA, PERFORMATIVIDAD Y POSTHUMANISMO

ABRAHAM RUBÍN ÁLVAREZ
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la filosofía ha jugado un papel crucial en el replanteamiento de las categorías de género y sexualidad, poniendo en cuestión las normativas binaristas y heteronormativas. Judith Butler y Rosi Braidotti son dos de las figuras más influyentes en este proceso, especialmente a partir del desarrollo de los conceptos de performatividad y posthumanismo, aplicados a la perspectiva de género, desplazando con ello su comprensión hacia un espacio de resistencia y transformación.

Este capítulo examina cómo el pensamiento de ambas autoras ofrece marcos complementarios para repensar las identidades LGBTIQ+, situándose en un espacio de fluidez y pluralidad. Butler, mediante la performatividad, desmantela las estructuras de poder que regulan el género a través de la repetición normativa, mientras que Braidotti amplía este análisis hacia la materialidad y las relaciones entre lo humano y lo no humano, sugiriendo que las identidades son parte de un proceso más amplio de transformación, lo que ella denomina posthumanismo.

El diálogo entre estos enfoques es fundamental para los estudios LGBTIQ+, ya que cuestiona las normativas que limitan la expresión de identidades no conformes y ofrece una comprensión más inclusiva del género. Mientras Butler ha sido clave para los movimientos *queer* con su teoría de la subversión de las normas, Braidotti introduce nuevas formas de corporeidad y subjetividad que trascienden el binarismo.

Este capítulo muestra cómo ambas autoras no solo desmantelan las categorías fijas de género, sino que realizan nuevos planteamientos para

pensar las identidades LGBTQ+ en un mundo en constante transformación, donde el género está en tránsito y las subjetividades se imaginan más allá de la normatividad.

2. DISCUSIÓN

2.1. JUDITH BUTLER: PERFORMATIVIDAD DE GÉNERO Y SUBVERSIÓN

La obra de Judith Butler ha resultado fundamental y revolucionaria respecto a los estudios de género desde el momento en el que se atrevió a cuestionar la idea de que el género es una expresión de una esencia interna o natural. Su análisis sobre la performatividad del género, introducido en su libro fundamental *El género en disputa*, desmantela la dicotomía entre sexo y género, argumentando que tanto el uno como el otro son construcciones discursivas (Butler, 2007, pp. 54-56). Butler plantea que el género no es algo que se “tenga”, sino algo que se “hace” repetidamente a través de actos performativos. En sus propias palabras,

El género es la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas dentro de un marco regulador muy estricto, que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser (Butler, 2007, p. 98).

En *El género en disputa*, Butler se inspira en la teoría del discurso de Michel Foucault y en la deconstrucción de Jacques Derrida para proponer que no existe un “sexo” prediscursivo o natural, sino que el propio sexo es el resultado de una asignación normativa dentro de un marco cultural específico. La famosa frase de Derrida «no hay fuera del texto» (Derrida, 2008, p. 203) es fundamental para entender el enfoque de Butler, quien sostiene que el sujeto está siempre dentro del discurso y que toda identidad, incluida la de género, es una construcción cultural.

2.1.1. Influencias filosóficas de Derrida y Foucault

Judith Butler encuentra en Jacques Derrida y Michel Foucault dos influencias clave para su teoría de la performatividad de género, con la cual puede poner en duda y cuestionar la existencia de un supuesto sujeto estable que legitime las categorías normativas de género. Derrida

proporciona la base para que Butler sostenga que el sexo es un efecto discursivo, no una realidad biológica prediscursiva. El pensador nacido en Argelia sostiene su «no hay fuera del texto» en un pasaje célebre en el que critica la ilusión de la presencia y su predominancia en la historia de la filosofía. En la misma página, Derrida afirma que

lo que hemos intentado demostrar [...], es que dentro de lo que se llama la vida real de esas existencias “de carne y hueso” [...] nunca ha habido otra cosa que suplementos. Significados sustitutivos que sólo podrían surgir en una cadena de referencias diferenciales, en las que lo “real” sólo tiene lugar añadiendo significado al tomar el significado de un rastro y un llamado suplementario (Derrida, 2008, p. 203).

Para Derrida no hay una presencia a la que se pueda apelar como objetiva, previa o neutral, del mismo modo que no hay un sujeto totalmente presente para sí mismo o un objeto existente sin mediaciones. En resumen, no hay un acceso directo a las cosas mismas. La realidad, al contrario, siempre está mediada, tiene en todo caso la forma de un *devenir inmotivado de las huellas*, por lo que Derrida trata de realizar un *pensamiento de la huella*, que sigue un rastro que no termina nunca y que no lleva en ningún caso a una presencia previa original (Derrida, 1990, p. 106). Esta estrategia de Derrida justifica la deconstrucción de todo tipo de dicotomías, incluida la de hombre/mujer o la de sujeto/objeto, lo que Butler aprovecha para argumentar en *El género en disputa* que tanto el sexo como el género son productos discursivos, aunque sujetos a desestabilización y subversión.

Butler también se apropia del concepto derridiano de *iterabilidad*, que señala cómo la repetición de un acto nunca provoca que este nunca sea idéntico al original, lo que permite que se introduzcan diferencias (Derrida, 1989, pp. 383-401). Así, para Butler, el género es performativo porque se construye a través de actos normativos repetidos, pero cada repetición abre la posibilidad de subvertir esas normas, al introducir variaciones que ponen en cuestión su carácter fijo.

El género no debe considerarse una identidad estable o un sitio donde se funde la capacidad de acción [...] sino más bien como una identidad débilmente formada en el tiempo, instaurada en un espacio exterior mediante una reiteración estilizada de actos (Butler, 2007, p. 203).

Por su parte, Michel Foucault influye en Butler a través de su análisis del poder y el discurso. Foucault argumenta que el poder no solo reprime, sino que también produce identidades y regula cuerpos (Foucault, 1992, pp. 152-153). Foucault analiza de qué forma instituciones como las prisiones, los hospitales psiquiátricos o las escuelas no solo ejercen control sobre los individuos, sino que también producen el saber necesario para gestionar y disciplinar los cuerpos y las mentes de quienes no se ajustan a la norma. Estas instituciones se convierten en dispositivos de poder que ejercen lo que Foucault llama *política anatómica*, es decir, una política de los cuerpos que diagnostica la normalidad o la desviación (Foucault, 2006, p. 168).

Butler retoma este enfoque para mostrar cómo las normas de género son también formas de biopolítica, que regulan las poblaciones mediante la construcción de categorías como “hombre” y “mujer”. Pues, según Butler,

la noción de que puede haber una “verdad” del sexo, como la denomina irónicamente Foucault, se crea justamente a través de las prácticas reguladoras que producen identidades coherentes a través de la matriz de reglas coherentes de género. La heterosexualización del deseo exige e instaura la producción de oposiciones discretas y asimétricas entre “femenino” y “masculino”, entendidos estos conceptos como atributos que designan “hombre” y “mujer” (Butler, 2007, p. 72).

Siguiendo a Foucault, Butler afirma que las instituciones sociales producen las identidades de género a través del discurso, pero que este proceso es inestable, lo que permite la resistencia y subversión desde dentro del sistema de poder.

2.1.2. La performatividad del género: de Austin a Butler

El concepto de performatividad ocupa un lugar central en la obra de Judith Butler y es fundamental para entender su crítica a las categorías tradicionales de sexo y género. Este concepto se desarrolla principalmente en *El género en disputa* y en *Cuerpos que importan*, donde Butler afirma que el género no es una identidad fija ni una esencia interna, sino un acto performativo que se reproduce a través de la repetición de normas sociales. La performatividad se refiere, por tanto, a la

serie de actos repetidos que constituyen lo que socialmente entendemos como género, creando la ilusión de una coherencia interna o natural.

El uso que Butler hace del término *performativo* está directamente influenciado por el filósofo del lenguaje J.L. Austin, quien introduce el concepto en su obra *Cómo hacer cosas con palabras*. En este contexto, Austin distingue entre enunciados constatativos y realizativos [*performative utterances*]. Los enunciados constatativos describen un estado de cosas o hechos que pueden ser verdaderos o falsos, mientras que los enunciados realizativos [*performative*] son aquellos que no describen una realidad preexistente, sino que hacen algo en el momento de ser pronunciados. Dentro de ellos, Austin nombra los actos ilocucionarios, actos realizados al decir algo. Por ejemplo, hacer una promesa o emitir una orden (Austin, 1982, p. 144). El performativo, por tanto, no describe el mundo, sino que lo transforma.

Esta distinción es fundamental para entender el concepto de *performatividad* en Butler. Para ella, el género no es algo que simplemente se describa o se represente, sino que se constituye a través de actos repetidos. Al igual que en los enunciados performativos de Austin, donde las palabras realizan acciones, Butler sostiene que el género es el resultado de una serie de actos performativos que crean la ilusión de una identidad coherente, ya que «si el género se instaure mediante actos que son internamente discontinuos, entonces la *apariencia de sustancia* es exactamente eso, una identidad construida» (Butler, 2007, p. 274). Sin embargo, Butler amplía el concepto más allá del lenguaje, argumentando que el género se produce a través de un conjunto de prácticas sociales y no simplemente a través de enunciados, pues «la acción de género exige una actuación *reiterada*, la cual radica en volver a efectuar y a experimentar una serie de significados ya determinados socialmente, y ésta es la forma mundana y ritualizada de su legitimación» (Butler, 2007, p. 273).

Como decíamos, la noción de performatividad de Butler se basa en la idea de que el género no es algo que una persona “tiene” o “es”, sino algo que se “hace” a través de una serie de actos repetidos en conformidad con las normas culturales (Butler, 2007, p. 17). Estos actos, que incluyen la manera de hablar, vestir, gesticular y relacionarse, son

producidos y regulados por las normas sociales dominantes que dictan qué comportamientos son aceptables para los diferentes géneros (Butler, 2002, p. 324). El género, por tanto, no es una expresión de una esencia interior, sino una *performance*, un acto que se repite constantemente.

Para Butler, los actos que constituyen el género no son simplemente expresiones individuales, sino que están enmarcados en un contexto normativo que regula lo que se considera inteligible dentro de un sistema de género binario. Esto significa que la identidad de género es siempre el resultado de una conformidad parcial y provisional con las normas que dictan lo que es ser “masculino” o “femenino”. Sin embargo, dado que estas normas requieren una repetición constante para mantener su coherencia, también existe la posibilidad de subvertirlas a través de variaciones en los actos repetidos. Pues «las regulaciones políticas y las prácticas disciplinarias que crean ese género presuntamente coherente, en realidad desaparecen cuando dichas iteraciones varían o se desvían de su norma» (Butler, 2007, p. 267).

Este punto es crucial para los estudios LGBTIQ+, ya que la teoría de Butler abre la puerta a pensar el género como algo fluido y múltiple, en lugar de una categoría fija y cerrada. Las identidades de género no normativas —como las identidades no binarias o trans— pueden ser entendidas, en este marco, como resistencias subversivas a las normas binarias que intentan fijar las categorías de “hombre” y “mujer”.

De hecho, como decíamos, uno de los aportes más significativos de Butler es su crítica a la distinción tradicional entre sexo y género, que había sido central en las primeras olas del feminismo. Según esta visión clásica, el sexo es una realidad biológica (la diferenciación corporal entre hombres y mujeres), mientras que el género es una construcción social (los roles y comportamientos que se asignan en función del sexo). Autoras como Simone de Beauvoir ya habían puesto en cuestión esta distinción en *El segundo sexo*, al afirmar que «no se nace mujer, se llega a serlo» (Beauvoir, 1949, p. 371). Sin embargo, Butler va un paso más allá al sugerir que el propio sexo es también una construcción discursiva.

En *Cuerpos que importan*, Butler sostiene que las categorías de sexo no existen fuera de los discursos que las producen. Es decir, lo que

entendemos como “sexo” es ya siempre una interpretación cultural y social de los cuerpos, que los clasifica y normativiza en función de parámetros heteronormativos y binaristas (Butler, 2002, pp. 18-19). Así, el sexo no es un hecho prediscursivo que se expresa a través del género, sino que ambos son construcciones dentro de un marco discursivo. Butler se aleja de la visión que postula que el género es simplemente una construcción cultural sobre un substrato biológico dado (el sexo) y argumenta que el propio sexo es también un efecto del poder y el discurso. Dicho en sus propias palabras, «la construcción social de lo natural supone, pues, que lo social anula lo natural. En la medida en que se base en esta construcción, la distinción sexo/género se diluye siguiendo líneas paralelas» (Butler, 2002, pp. 22-23).

2.1.3. La subversión del género: la repetición con diferencia

Un aspecto clave del concepto de performatividad es la posibilidad de subversión. Para Butler, la repetición de los actos que constituyen el género no es una mera imitación de un modelo fijo, sino que cada repetición introduce una diferencia. Aquí, Butler retoma el concepto de *iterabilidad* de Derrida, que sugiere que toda repetición es necesariamente una variación, ya que nunca puede ser idéntica al acto original. La iterabilidad general de la que habla Derrida es una estructura de iteración, iterabilidad esencial (repetición/alteridad) que comanda una lógica que vincula la repetición a la alteridad. Iterabilidad viene de *iter*, *itara*, lo que en sánscrito significa *otro*, y Derrida une en este vocablo lo repetible, iterable, con la alteridad (Derrida, 1994, p. 368). Esta diferencia en la repetición es lo que permite la posibilidad de subvertir las normas que constituyen el género.

La subversión, según Butler, no es un acto exterior al poder, sino algo que ocurre desde dentro del sistema normativo mismo. Precisamente por ello, al ejercer este concepto de repetición diferencial en los actos de género, es posible confrontar todo tipo de expectativa normativa. De este modo, las subjetividades múltiples ponen en cuestión la pretensión de coherencia y estabilidad presente en las categorías de género clásicas. Esta es la base de lo que Butler denomina una *parodia de género*, donde la repetición exagerada o alterada de las normas de género puede

hacer visibles sus limitaciones y artificialidad (Butler, 2007, pp. 268-270). Ejemplos de esta subversión se pueden observar en las prácticas *drag*, donde las normas de género son repetidas de manera paródica para revelar que no son más que convenciones performativas sin fundamento natural (Butler, 2007, pp. 284-285).

2.1.4 Implicaciones para los estudios LGBTIQ+

La teoría de la performatividad de género ha sido fundamental para desafiar las normas de género y sexualidad que excluyen a quienes no se ajustan al binarismo tradicional. Al proponer que el género es performativo, Butler otorgó un sostén teórico y conceptual para poder desarrollar una comprensión más fluida y plural de las identidades, lo que ha sido decisivo para el desarrollo de la teoría *queer* y las políticas LGBTIQ+.

Así visto, uno de los principales aportes de Butler a los estudios LGBTIQ+ es su desestabilización de las categorías de género y sexualidad. Su visión postesencialista y postnaturalista permite comprender que las identidades de género no tienen que alinearse necesariamente con las categorías binarias de “hombre” y “mujer”. Este enfoque ha ayudado al surgimiento de críticas sólidas hacia las distintas formas de exclusión que afectan a las personas no binarias, transgénero y de género fluido, cuyas identidades no encajan en las categorías establecidas por el sistema de género binario.

Al entender la performatividad como un proceso en constante reiteración, los teóricos *queer* han podido expandir este concepto para incluir una amplia gama de identidades de género y orientaciones sexuales, rompiendo con las nociones fijas de heterosexualidad, homosexualidad o bisexualidad. La fluidez y la contingencia se convierten en nociones clave para entender cómo las personas LGBTIQ+ experimentan su identidad de manera no normativa. Por ejemplo, las comunidades no binarias y de género fluido han adoptado la noción de performatividad para defender que el género no es algo fijo o esencial, sino algo que puede ser vivido de manera múltiple y cambiante. En este sentido, el trabajo de Butler ha permitido que los estudios LGBTIQ+ exploren la posibilidad de identidades que no se ven constreñidas por los límites de un sistema

de género dualista, lo que ha ayudado a la visibilización y reconocimiento de estas identidades en los espacios sociales, políticos y legales.

Finalmente, la obra de Butler ha conformado nuevas formas de subjetividad y corporeidad que abrieron la puerta a las distintas resignificaciones de los cuerpos queer, entendidos como espacios de resistencia. Por tanto, por ejemplo, en lo referido a los derechos trans, esta teoría ha sido clave para defender la autonomía corporal frente a las normativas que dictan qué cuerpos son legítimos, subrayando la importancia de la libertad corporal en la afirmación de las identidades.

2.2. ROSI BRAIDOTTI: POSTHUMANISMO Y SUBJETIVIDADES MÚLTIPLES

En profundo diálogo con lo anterior, y en relación especialmente con una nueva visión sobre el cuerpo, Rosi Braidotti ha sido una figura clave en el desarrollo de lo que se ha venido llamando el posthumanismo, espacio de expansión de los estudios de género hacia un terreno más fluido y transdisciplinario. En su libro *Lo posthumano*, Braidotti argumenta que la noción de “humano” está profundamente marcada por las jerarquías de género, raza, clase y especie que han excluido a aquellos cuerpos e identidades que no encajan en las normativas dominantes. Pues el modelo de Hombre que ha sido postulado como universal coincide implícitamente sólo con el varón, blanco, urbanizado, hablante de un idioma estándar, heterosexual inscrito en la unidad reproductiva base, ciudadano de pleno derecho de una comunidad política reconocida (Braidotti, 2015, p. 68).

Su propuesta de un posthumanismo busca superar las concepciones fijas del sujeto, del cuerpo y de la identidad, y ofrecer una visión más abierta y dinámica de lo que significa ser humano en un mundo marcado por la tecnología, la ecología y la diversidad.

2.2.1. Influencias de Deleuze y Guattari en el posthumanismo de Braidotti

Rosi Braidotti ha basado gran parte de su pensamiento en la filosofía de Gilles Deleuze y Félix Guattari, quienes juegan un papel clave en la

formación de su propuesta posthumanista. Lo cierto es que Braidotti desarrollará y resignificará algunos de los conceptos más célebres de la obra conjunta de Deleuze y Guattari, como los flujos, el devenir o el rizoma. De este modo, en consonancia con ellos, Braidotti consigue plantear alternativas a las categorías fijas de identidad, subjetividad y humanidad. Así, Braidotti construye una visión de la subjetividad que es nómada, múltiple y en constante transformación, una visión que es esencial para el análisis de las identidades no normativas en los estudios de género y LGBTIQ+.

Uno de los conceptos más influyentes que Braidotti toma de Deleuze y Guattari es el de devenir. Para estos autores, el devenir implica un proceso constante de transformación que escapa a las categorías fijas de identidad y sujeto. En lugar de entender el “ser” como algo estable y definido, el devenir sugiere que las identidades están siempre en movimiento, abiertas a nuevas posibilidades y conexiones.

Este planteamiento, influenciado en la relectura que Nietzsche hace de Heráclito para criticar la historia de la metafísica occidental (Nietzsche, 1979, pp. 45-50), es desarrollado por Deleuze y Guattari, muy especialmente en la obra de dos partes *Capitalismo y esquizofrenia*. En la primera, *El Anti Edipo*, Deleuze y Guattari trabajan el concepto de “producción de flujos”, a partir del cual argumentan que surge lo determinado. Esta consideración ontológica asume un fluir del devenir, siempre en relación con la producción de deseo, que es previo a cualquier consideración aislada, individual o que remita a un objeto determinado (Deleuze y Guattari, 1985, pp. 16-20). En la segunda parte de la obra, *Mil mesetas*, Deleuze y Guattari afirman que, dado que «el devenir es el proceso del deseo» (Deleuze y Guattari, 1988, p. 275), los propios procesos de devenir son recurrentes, procesos de cambio que hacen que se diluya la identidad fija y estable con las características clásicas que pensamos, por ejemplo, como humanas o masculinas. Para ellos, el devenir no implica que uno se convierta en “algo” específico –como una mujer o un animal (haciendo referencia a sus célebres conceptos *devenir-mujer* y *devenir-animal*)–, sino que más bien implica entrar en una relación de transformación constante con los demás y con el entorno. Es un proceso

de apertura a lo diferente y a lo múltiple, una forma de resistir las estructuras fijas de poder que buscan imponer identidades estáticas.

Braidotti utiliza esta noción de devenir para argumentar que las identidades no deben entenderse como esencias fijas, sino como procesos en constante transformación. Las identidades de género y sexualidad, en este marco, no son algo que una persona “tiene” o “es”, sino algo que se hace continuamente, desafiando las normas que intentan fijarlas, al igual que planteábamos respecto a la performatividad de Butler. Para Braidotti el sujeto es una

entidad dinámica y no unitaria; es la dramatización de los procesos de devenir. Estos procesos comportan el hecho de que la formación de los sujetos tenga lugar en los espacios intermedios entre naturaleza y tecnología; entre hombre y mujer; blanco y negro; local y global (Braidotti, 2015, p. 164).

Otro concepto importante de Deleuze y Guattari que influye en el pensamiento de Braidotti es el de rizoma. En *Mil mesetas*, los autores utilizan el rizoma como una metáfora para describir un sistema de conexiones no jerárquicas y múltiples, en contraste con las estructuras jerárquicas y arborescentes de la filosofía occidental. El rizoma no tiene un centro ni un punto de origen, sino que se extiende en todas direcciones, creando múltiples trayectorias y posibilidades de conexión: «un rizoma como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas. Los bulbos, los tubérculos, son rizomas. [...] Hasta los animales lo son cuando van en manada, las ratas son rizomas» (Deleuze y Guattari, 1988, p. 12).

Braidotti adopta esta idea para pensar en la subjetividad posthumana como una red de conexiones no lineales y múltiples. En lugar de concebir la subjetividad como un “yo” individual y coherente, ella la entiende como una subjetividad nómada que está siempre en relación con otros cuerpos, identidades y con el entorno. Esta subjetividad rizomática le permite sostenerse conceptualmente para criticar el antropocentrismo y las concepciones tradicionales de ser humano, en cuanto ser autónomo y separado del entorno medioambiental. Para Braidotti «el sujeto

posthumano nómada es materialista y vitalista, encarnado e interrelacionado [...], es polimorfo y relacional» (Braidotti, 2015, p. 187).

En el contexto de los estudios LGBTIQ+, el concepto de rizoma permite pensar las identidades de género y sexualidad como redes de relaciones complejas que escapan a las estructuras binarias. Las identidades queer, trans y no binarias pueden ser entendidas como rizomas, en el sentido de que no se alinean con un centro fijo o con un conjunto de normas preestablecidas. En lugar de eso, estas identidades se construyen a través de una multiplicidad de relaciones y prácticas que están en constante cambio y que no cristalizan sino transitoria y provisionalmente.

2.2.2. La subjetividad nómada

El concepto de *subjetividad nómada*, desarrollado por Braidotti en obras como *Sujetos nómades*, es otra extensión directa de las ideas de Deleuze y Guattari.

Podemos recordar brevemente la concepción de los pensadores franceses, que oponían el discurrir nómada a la concepción tradicional, organizadora, de Estado, que buscaba la homogeneidad y la reducción de las diferencias. En *Mil mesetas* escriben:

La imagen clásica del pensamiento, y el estriaje del espacio mental que ella efectúa, aspira a la universalidad. En efecto, opera con dos “universales”, el Todo como último fundamento del ser u horizonte que engloba, y el Sujeto como principio que convierte el ser en ser para-nosotros. *Imperium* y república. Entre uno y otro, todos los géneros de lo real y de lo verdadero encuentran su sitio en un espacio mental estriado, desde el doble punto de vista del Ser y del Sujeto, bajo la dirección de un “método universal”. Por eso es fácil caracterizar el pensamiento nómada que rechaza ese tipo de imagen y procede de otra forma. Pues no invoca un sujeto pensante universal, al contrario, invoca una raza singular; y no se basa en una totalidad englobante, sino que, por el contrario, se despliega en un medio sin horizonte como espacio liso, estepa, desierto o mar. Se establece aquí otro tipo de adecuación entre la raza definida como “tribu” y el espacio liso definido como “medio”. Una

tribu en el desierto, en lugar de un sujeto universal bajo el horizonte del Ser englobante (Deleuze y Guattari, 1988, p. 383).

Para Braidotti, la subjetividad nómada es una forma de existencia que rechaza las identidades fijas y estables, y que abraza el movimiento, el cambio y la multiplicidad, pues «la noción de nómade se refiere a la presencia simultánea de muchos ejes de diferenciación» (Braidotti, 2000, p. 30). La figura del “nómada” representa a aquel sujeto que no se adhiere a una identidad estática, sino que está en constante movimiento, redefiniéndose a sí mismo en relación con los demás y con el mundo:

la conciencia nómade consiste en no adoptar ningún tipo de identidad como permanente. El nómade sólo está de paso: él/ella establece esas conexiones necesariamente situadas que lo/la ayudan a sobrevivir, pero nunca acepta plenamente los límites de una identidad nacional, fija. El nómade no tiene pasaporte; o tiene demasiados. (Braidotti, 2000, p. 74).

Este enfoque permite ver las identidades LGBTIQ+ no como excepciones a una norma, sino como expresiones legítimas de subjetividades que están siempre en devenir.

2.2.3. El posthumanismo: más allá del humanismo clásico

Para entender el posthumanismo de Braidotti, es importante situarlo como una crítica al humanismo clásico, el cual, desde el Renacimiento, ha sostenido una imagen idealizada del ser humano como racional, autónomo y centrado en sí mismo. Esta visión, profundamente ligada a la tradición occidental, ha definido al sujeto humano en términos de un hombre blanco, heterosexual, propietario y capaz de dominar tanto la naturaleza como su propio cuerpo. Las mujeres, las personas racializadas, las identidades LGBTIQ+ y aquellas personas con discapacidades han sido históricamente excluidos de esta definición, al igual que los animales y el entorno natural.

Braidotti sostiene que la crisis contemporánea en torno al clima, la biotecnología y las migraciones globales revela la insuficiencia de este modelo de humanidad. «La condición posthumana nos llama urgentemente a reconsiderar, de manera crítica y creativa, en quién y en qué nos estamos convirtiendo en este proceso de metamorfosis» (Braidotti, 2015, p.

19). Su posthumanismo es una propuesta para conseguir ir más allá del antropocentrismo y defender una concepción más plural y diversa de la vida, donde los seres humanos no son el centro absoluto del universo, sino parte de una red compleja de relaciones con otros seres humanos, especies no humanas y el entorno ambiental. Pues

la capacidad relacional del sujeto posthumano no está confinada en el interior de nuestra especie, sino que concierne a elementos no antropomorfos. La materia viva –incluida la carne– es inteligente y autogestionada, y lo es precisamente porque no está separada del resto de la vida orgánica (Braidotti, 2015, p. 63).

En este contexto, las categorías tradicionales de identidad –incluyendo las de género y sexualidad– se vuelven insuficientes para dar cuenta de la complejidad de las subjetividades contemporáneas. Braidotti argumenta que la subjetividad posthumana está marcada por la hibridación, la fluidez y la interconexión, pues «para la teoría posthumana el sujeto es una entidad transversal, plenamente *inmersa en e inmanente a* una red de relaciones no humanas (animales, vegetales, virales)» (Braidotti, 2015, p. 191). Esto abre nuevas posibilidades para las identidades no normativas y LGBTIQ+, que siempre han desafiado los límites rígidos del binarismo de género y de la heterosexualidad.

2.2.4. Cuerpos posthumanos: fluidez y materialidad

El cuerpo juega un papel crucial en la teoría de Braidotti. Al igual que Butler, Braidotti rechaza la noción de que el cuerpo sea una entidad biológica fija que determina la identidad de género o sexual. En lugar de eso, el cuerpo es entendido como un territorio en constante cambio, que está afectado tanto por las tecnologías como por las relaciones sociales y ecológicas. Su concepto de cuerpos posthumanos asume que la tecnología y la biopolítica están transformando radicalmente nuestra comprensión del cuerpo, creando nuevas formas de corporeidad que llevan consigo la imposibilidad de mantenerse dentro de los dualismos tradicionales que han sido dominantes a lo largo de la historia de la filosofía.

Para Braidotti, «el género es sólo un mecanismo histórico y contingente de la captura de las múltiples potencialidades del cuerpo, incluidas sus capacidades generativas y reproductivas» (Braidotti, 2015, p. 99) y «la

mediación tecnológica es central para la nueva visión de la subjetividad posthumana y [...] constituye el terreno para nuevas reivindicaciones éticas» (Braidotti, 2015, p. 92).

En el ámbito de los estudios LGBTIQ+, esta visión del cuerpo como fluido y en constante cambio ha devenido importante para plantear nuevas formas de subjetividad y corporeidad que no se ajusten a las normativas binarias de género. Las personas trans, no binarias e intersex han utilizado la teoría posthumana de Braidotti para cuestionar las nociones tradicionales de cuerpo y género, defendiendo su derecho a modificar y transformar sus cuerpos de manera que refleje sus subjetividades más auténticas.

El enfoque de Braidotti también ha sido útil para pensar la materialidad del cuerpo en relación con la biotecnología y la medicina. En lugar de ver el cuerpo como una entidad estable, ella sugiere que los cuerpos están siempre en proceso de cambio y transformación, tanto a través de las relaciones sociales como de las tecnologías médicas (Braidotti, 2015, pp. 90-91). En el caso de las personas trans, esto ha sido clave para defender su acceso a tratamientos de afirmación de género, como una forma de realizar su subjetividad a través del devenir de sus cuerpos.

3. CONCLUSIONES: NUEVAS CONFIGURACIONES DE GÉNERO DESDE LA FILOSOFÍA

El diálogo entre Judith Butler y Rosi Braidotti nos ha resultado útil para ilustrar de qué modo la filosofía contemporánea plantea la construcción de marcos teóricos fundamentales para repensar el género y la sexualidad, cuestionando las normativas tradicionales. Ambas autoras han sido decisivas para los estudios LGBTIQ+, ya que gracias a sus análisis resulta más sencillo desactivar las categorías fijas de identidad y abrir el camino hacia una comprensión más fluida y plural de las subjetividades.

Judith Butler, con su teoría de la performatividad, ha revolucionado nuestra forma de entender el género como una serie de actos repetidos que pueden ser subvertidos desde dentro del sistema normativo. Su enfoque ha sido clave para dismantelar las normativas heteronormativas y patriarcales, ofreciendo un marco teórico que reconoce el género como un campo de resistencia y subversión.

Por otro lado, Rosi Braidotti, desde el posthumanismo, amplía este debate al integrar la transformación material, las relaciones entre lo humano y lo no humano, y la subjetividad nómada. Braidotti permite pensar el género y la sexualidad como procesos dinámicos que trascienden las categorías humanas tradicionales, abriendo nuevas formas de ser y vivir el cuerpo que desafían las jerarquías antropocéntricas.

En conjunto, las teorías de Butler y Braidotti nos ayudan a pensar y reconfigurar nuevas posiciones en torno a los estudios de género, permitiendo imaginar subjetividades que no se ajustan a las normas tradicionales. Las identidades queer, trans y no binarias representan no solo una subversión de las normas de género, sino una oportunidad para repensar la relación entre el cuerpo, la tecnología y el entorno. Estas teorías abren un espacio para la resistencia y la creatividad, donde las identidades LGBTIQ+ pueden florecer en toda su diversidad.

4. REFERENCIAS

- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Paidós
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Paidós
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós
- Beauvoir, S. de (1949). *El segundo sexo*. Cátedra
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo*. Paidós
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas*. Pre-textos
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Anthropos
- Derrida, J. (1990). *Limited Inc*. Galilée
- Derrida, J. (1994). *Márgenes de la filosofía*. Cátedra
- Derrida, J. (2008). *De la gramatología*. Siglo XXI
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica
- Nietzsche, F. (1979). *Crepúsculo de los ídolos*. Alianza

FORMACIÓN EN DIVERSIDADES SEXO GENÉRICAS EN SECUNDARIA: PERSPECTIVAS DEL ALUMNADO LGTBIQ+

DAVID CARRASCO ORTIZ

*Alumno Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria
Florida Universitària*

SONIA RENOVELL-RICO

Florida Universitària

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, plantea en su preámbulo que la educación es un medio para «fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social» (p. 1).

Adicionalmente, en las últimas dos décadas se han dictado leyes y normativas que garantizan y afianzan los derechos del colectivo LGTBIQ+ en España, en entornos como el educativo. Además, en educación secundaria se han implementado acciones formativas, respaldadas por las correspondientes normativas sobre diversidad sexo genérica, dirigidas tanto a profesorado como a alumnado.

Sin embargo, varios estudios manifiestan la persistencia en la discriminación en los centros escolares, destacando la homofobia y la transfobia como uno de los principales motivos de acoso escolar (Pichardo *et al.*, 2015, Romero y Gallardo, 2019). Además, la UNESCO advierte de que la LGTBI-fobia es una cuestión de carácter universal (Pichardo *et al.*, 2015).

De este modo, esta investigación que surge como parte de un Trabajo de Fin de Máster del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria de Florida Universitària, se plantea desde la necesidad social de incluir al alumnado LGTBIQ+ en espacios educativos seguros, a través del estudio de las actitudes y respuestas del profesorado ante la discriminación que padece este colectivo. Las percepciones y actitudes del alumnado LGTBIQ+ en torno a sus vivencias como tal en las aulas de secundaria arrojarán luz sobre la efectividad de los protocolos y herramientas que provee la normativa y legislación vigente en nuestro país a los centros educativos y a su profesorado.

1.1. LEGISLACIÓN EDUCATIVA: APORTACIONES

Diversas normativas del derecho internacional, nacional y autonómico proveen un sólido marco jurídico al sistema educativo para el desarrollo integral de las personas y, por ende, de las personas LGTBIQ+. En la siguiente figura se recoge la normativa educativa vigente en el contexto de la Comunidad Valenciana.

FIGURA 1. Normativa educativa vigente relativa al colectivo LGTBIQ+



Fuente: Elaboración propia

1.1.1. Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de la Generalitat Valenciana, de igualdad de las personas LGTBI

Aborda en su capítulo 3 las actuaciones LGTBIQ+ en el ámbito de la educación, destacando la importancia de: a) las actuaciones en diversidad sexo-genérica y familiar además de resaltar el derecho a recibir una educación libre de discriminación por orientación sexual, identidad de

género o expresión de género (art. 21); b) las acciones de prevención, apoyo e intervención por parte del departamento responsable de la educación (art. 22); c) acciones de formación, participación y difusión que aseguren que el profesorado reciba la formación necesaria para comprender e integrar la diversidad en su trabajo (art. 23) y d) acciones específicas que los centros educativos pueden tomar para apoyar estos esfuerzos (art. 24).

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

Resalta la importancia de la no discriminación en la educación, incluida la orientación sexual, entre otros factores (artículo único, a bis): destaca la necesidad de una educación inclusiva que atienda a todos los estudiantes, sin prejuicios por su nacimiento, sexo, raza, orientación sexual, identidad o cualquier otra circunstancia personal o social.

1.1.3. Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia

Dedica varios artículos a la protección de los niños, niñas y adolescentes dentro del sistema educativo. En concreto se enfatiza la importancia de: a) ofrecer una educación sexual y afectiva adaptada a su nivel de desarrollo y, en su caso, a las discapacidades que puedan tener (art. 30); b) desarrollo en todos los centros educativos de un plan de convivencia (art. 31); c) la Administración Educativa establecerá las directrices y medidas necesarias para garantizar la seguridad y supervisará que todos los centros, apliquen protocolos de actuación en casos de violencia (art. 31); d) los protocolos de actuación serán regulados por la administración educativa y deberían activarse cuando detecten signos de violencia o cuando el acoso esté motivado por orientación sexual, identidad o expresión de género (art. 34) y e) formación específica de las y los docentes (art. 34).

1.1.4. Decreto 195/2022, de 11 de noviembre, del Consell, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano

Este decreto establece un marco normativo para promover la igualdad y la convivencia en el sistema educativo valenciano, con especial

atención a la protección y apoyo del alumnado LGTBIQ+. En él se enfatiza la importancia de proporcionar un ambiente educativo inclusivo y respetuoso que no discrimine por motivos de orientación sexual, identidad o expresión de género (art. 40). Entre los puntos más importantes se encuentra la obligación de las instituciones educativas de implementar medidas para promover la concienciación y el respeto a la diversidad (art. 8), así como la necesidad de proporcionar recursos y formación al personal docente (art. 44) para que pueda manejar adecuadamente situaciones relacionadas con las diversidades sexo-genéricas.

1.1.5. Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI

Se describen acciones específicas como el abordaje específico de la diversidad sexual, de género y familiar dentro de la comunidad LGTBIQ+, así como la incorporación de estos contenidos a los procesos de selección docente (art. 20). Se implica directamente a la Administración educativa a combatir la LGTBIfobia al exigirle la elaboración de protocolos de prevención del acoso escolar y el ciberacoso. Además, se enfatiza la necesidad de formación inicial y continuada del profesorado para abordar y promover el respeto a la diversidad sexual, de género y familiar de las personas LGTBIQ+ (art. 22).

1.2. DESAFÍOS EDUCATIVOS PARA ALCANZAR LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO LGTBIQ+

Los centros de educación secundaria deben ser garantes de medidas de inclusión para el alumnado LGTBIQ+, ya que deben erigirse como espacios seguros y acogedores. Así, por ejemplo, una forma de realizarlo es mediante la dotación de herramientas a todo el estudiantado y profesorado para poder intervenir ante situaciones de discriminación (Cerezo, 2015, como se citó en Martínez *et al.*, 2019), como son las medidas de no discriminación y protocolos de prevención de acoso. Además, pueden ofrecer formación específica para toda la comunidad educativa y colaborar con organizaciones LGTBIQ+ de carácter externo al centro.

Por otro lado, también resulta indispensable dotar al centro de recursos específicos creados *ad hoc* para el respeto de la diversidad sexo-genérica sin olvidar la necesidad de revisar los materiales utilizados en las aulas, con el fin de evitar que cuenten con un sesgo heterosexista para que haya una representación realista y no ofensiva del colectivo (Martínez *et al.*, 2019).

Junto a esto, el profesorado debe estar capacitado para implementar en sus aulas un entorno inclusivo y respetuoso para todo el alumnado y, de forma especial, para el alumnado LGTBIQ+, en un intento por conseguir aulas libres y críticas, donde se valoren las diversidades (Martínez *et al.*, 2019). De esta forma el profesorado es un instrumento esencial para la prevención de discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género.

Por ello la educación formal del profesorado en diversidades sexo-genéricas es crucial para poder trabajar por la igualdad de derechos y oportunidades de las personas LGTBIQ+, lograr una inclusión efectiva en los centros educativos y en la sociedad en general, convirtiendo a estas personas en ejemplos para toda la juventud (Granero, 2019).

2. OBJETIVOS

El presente estudio se plantea como objetivo analizar las percepciones del alumnado LGTBIQ+ sobre la situación de su colectivo en la etapa de secundaria y la formación de su profesorado para responder a sus necesidades.

3. METODOLOGÍA

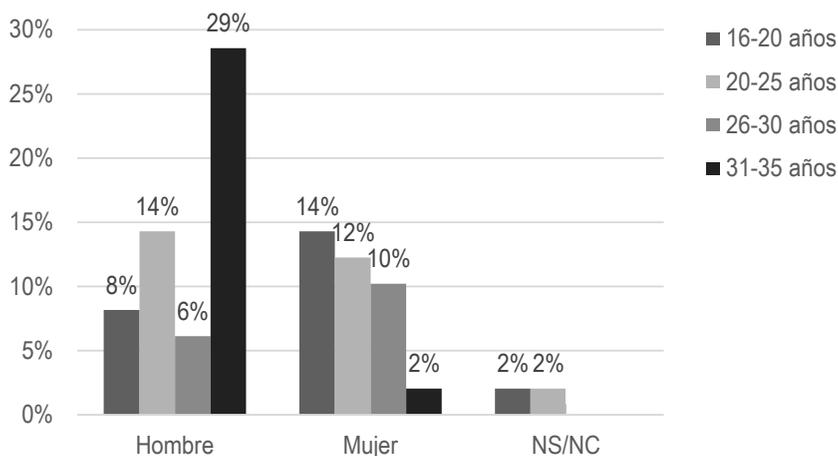
3.1. MUESTRA Y MUESTREO

La muestra está formada por adolescentes y jóvenes de entre 16 y 35 años (alumnado y exalumnado). En el estudio se ha utilizado un muestreo no probabilístico voluntario, puesto que la participación en el mismo ha sido dada por la libre participación.

La encuesta (Anexo 1) dirigida a alumnado y exalumnado se ha difundido en diferentes institutos y centros de formación de la Comunidad Valenciana y la Región de Murcia y en dos asociaciones sin ánimo de lucro LGTBIQ+ como son LAMBDA y la asociación deportiva Club Esportiu LGTBI+ Dracs València. Además, se ha empleado la técnica de bola de nieve (Velázquez, s.f.) con el fin de alcanzar el máximo número de participantes.

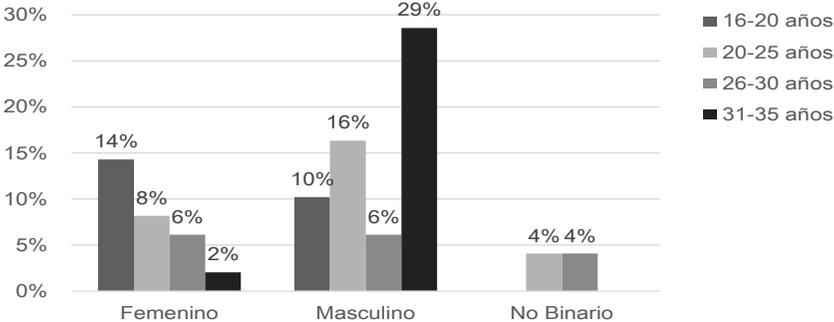
De las 112 respuestas obtenidas en la encuesta, 74 corresponden a personas con edades comprendidas entre los 16 y los 35 años (objeto del estudio), de las cuales casi la mitad se identifican como LGTBIQ+. Por otro lado, un 16% se consideran aliadas de este colectivo. En total, la muestra estudiada está formada por 49 personas que se identifican como LGTBIQ+ o aliadas, y en esta destaca la franja de 31 a 35 años en el caso de los hombres y la de 16 a 20 años en el de las mujeres (gráfico 1).

GRÁFICO 1. Muestra en función del sexo y edad en porcentajes



Por lo que respecta al género (gráfico 2), encontramos porcentajes muy similares al gráfico anterior, con ligeras variantes en los tramos de población más joven y con un pequeño porcentaje de personas no binarias.

GRÁFICO 2. Muestra en función del género y edad en porcentajes



3.2. ENFOQUE METODOLÓGICO E INSTRUMENTO

El estudio desarrolla un diseño descriptivo basado en la metodología cuantitativa (encuesta) que pretende generar una representación (descripción) del fenómeno estudiado, es decir, la percepción en relación con la inclusión, la no discriminación, la seguridad y el respeto hacia el colectivo LGTBIQ+ en los centros educativos desde el punto de vista de la muestra participante (alumnado y exalumnado). Para ello, se recopila información sobre las variables identificadas con el fin de realizar mediciones e inferencias, aunque no generalizables dado el número de muestra.

El instrumento de recogida de información, la encuesta (anexo 1), ha sido elaborado *ad hoc*. Esta encuesta se ha trasladado a un formulario de Google Forms y se ha distribuido a través del código QR generado o con el enlace HTML correspondiente, con el propósito de facilitar la difusión del instrumento y el posterior análisis de los datos recopilados. La ventaja de esta herramienta radica en la posibilidad de exportar los resultados obtenidos para su posterior tratamiento con otra herramienta informática como es Microsoft Excel. La encuesta consta de 26 preguntas de tipo cerrado a excepción de dos preguntas abiertas, vinculadas a la descripción de la muestra (nacionalidad y el año de obtención de su última titulación en secundaria). Para la redacción de las preguntas se ha tomado como referencia investigaciones y estudios previos (Benítez, 2016; Pichardo *et al.*, 2015; Sánchez y Etopa, 2021).

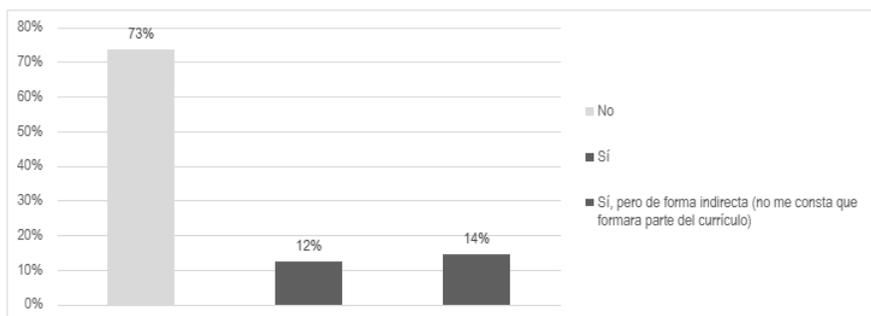
4. RESULTADOS

A través de las encuestas, se han analizado las percepciones de la muestra que permitirá examinar la efectividad de aquellas acciones implementadas en los centros de secundaria, las cuales se apoyan en la legislación y normativa contemplada en el punto 1.1. A continuación, se presentan los resultados más destacados del presente estudio en función del instrumento utilizado y acompañándose de figuras ilustrativas.

4.1. FORMACIÓN SOBRE TEMÁTICA LGTBIQ+

Tal y como puede observarse en el gráfico 3, tres cuartas partes de la muestra no recibió ningún tipo de formación sobre temática LGTBIQ+ durante su etapa en la educación secundaria. Mientras que un 14% la recibió de forma indirecta, es decir, mediante otro tipo de experiencias educativas más transversales. Y, por último, un 12% sí que contó con este tipo de formación.

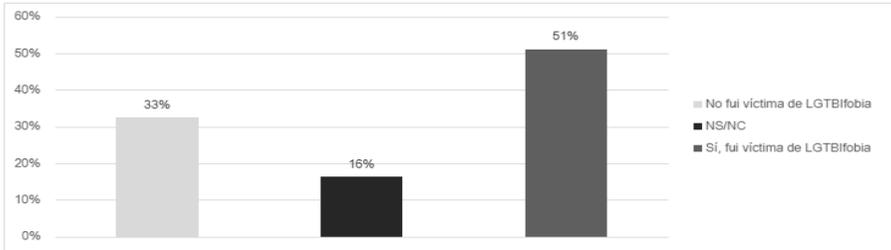
GRÁFICO 3. Formación recibida sobre temática LGTBIQ+



4.2. APOYO PERCIBIDO POR PARTE DEL CENTRO EDUCATIVO Y PROFESORADO

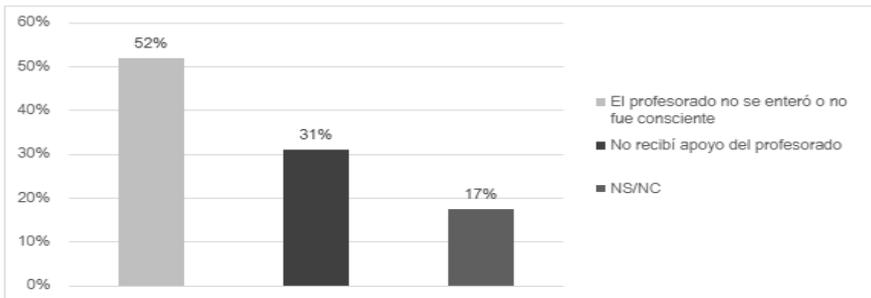
En la encuesta se preguntaba si se había sido víctima de LGTBIfobia, es decir, si se había sufrido este tipo de acoso o discriminación en primera persona. Los datos resultantes (gráfico 4) han sido desesperanzadores, ya que no solamente un 51% de las personas encuestadas afirmaron ser víctimas de LGTBIfobia, sino que un 16% adicional no son conscientes de estar en esa situación o prefieren no contestar.

GRÁFICO 4. *Victimas de situaciones de LGTBIfobia*



Tomando en consideración a las personas que sufrieron LGTBIfobia, una abrumadora mayoría no obtuvo ninguna ayuda por parte del profesorado; de hecho, la pregunta no obtuvo ni una sola respuesta positiva (gráfico 5). Sobre el resto de las opciones que se ofrecían, una mayoría (el 52%) expresó que no obtuvo ayuda del profesorado porque este no se enteró de esta situación o porque no fue consciente de ella. Además, un 31% expresó no haber recibido ayuda por parte del profesorado.

GRÁFICO 5. *Apoyo docente a las víctimas de LGTBIfobia*

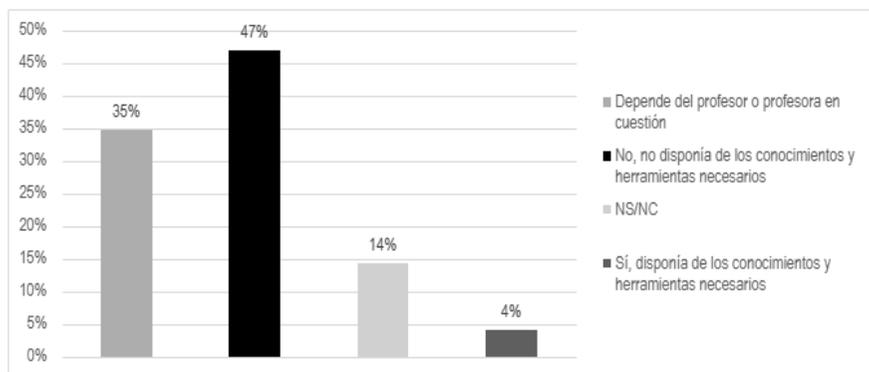


4.3. PERCEPCIÓN SOBRE LAS CAPACIDADES DEL PROFESORADO EN TEMÁTICAS LGTBIQ+

Casi la mitad de la muestra considera que el equipo docente no disponía de los conocimientos y herramientas necesarios para responder a situaciones de LGTBIfobia. Sin embargo, hay que destacar que un nada desdenable 35% opinaba que dependía del profesor/a en cuestión.

Se entender que, individualmente, sí que había miembros del profesorado bien capacitados. Por último, un exiguo 4% contestó que sí, que observaba a un equipo docente bien capacitado, tal y como puede observarse en el gráfico 6.

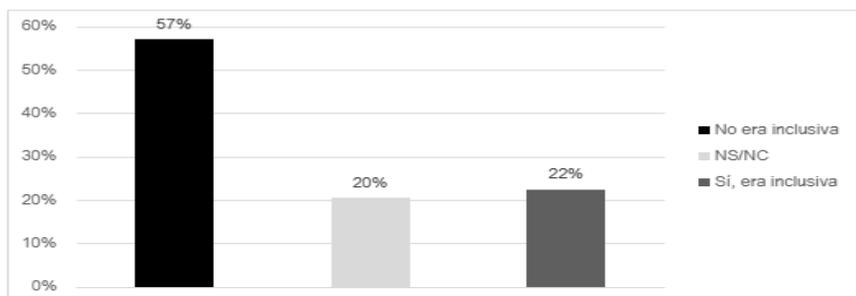
GRÁFICO 6. Capacitación docente para atender a las víctimas de LGTBIfobia



4.5. PERCEPCIÓN SOBRE LA CULTURA ESCOLAR: DIVERSIDAD SEXUAL Y CLIMA SOCIAL

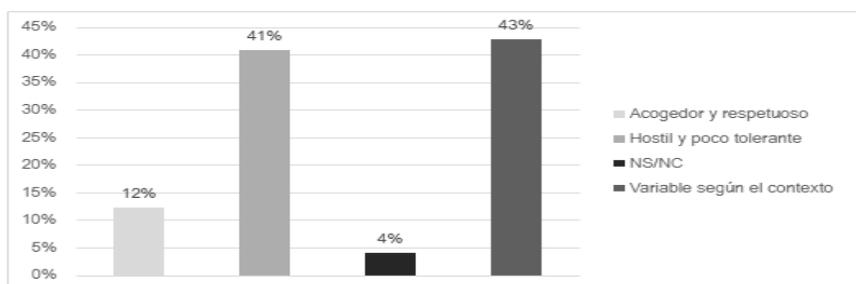
Otra cuestión interesante para la investigación era averiguar la percepción de la muestra en referencia a los tipos de cultura escolar de los centros de enseñanza secundaria (gráfico 7). Al ser preguntados por la inclusividad y el respeto de sus centros de secundaria hacia el colectivo LGTBIQ+, respondieron mayoritariamente de forma negativa y sólo una cuarta parte de forma positiva.

GRÁFICO 7. *Percepción de la inclusividad y el respeto en la cultura escolar hacia el alumnado LGTBIQ+*



Respecto a las actitudes predominantes en sus centros de secundaria en torno a la diversidad sexual, es decir, teniendo en cuenta todo el contexto de actores sociales en la escuela secundaria (no solamente profesorado y alumnado), las personas encuestadas señalaron mayoritariamente, con un 43% de las respuestas, que dependía del contexto mientras que un 41% respondió que el clima social era hostil y poco tolerante. Tan sólo un 12% afirmó que el entorno social en cuanto a la cuestión LGTBIQ+ era acogedor y respetuoso (gráfico 8).

GRÁFICO 8. *Percepción del clima social en torno a la diversidad sexual en los centros de secundaria.*

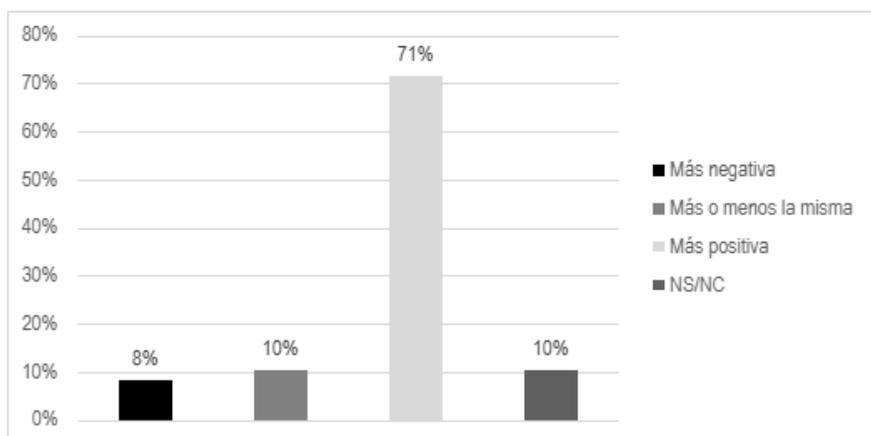


4.5. PERSPECTIVAS ACTUALES SOBRE EL COLECTIVO LGTBIQ+

Para finalizar, se preguntó a las personas encuestadas sobre sus perspectivas actuales en torno al colectivo LGTBIQ+, en comparación con las

que tenían durante su época en la educación secundaria. De las opciones ofrecidas, el sí fue la más mencionada, con un apabullante 72%, lo que da a entender que los miembros de este colectivo ven el presente y el futuro con cierto optimismo. Un 10% adicional opinaba que sus perspectivas actuales y pasadas eran más o menos las mismas, y solamente un 8% opinaba que las actuales eran peores que las pasadas (gráfico 9).

GRÁFICO 9. *Perspectiva actual sobre el colectivo LGTBIQ+*



5. DISCUSIÓN

A través de la encuesta se han analizado las percepciones de la muestra más joven de población LGTBIQ+ y su comunidad aliada, con el enfoque puesto en el objetivo específico de examinar la efectividad de las acciones implementadas en los centros de secundaria, dirigidas a la inclusión, la no discriminación y la creación de espacios seguros y respetuosos para la comunidad LGTBIQ+.

Tomando en consideración la formación recibida sobre temáticas LGTBIQ+, los centros suspenden, ya que casi un 75% de la muestra manifiesta la carencia de esta formación y, aquellas que sí la recibieron, identifican la calidad como un aspecto mejorable. Por lo que respecta a la presencia de LGTBIfobia en los centros educativos, resulta alarmante que la mitad de la muestra haya sido víctima de este tipo de acoso,

aunque este dato está en concordancia con la literatura consultada, ya que varios autores confirman que los casos de homofobia son una gran parte de los casos de acoso escolar (Pichardo *et al.*, 2015; Romero y Gallardo, 2019). Sin embargo, a pesar de padecer LGTBIfobia, una abrumadora mayoría afirmó no obtener ayuda por parte del profesorado, justificándolo en la inconsciencia de tal situación. En cuanto a las medidas de inclusión aplicadas en los centros de secundaria, una categórica mayoría negó la existencia o conocimiento de estas.

En referencia a la percepción de las capacidades del profesorado, casi la mitad del alumnado opinó que sus docentes carecían de los conocimientos y herramientas necesarios en temáticas LGTBIQ+. No obstante, más de una tercera parte opinaba que no se podía generalizar y que era una cuestión que dependía mucho de la persona, es decir, consideraban que algunos docentes sí que estaban capacitados. Los datos sobre la cultura escolar y el clima social tampoco son halagüeños, ya que la mayoría de la muestra caracterizaba al centro como un entorno poco tolerante. Sin embargo, la mayoría son optimistas en cuanto a la aceptación y respeto hacia el colectivo LGTBIQ+ en los centros educativos en la actualidad y un futuro próximo.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, tras el estudio de los resultados de las encuestas, se puede afirmar que, por un lado, en los centros de secundaria donde realmente se implementaron acciones de inclusión del colectivo LGTBIQ+, hubo una mayor percepción positiva del alumnado en lo que respecta a la efectividad de estas. Y, por otro lado, queda aún un largo camino por recorrer pero que, pese a ello, las personas LGTBIQ+ tienen una perspectiva positiva de la situación actual y futura en los centros educativos respecto a la inclusión del alumnado LGTBIQ+.

Es imperativo brindar capacitación continua y obligatoria al profesorado, de acuerdo con la normativa y legislación vigentes, para proporcionarles instrumentos de acción más precisos, además de integrar temas LGTBIQ+ en todo el currículo y fomentar una mayor cooperación entre todos los miembros de la comunidad educativa. Sólo a través de estas

medidas se podrá establecer un entorno de aprendizaje genuinamente inclusivo y seguro para todo el alumnado en general y que redunde en una percepción más positiva en el alumnado LGTBIQ+, en particular.

A modo de prospectiva, con el propósito de avanzar en el objeto de estudio se precisaría introducir una serie de mejoras. En primer lugar, aumentar la muestra de la investigación con el fin de obtener unos resultados representativos. En segundo lugar, centrar una investigación en un segmento de alumnado, puesto que las necesidades del alumnado varían en función de la etapa e incluso del curso. En tercer lugar, realizar un estudio por autonomías, para poder identificar si se producen diferencias en la aplicación de herramientas y protocolos en función del nivel de desarrollo normativo y la formación específica ofrecida al profesorado en activo y establecer así si estas diferencias conducen a diferentes percepciones en el alumnado LGTBIQ+.

A modo de conclusión, hay que destacar que esta investigación está vinculada con un tema de vigente actualidad y ligada a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. En concreto, al ODS 4, Educación de Calidad, a través del cual se pretende «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad», es decir, de todos y para todos. Asimismo, también está asociada con el ODS 10 Reducción de las Desigualdades, el cual aspira a «reducir las desigualdades dentro y entre los países»: estudiar cómo se asegura y cómo se puede promover la igualdad y la no discriminación del alumnado LGTBIQ+ en los centros de educación secundaria de nuestro país ha sido la intención de esta investigación. En definitiva, estos ODS tienen como propósito generar espacios seguros para todo el alumnado y especialmente para los colectivos más vulnerables, como el LGTBIQ+.

7. REFERENCIAS

- Benítez, E. (2016). *Ciberbullying LGBT-fóbico. Nuevas formas de intolerancia*. Madrid: Grupo de Educación de COGAM. <https://bit.ly/4j7ZrAV>
- Comunidad Valenciana. Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de igualdad de las personas LGTBI. DOGV N.º 8436, 3 de diciembre de 2018, BOE N.º 10, de 11/01/2019. <http://bit.ly/4h4XYJS>

- Comunidad Valenciana. Decreto 195/2022, de 11 de noviembre, del Consell, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano. DOGV N.º 9471, 16 de noviembre de 2022. <https://bit.ly/40sAgSz>
- España. Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. BOE N.º 51, 1 de marzo de 2023. <https://bit.ly/427avIH>
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. BOE, N.º 340, 30 de diciembre de 2020. <https://bit.ly/3Wc3cf4>
- España. Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. BOE, N.º 134, 5 de junio de 2021. <https://bit.ly/427baKb>
- Granero, A. (2019). Concepciones del alumnado del último ciclo de la ESO sobre las intersexualidades, las identidades trans y las no-heterosexualidades. *Revista de ciencias sociales*, 7(1), 55-73. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.284>
- Martínez, N., Giménez, C., Nebot, J., Elipe, M. & Ballester, R. (2019). Discriminación LGTBI en las aulas. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 4(1), 367-376. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1578>
- Pichardo, J., De Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M. & Williams, J. (2015). Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. <https://bit.ly/4j8rv7l>
- Pichardo, J., De Stéfano, M., Sánchez, M., Puche, L., Molinuevo, B. & Moreno, O. (2015). Diversidad sexual y convivencia. Una oportunidad educativa. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/4fOF5de>
- Romero, V. & Gallardo, M. A. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la Diversidad Sexual. *REIDOCREA*, 8, 357-366. <https://doi.org/10.30827/Digibug.57757>
- Sánchez, T. & Etopa, M. P. (2021). Plan de acción tutorial para prevenir el acoso escolar transfóbico en la adolescencia. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 145-154. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2167>
- Velázquez, A. (s.f.) ¿Qué es el muestreo de bola de nieve?. *QuestionPro*. <https://bit.ly/3Ch967A>

ANEXO 1

Encuesta al alumnado y exalumnado

1. Por favor, indica tu sexo:

- Hombre
- Mujer
- Intersexual
- NS/NC

2. Por favor, indica tu género:

- Masculino
- Femenino
- No Binario
- NS/NC

3. ¿Qué edad tienes?

- 16-20 años
- 20-25 años
- 26-30 años
- 31-35 años
- 35-40 años
- 41-45 años
- + 45 años

4. ¿Cuál es tu nacionalidad?

- Española
- Doble nacionalidad (española más otra). Indica cuál.
- Extranjero

5. Si en la anterior pregunta has indicado que posees una nacionalidad diferente a la española o doble nacionalidad, por favor, indica cuál.

6. Por favor, indica tu nivel máximo de estudios finalizados Selecciona todos los que correspondan.

- Sin estudios
- Educación primaria
- Educación secundaria (ESO o CFGB [ciclo formativo de grado básico])
- Formación profesional: CFGM (ciclo formativo de grado medio)
- Formación profesional: CFGS (ciclo formativo de grado superior)
- Bachillerato
- Diplomatura / Grado / Licenciatura
- Máster / Maestría / Especialización / Experto
- Doctorado

7. ¿En qué año terminaste tus últimos estudios en educación secundaria (ESO, Bachillerato, ciclos formativos)?

8. ¿Te consideras parte del colectivo LGTBIQ+?

- Sí
- No
- No soy miembro, pero sí aliado/a, comparto y defiendo sus reivindicaciones
- NS/NC

9. ¿Recibiste información o formación sobre el colectivo LGTBIQ+ durante tus estudios de secundaria por parte de tu profesorado?

- Sí
- Sí, pero de forma indirecta (no me consta que formara parte del currículo)
- No

10. ¿Considerarías que esta formación recibida en torno al colectivo LGTBIQ+ fue adecuada y completa?

- Sí
- No
- No recibí formación en torno al colectivo LGTBIQ+

11. ¿Presenciaste o fuiste testigo de situaciones de discriminación, abuso, acoso u hostigamiento hacia personas LGTBIQ+ durante tus estudios en secundaria?

- Sí
- No
- NS/NC

12. Solamente si te consideras parte del colectivo LGTBIQ+, ¿fuiste objeto de algún tipo de discriminación, burla, marginación o agresión por esta causa en tu centro de secundaria?

- Sí
- No
- NS/NC

13. En caso afirmativo, ¿crees que recibiste apoyo por parte del profesorado ante esa situación?

- Sí
- No
- El profesorado no se enteró o no fue consciente
- NS/NC

14. ¿Dirías que había apoyo y comprensión por parte del profesorado hacia el estudiantado LGTBIQ+ durante tu época estudiantil en la secundaria?

- Sí
- No
- NS/NC

15. ¿Recuerdas algún caso específico donde un miembro del equipo docente mostrara apoyo o brindara recursos a estudiantes LGTBIQ+?

- Sí
- No
- NS/NC

16. ¿Crees que el profesorado se enteraba o era consciente de cuando se producía alguna situación negativa hacia el alumnado LGTBIQ+?

- Sí
- A veces
- No
- NS/NC

17. ¿Recuerdas si el centro de secundaria en el que estudiaste tenía políticas o medidas específicas para la inclusión y protección del colectivo LGTBIQ+?

- Sí
- No
- NS/NC

18. ¿Crees que el profesorado tenía los conocimientos y herramientas necesarias para hacer frente a situaciones que afectaban al alumnado LGTBIQ+ del centro?

- Sí
- No, no disponía de los conocimientos y herramientas necesarios
Depende del profesor o profesora en cuestión
- NS/NC

19. ¿Crees que había confianza suficiente por parte del alumnado hacia el profesorado para denunciar situaciones que afectaban a la comunidad LGTBIQ+ del centro?

- Sí
- A veces, ya que había cierta desconfianza en cómo iba a ser su reacción
- No
- NS/NC

20. ¿Crees que la cultura escolar en tu centro educativo de secundaria era inclusiva y respetuosa respecto a la diversidad sexual y de género?

- Sí
- No
- NS/NC

21. Durante tu etapa estudiantil en la secundaria, ¿cómo percibías las actitudes, opiniones e ideas sobre la diversidad sexual por parte del resto de compañeros y compañeras?

- Las percibía de forma mayormente positiva Las percibía de forma neutral
- Las percibía de forma mayormente negativa NS/NC

22. ¿Cómo describirías el clima social en tu centro educativo de secundaria respecto a la diversidad sexual y de género?

- Acogedor y respetuoso
- Hostil y poco tolerante n Variable según el contexto
- NS/NC

23. Basándote en la experiencia que tuviste en tu centro de secundaria, ¿Crees que se podrían haber mejorado las políticas y prácticas educativas para promover la inclusión y el apoyo al colectivo LGTBIQ+?

- Sí
- No
- NS/NC

24. ¿Buscaste o recibiste apoyo externo (fuera del ámbito escolar) en relación con tu orientación sexual o identidad de género durante tus estudios en la secundaria?

- Sí
- No
- No aplica, ya que no me considero parte del colectivo LGTBIQ+ NS/NC

25. En caso afirmativo, ¿qué tipo de apoyo utilizaste? Selecciona todos los que correspondan.

- Grupos de apoyo (LGTBIQ+, etc.)
- Psicólogos o profesionales de la salud mental
- Líneas oficiales de ayuda telefónica
- Otros

26. ¿Cómo describirías tu perspectiva actual sobre el colectivo LGTBIQ+ en comparación con la que tenías durante tu etapa estudiantil en la secundaria?

- Más positiva
- Más negativa
- Más o menos la misma NS/NC

¿MASCULINIDADES DISIDENTES? TRANSFORMISMO EN VALLADOLID A COMIENZOS DEL SIGLO XX

ANA CALONGE CONDE
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Desde los últimos años del siglo XIX, las actuaciones de transformistas fueron unos de los espectáculos de variedades más populares y demandados por el público. Los artistas que se dedicaron a este género fueron mayoritariamente hombres que encarnaban diferentes personajes, y cuyo desempeño habitual en roles femeninos, con todo lo que ello conllevaba a nivel dramático y visual, fueron los que más éxito tuvieron y aquellos que mayor expectación despertaron entre el público. Esa imitación de personajes femeninos estuvo íntimamente relacionada con otro de los espectáculos más demandados en la época, el cuplé, pues los momentos más esperados por la audiencia solían ser las imitaciones que estos transformistas hacían de algunas de las cupletistas más célebres del momento.

Las variedades habían sido consideradas por los medios de comunicación como un formato de entretenimiento de escaso valor artístico y menor moralidad. Sin embargo, durante el periodo en el que se centra esta investigación se asiste a un proceso de adecentamiento de las variedades. En ese sentido, el cuplé, que había sido el cauce para la sicilipsis, la exhibición del cuerpo femenino y lo erótico, es revestido de un halo de propiedad, artísticidad y decoro que, no obstante, convive con lo incitante de las interpretaciones y actitudes de las cupletistas, las cuales, para salvaguardar ese pretendido decoro en sus espectáculos, hicieron uso de comportamientos y significados ambiguos. En definitiva, cambiaron la exhibición por la sugerencia.

Esta casuística se revela como esencial para entender el papel que jugó el transformismo en el contexto de la época. El transformista que interpreta un rol femenino lleva a término, al fin y al cabo, un acto de travestismo socialmente aceptado y, en términos artísticos, altamente considerado. Por tanto, el estudio de estos espectáculos, consumidos de manera masiva y por todo tipo de públicos, ya no es que resulte interesante, sino que se revela absolutamente necesario, especialmente desde presupuestos teóricos procedentes de los estudios de género.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo consiste en escudriñar quiénes fueron los protagonistas de esa subversión de sexo/género que planteaban los espectáculos de transformismo y de qué forma fueron percibidos por la sociedad de su tiempo desde una ciudad de provincias como Valladolid.

A partir de dicho objetivo general se han formulado una serie de objetivos específicos:

- Comprender la disciplina del transformismo en el marco general de los espectáculos de variedades de los primeros años del siglo XX, así como su relación con el fenómeno del cuplé
- Reflexionar sobre la importancia que juega el marco de la ficción en que se encuadra la actuación del transformista en el planteamiento de una heteroglosia de género
- Analizar, desde presupuestos teóricos procedentes de los estudios de género, el impacto que tuvieron dichos espectáculos durante el periodo estudiado en términos de disidencia y subversión, así como la forma en que se abordó discursivamente la práctica del transformismo por la prensa coetánea

3. METODOLOGÍA

Para ello se ha realizado un exhaustivo vaciado del diario local más importante de la época, *El Norte de Castilla*, durante la década de 1910. El hecho de que se tratase de un periódico generalista con una

trayectoria editorial plenamente asentada tras más de medio siglo de actividad, lo convierten en la fuente idónea para tomar el pulso a la sociedad del momento, pues su valor no radica únicamente en los valiosos datos que este medio puede aportar, sino que se revela como crucial para comprender procesos sociales y políticos, económicos, ideológicos e identitarios. Es decir, se trata de una aproximación al fenómeno que no solo permite el acceso a información inédita sobre la práctica del transformismo en dicha ciudad, sino que permite un enfoque analítico-discursivo que da pie a reflexionar sobre una supuesta normalización de disidencias de sexo/género en espacios públicos, en definitiva, de esas posibles masculinidades disidentes sobre las que bascula esta investigación.

4. DISCUSIÓN

El desempeño del transformista plantea una heteroglosia de género de tal forma que, por un lado, el artista busca un olvido temporal de su sexo biológico, mientras que, por el otro lado, el atractivo mismo de su propuesta radica en que el espectador mantenga siempre presente la alteridad que encarna su actuación.

Los estudios sobre el transformismo en España han llamado la atención sobre las posibilidades de ruptura y subversión que desempeñaron dichos artistas al desafiar las principales convenciones de masculinidad burguesa sobre el cuerpo y la identidad. En ese sentido, conviene tener en cuenta que desde comienzos del siglo pasado el homoerotismo se expresó mediante la adopción de actos de travestismo y maneras o actitudes afeminadas.

Cuando un hombre o una mujer se travisten, ocurre que se subvierten los códigos indumentarios que nos señalan como [sic] se debe vestir en nuestra sociedad reglamentada; se abren múltiples posibilidades de reconfiguración del imaginario cultural; se cuestiona el significado de cualquier identidad masculina o femenina; se abordan los miedos que el hombre tiene a la mujer y a los gays; y se plantea una sensación de inestabilidad, anarquía y desafío que se convierte en una crítica a la posibilidad de representación de sí mismo (G. Cortés, 2004, p. 72).

En consonancia con los postulados feministas de Judith Butler (2004 y 2007) o Eve K. Sedgwick (1998), filósofos actuales como Beatriz Preciado (ahora Paul B. Preciado) han aplicado la noción de performance de género a la concepción del movimiento queer entendiéndolo como post-homosexual y post-gay, al tratarse, al fin y al cabo, de un movimiento disidente que ofrece resistencia a las imposiciones normativas de una sociedad heterosexual dominante (2009; 2012-2013)¹⁵.

En ese sentido, y partiendo de la base de que la práctica del transformismo plantea, al menos en parte, el travestismo de los artistas, ¿hasta qué punto podemos considerar en esta época el transformismo como manifestaciones de masculinidades disidentes?

5. RESULTADOS

En primer lugar, esta investigación ha revelado que a lo largo de la década explorada fueron varios los ejemplos de transformistas que actuaron en los teatros de Valladolid, entre los que cabría destacar nombres como los de Frégoli, Ernesto Foliers, Mario Alfaro, Donnini, Fruzzi o Gianelli. En lo concerniente a sus actuaciones, conviene apuntar que una parte nada desdeñable de estas se componían de imitaciones de mujeres cupletistas, unas artistas que no estaban exentas de una cierta controversia que, tal y como se expondrá en lo sucesivo, en materia de moralidad, había quedado impresa al fenómeno y sus intérpretes por su asociación con la variante más frívola y sugerente del cuplé. De hecho, algunos de los momentos culminantes de sus actuaciones acontecían precisamente cuando imitaban a estas artistas de variedades.

Ahora bien, durante el periodo que abarca esta investigación se advierte un cambio de paradigma en las variedades. Una mutación que viene determinada por una preocupación, por lo menos en apariencia, por

¹⁵ Para más información consúltese el libro de Akiko Tsuchiya (2011) en el que la autora explora manifestaciones disidentes de género a través de las representaciones literarias de la novela realista de finales del siglo XIX.

revestir estos espectáculos de un grado de artísticidad que eclipsase las posibles controversias suscitadas por lo indecoroso de algunas de las actuaciones y los consecuentes comportamientos del público, mayoritariamente masculino, que las concurría.

5.1. HACIA UNA REFORMULACIÓN (DECOROSA) DE LAS VARIEDADES

Conviene detenerse, aunque de forma somera, a explorar el origen y principales características de las variedades pues, al fin y al cabo, el fenómeno del transformismo se encuentra indefectiblemente vinculado a la aparición de estas en la España de finales del siglo XIX. Los conceptos de *variedades* o *varietés* hacían referencia a una práctica espectacular tomada de modelos provenientes de algunas de las más importantes capitales europeas y cuya principal característica radicaba en la heterogeneidad de los espectáculos que se programaban. En definitiva, era un género de géneros de posibilidades prácticamente ilimitadas en el que se daban cita actuaciones y artistas de diferentes disciplinas: acrobacias, malabares, baile, calistenia, halterofilia, velocipedismo, prestidigitación, domadores de animales, mentalismo, cuplé o, como aquí nos ocupa, transformismo, entre muchos otros.

Al tratarse de espectáculos concebidos y promocionados como aptos para todos los públicos, durante los primeros años del siglo XX y en el contexto de Valladolid, desde la prensa, pero también desde los propios espacios de programación, se advierte una llamativa preocupación por promocionar un halo de decoro y corrección alrededor de las variedades en general, y del cuplé y el transformismo en particular. Este adecentamiento de las variedades no puede dejar de vincularse con el *vaudeville* estadounidense: un género que desde 1909 se esforzó por ennoblecer su consideración social a través de artistas como la cantante francesa Ivette Guilbert, pues, tal y como afirmó M. Alison Kibler, esta artista resultaba atractiva para los empresarios que buscaban realzar la respetabilidad de su creciente industria del entretenimiento y ampliar su público más allá de la base tradicional de hombres de clase trabajadora (1999, p.2).

FIGURA 1. *Ivette Guilbert, 1865-1944*



Fuente: Brigham Young University Scholars Archive

Lo cierto es que la controversia que en términos de moralidad suscitaron las variedades, estuvo en buena medida protagonizada por la presencia de figuras femeninas como cupletistas, en un periodo en que la sicalipsis, es decir, la temática erótica, sugerente y atrevida, era la que había dominado en el cuplé. No obstante, durante la década que se explora en esta investigación se ha advertido una preocupación por revestir los espectáculos de variedades de una perfecta e inofensiva moralidad, puede que como reacción a las iniciativas mediática que algunos grupos conservadores de la sociedad acometieron desde los medios de comunicación para condenar públicamente a las variedades, y al cuplé en particular, por atentar contra el decoro e incitar a las pulsiones más bajas de los hombres, en tanto principales consumidores de dichos espectáculos (Calonge, 2024, p. 68).

Como consecuencia de ese hostigamiento, se produjo un cambio que se materializó en una redefinición del fenómeno del cuplé hacia una versión menos explícita que la prensa de la época insistía en destacar también al hilo de espectáculos de transformismo. Véase como ejemplo la forma en que el periódico *La Libertad* se refirió a la concurrencia en el anuncio del debut de Ernesto Foliers en el Teatro Circo de Madrid:

Mañana jueves [...] debut del gran fenómeno vocal Ernesto Foliers, artista único en su género. El más aplaudido del público selecto. Foliers es el único que sabe imitar con toda propiedad, en sus aplaudidas creaciones a Raquel Meller, Pastora Imperio, Lulú, La Goya, Amalia Molina y otras estrellas de fama mundial. Repertorio escogido y variado. Vestuario riquísimo. Decorado espléndido. Presentación de gran lujo (1916a).

La relación de nombres que el diario menciona a colación de las imitaciones de Foliers no es aleatoria, ni mucho menos, baladí, sino que responde a una suerte de retórica enclasante del gusto al hacer referencia a algunas de las cupletistas mejor consideradas de su tiempo, paradigmas de esa “otra forma” (moral y artística) de dedicarse al cuplé. No obstante, tampoco puede pasarse por alto el hecho de que al hilo las actuaciones de las cupletistas la prensa no cesase en deslizar ambiguos comentarios acerca de la picardía y supuesta ingenuidad de la que hacían gala estas artistas que, de alguna manera, y a imitación de la forma de proceder (ambigua e intencionada) de los propios cuplés, “perpetuaron una suerte de metarrelato de cariz erótico” (Calonge, 2024, p. 73).

5.2. LOS SUBTERFUGIOS DE LA FICCIÓN: TRANSFORMISMO Y CUPLÉ

Las *creaciones* a las que se refería el diario al hilo del debut de Foliers era la forma en que se denominaban las diferentes actuaciones de las cupletistas en las que se ofrecía un espectáculo completo y cuidado al detalle en todos los aspectos de la interpretación musical y actoral, así como la parte visual en lo relativo a vestuario, maquillaje, peinado, atrezo y todo tipo de elementos escenográficos. Este aspecto explica la estrecha relación que el fenómeno del cuplé y el transformismo guardaban entre sí. De hecho, ante la presencia mayoritariamente femenina en las tablas de variedades, el transformismo llegó a romper esa hegemonía para dar cabida a hombres que, en no pocas ocasiones, aparecían emulando a algunas de esas célebres cupletistas, tal y como se puede

observar en la fotografía en la que aparece el transformista Ernesto Foliers imitando a la canzonetista Amalia Molina.

FIGURA 2. *Ernesto Foliers*



Fuente: *El diario palentino* (3 de septiembre de 1910)

La ficción, al fin y al cabo, proporcionaba ese marco idóneo para hacer gala públicamente de comportamientos y actitudes que de otra forma habrían sido perseguidos y penados. De hecho, Salaün ya destacó al hilo del fenómeno de la canción (o cuplé) que esta funcionaba como una suerte de “mini drama de tres minutos, un pequeño acto con intriga, desarrollo,

desenlace, vestuario, actuación, dramaturgia, etc.” (1996, p. 337). Muestra de la importancia que ostentaba la visualidad en la puesta en escena de estos espectáculos de transformismo son algunas de las crónicas y críticas que se publicaron en *El Norte de Castilla* al hilo de la actuación de artistas como el italiano Frégoli, quien llegó a necesitar de la cooperación de hasta 20 profesionales para sus actuaciones en Valladolid en 1914.¹⁶:

La obra de mayor lucimiento para este artista lo fue la titulada *Crispino*, una parodia de *Fausto* que tiene mucha gracia y que está presentada con acierto insuperable. La interpretación de esta obra por Frégoli, la riqueza de la indumentaria y el decorado, la afortunada cooperación de la música de Sadun y Novicima a la belleza del libreto, y todos los demás elementos que se acumulan en esta obra, hacen que el público aplauda instintiva y entusiásticamente (1914b).

Si el cuplé había sido un espacio reservado para mujeres, el transformismo había sido lo propio para los hombres. Sin embargo, conviene destacar el anecdótico caso de una transformista, Fátima Miris, que pasó por las tablas del teatro más importante de Valladolid, el Teatro Calderón. Este dato es especialmente relevante porque se trató de un espacio asociado a un público selecto para quienes las variedades no habían sido una opción de programación, salvo en contadas excepciones como la de esta transformista en 1916. De hecho, la repercusión mediática que obtuvo esta artista fue ostensiblemente superior a la que obtuvieron otros transformistas que actuaron en la ciudad como Donnini o Gianelli, y, al menos, análoga a la conseguida por el ya citado Frégoli:

La transformista genial que ha dado originalidad y ha renovado un arte ya vulgarizado por los imitadores de Frégoli, y que ha hecho del viejo transformismo un arte interesante y sugestivo, hizo ayer su debut en nuestro primer teatro. Fátima Miris triunfó en toda la línea y asombró al numeroso público por su agilidad, su adaptación a tantos y tan diversos personajes, la flexibilidad de su voz rica en matices y su gesto; así como por la soberbia presentación de las obras, merced a un lujoso decorado y costoso vestuario (1916b).

La observación del crítico, que describe el transformismo como un espectáculo perjudicado por los plagiadores, establece una conexión inmediata con el ámbito de las cupletistas. Para estas artistas, la defensa

¹⁶ “Ayer llegaron en el rápido las veinte personas que sirven de auxiliares á Frégoli, y en su dexpreso llegó este celebrado transformista, que debutará mañana”. (1914a).

de sus creaciones frente a las imitadoras era una parte esencial de la construcción de su identidad escénica. Es decir, su identidad no solo se definía por lo que ellas eran, sino que también se construía por oposición a aquello que representaban sus propias imitadoras, las cuales, en última instancia, al apoyarse en estas para consolidar su propia popularidad, inevitablemente contribuían a la difusión de las originales.

El marco ficcional en que se desarrollaron estas prácticas permitió que el escenario acogiera realidades inusuales, donde lo extravagante se fusionaba con elementos extremos como la delincuencia, el consumo de drogas o, incluso, la reivindicación de la agencia sexual femenina. El cuplé, por tanto, se consolidó como el cauce idóneo para una exhibición (fingida y, por tanto, aceptable) de lo prohibido y lo subalterno. Tal fue así, que el célebre transformista Edmond de Bries estrenó en 1920 un tango titulado *La cocaína* en el Teatro Fuencarral de Madrid, dedicado a esa droga que se puso tan de moda durante la Primera Guerra Mundial (Usó, 2017, pp. 57-64).

Soy una flor caída en vicio fatal, esclava del destino, vencida,/sola en el mundo, nacida del pecado/un desalmado me hizo mujer./Fue aquel querer el yugo, engendro de mal/pendiente fatal,de mi alma verdugo,/al fin caída, por el fango envilecida/para todos soy juguete del placer/Y en la cocaína, que otro mundo me ilumina/busco calma para mi alma de mujer (<http://bit.ly/40wXdE9>).

La puesta en escena de esa otredad social, de esa alteridad, que fundamenta cualquier tipo de actuación, se vuelve particularmente evidente en los espectáculos de transformismo, donde la performance de género revela su carácter artificial al desafiar la rigidez del binarismo y las expresiones de género naturalizadas. Según Butler, “la univocidad de género, la coherencia interna del género y el marco binario para sexo y género son ficciones reguladoras que refuerzan y naturalizan los regímenes de poder convergentes de la opresión masculina y heterosexista” (Butler, 2007, p. 99).

En el transformismo, el conocimiento por parte del público del sexo masculino de los intérpretes juega, al fin y al cabo, un papel decisivo en la conformación de su *personage*, en la medida en que la interpretación de roles femeninos resulta de esta forma especialmente virtuosa y

llamativa. El concepto de *personage* lo tomo de David Graver, quien afirma que este “no es la persona real detrás [...] del personaje. La condición de *personage* no es una realidad fundacional sino simplemente otra forma de representarse a sí mismo o, más bien, una forma de representarse dentro de un determinado dominio discursivo” (2003, p. 164). En este sentido, conviene traer a colación lo que propone Auslander al referirse a las diferentes formas en que se puede aproximar a un artista al diferenciar entre la faceta de persona real y la de personaje público, cuya completa discriminación resulta imposible pues “la línea de demarcación entre la persona real y la persona escénica es siempre ambigua en una actuación, ya que, como señala Richard Schechner, la interpretación siempre implica que el intérprete no sea él mismo, pero tampoco deje de serlo” (2004, p. 6).

Es decir, el transformista se presenta como un intérprete cuya apariencia genera toda una serie de significados cargados de ambigüedad. En el contexto del espectáculo se produce una suerte de juego retórico en el cual el conocimiento *a priori* de la identidad sexo-género del artista, no hace sino reforzar esa pretendida ambigüedad de significados que se producen durante el acto de transformismo.

5.3. TRANSFORMISMO Y ¿MASCULINIDADES DISIDENTES?

– *¿Cuáles son las aclamaciones que más le placen: las de los hombres o las de las mujeres?* –Las de las mujeres. Comprenda usted que son las más competentes para sentir mis transformaciones. Los aplausos de los hombres serios, de los que ven en mí al artista, me agradan y me estimulan. La cuestión es influenciar al público de modo que no vea en mí a un hombre ni a una mujer, sino a muchas y muy diversas mujeres con vida propia durante algunos minutos de emoción sincera (Usó, 2017, pp. 77-78).

Edmond de Bries, importantísimo transformista español de comienzos del siglo XX, en 1925 afirmó en una entrevista que le hizo José Abuerne para la revista *Cine-Mundial*, que su principal objetivo como transformista consistía en que el espectador perdiese de alguna forma esa referencia de sexo de la que partía como intérprete masculino y ofrecer en sus actuaciones esas efímeras encarnaciones de diferentes mujeres. Las declaraciones de este transformista pueden ser leídas como una prueba de esa alteridad identitaria sobre la que se articulaba

el presente texto: ¿constituye el transformismo una manifestación de masculinidades disidentes?

FIGURA 3. *Edmond de Bries*



Fuente: <http://bit.ly/4fTzNgn>

El debate sobre si estas expresiones escénicas representaron auténticos actos de disidencia en torno a la identidad de género y sexo, o si, por el contrario, reforzaron el discurso androcéntrico, parece depender de su capacidad para cuestionar dicho paradigma. En el contexto local, donde este tipo de espectáculos era visto como apto para todo tipo de públicos y especialmente atractivo para el sector femenino, tal y como apuntó el propio Edmond de Bries, podría interpretarse como un fenómeno intencionalmente ambiguo. Esta ambivalencia, reforzada por la dimensión ficcional que enmarca dichas actuaciones, contribuye por tanto a reafirmar, y a desafiar al mismo tiempo, las concepciones tradicionales sobre la performance de género.

En este sentido, y en consonancia con ideas ya apuntadas por Butler en lo relativo a la construcción performativa del género, procede relacionar la práctica del transformismo con la figura de la *drag queen*. Sin obviar el hecho de que son realidades lo suficientemente alejadas en el tiempo como para no deje de resultar forzado establecer un paralelismo lo suficientemente sólido y congruente, también es cierto que puede arrojar luz sobre la cuestión de la posible disidencia o normatividad del transformismo. En palabras de Beatriz Preciado “al disociar el cuerpo sexual de la representación del género, la *drag queen* muestra que no existe un lugar natural o biológico que permita explicar el género como efecto o expresión de un sexo natural dado” (2005, p. 128). La ambigüedad sobre la que bascula el transformismo puede que sea la clave para responder a la pregunta, pues tal y como afirma Ana María Díaz Marcos al referirse a la producción literaria de Álvaro Retana, los ambiguos, los afeminados y los travestidos conforman una suerte de modelos masculinos que habitan los márgenes de lo normativo en la cuestión de sexo-género (2014, p. 15).

6. CONCLUSIONES

El diario que se ha explorado a comienzos del siglo XX mantiene un atronador silencio acerca de las posibles controversias que en términos de moralidad podía suscitar la comparecencia de hombres travestidos en escena, adoptando actitudes y formas de comportamiento femeninos. Todo ello a pesar de que, en el contexto vallisoletano de la década de 1910, el transformismo se consolidó como uno de los espectáculos de variedades más cotizados y los transformistas fueron considerados auténticas estrellas. También en consonancia con el imperante halo de moralidad que, durante esta década específica, y a nivel nacional, caracteriza al fenómeno del cuplé al ser reivindicado por los teatros y empresarios como un espectáculo apto para todo tipo de públicos, las posibles disidencias o licencias se enmarcan en el ámbito de lo ficcional como subterfugio que mantiene supuestamente a salvo a la sociedad que lo consume.

Lo revolucionario del transformismo en los años estudiados, por tanto, reside más en lo que no se dice en los medios de comunicación, que en

lo que se hace explícito. Aunque la versión oficial de la prensa no induzca a pensar el transformismo en términos de comportamiento disidente frente a la norma patriarcal de una sociedad heterosexual burguesa, lo cierto es que la ambigüedad que rodea al fenómeno del transformismo y que es compartido por el del cuplé, con el que tanta relación guarda en el modo de proceder del espectáculo y en el diálogo explícito que se lleva a cabo con las mismas cupletistas al ser imitadas, genera una red de significados lo suficientemente compleja y translúcida como para albergar en su seno la disidencia identitaria en términos de sexo-género.

Por tanto, ¿puede considerarse el transformismo como una manifestación de masculinidades disidentes en este periodo? La respuesta, al igual que el fenómeno mismo, es inevitablemente ambigua. Al inscribirse en el marco de lo ficcional, el transformismo y los discursos periodísticos sobre este, reivindican una génesis y unos significados inherentemente anfibológicos, siendo a la vez subversivo y normativo.

Lo corporal, por tanto, entendido en su vertiente publicitaria o en cualquier otra, queda fotografiado tomando como punto de partida su elaborada inserción dentro de un escenográfico discurso, un discurso saturado de resonancias narrativas y manieristas, en cuyo interior la ficción de la propia escenografía actúa como decorado que enmarca el intercambio de roles, deseos, temores, frustraciones... (Pérez, 2004, p. 30).

7. AGRADECIMIENTOS

El presente texto nace en el marco del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) Músicas, Artes Escénicas y Patrimonio Musical (MAEP) de la Universidad de Valladolid, al cual agradezco su apoyo constante.

8. REFERENCIAS

- Auslander, P. (2004). Performance Analysis and Popular Music: A Manifesto. *Contemporary Theatre Review*, 14 (1), 1-13.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1990).
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad* (J. Sáez y B. Preciado, Trad. y prólogo). Síntesis. (Obra original publicada en 1997).
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (A. Bixio, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1997).
- C. *Los teatros. Pradera* (5 de julio de 1914b), *El Norte de Castilla*.
- Díaz Marcos, A. M. (2014). Masculinidades disidentes: El tercer sexo en las novelas de Álvaro Retana. *Prisma Social: revista de investigación social*, 13, 1-32.
- G. Cortés, J. M. (2004). Acerca de la construcción social del sexo y el género. En D. Pérez (Ed.), *La certeza vulnerable. Cuerpo y fotografía en el siglo XXI* (pp. 65-84). Gustavo Gili.
- Graver, D. (2003). The Actor's Bodies. En P. Auslander (Ed.), *Critical Concepts: Performance* (pp. 157-174). Routledge.
- Kibler, M. A. (1999). *Rank Ladies: Gender and Cultural Hierarchy in American Vaudeville*. University of North Carolina Press.
- Los teatros. Calderón, Debut de Fátima Miris* (11 de febrero de 1916b), *El Norte de Castilla*.
- Notas teatrales. Pradera* (3 de julio de 1914a), *El Norte de Castilla*.
- Preciado, B. (2012-2013). Teoría Queer: notas para una política de lo anormal o contra-historia de la sexualidad. *Observaciones Filosóficas*, 15. <http://bit.ly/3DOOmVj>
- Preciado, B. (2009). Género y performance. 3 episodios de un cybermanga feminista queer trans. *Debate Feminista*, 40, 111-123.
- Preciado, B. (2005). Cuerpo y discurso en la obra de Judith Butler: políticas de lo abyecto. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 111-131). Egales.
- Salaün, S. (1996). El paralelo barcelonés (1894-1936). *Anales de la literatura española contemporánea*, 21 (3), 329-349.
- Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario* (T. Bladé Costa, Trad.). La Tempestad. (Obra original publicada en 1990).
- Teatro Circo* (6 de diciembre de 1916a), *La Libertad*.
- Tsuchicya, A. (2011). *Marginal subjects: Gender and Deviance in Fin-de-siècle Spain*. University of Toronto Press.

EL PRIMER BARROCO MUSICAL EN ITALIA:
LA COMPOSITORA Y CANTANTE VENECIANA
BARBARA STROZZI (1619-1677)

CECILIA CAPDEPÓN PÉREZ

Universidad Complutense de Madrid

CARMEN CAPDEPÓN PÉREZ

Universidad Internacional de Valencia

PAULINO CAPDEPÓN VERDÚ

Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

Una de las autoras más significativas del Barroco fue la compositora y cantante veneciana Barbara Strozzi, cuya obra musical puede ser considerada como un hito de la creación musical femenina. El apoyo que le aseguró el célebre compositor Giulio Strozzi, que algunas fuentes confirman como su padre natural, fue decisivo y gracias a él pudo entrar en contacto con el esplendoroso mundo intelectual y musical de la Venecia del siglo XVII.

Pese a la celebridad que alcanzó en su tiempo, pues publicó un gran número de obras en vida (ocho libros, cifra inaudita en aquella época), su legado musical cayó en cierto olvido tras su fallecimiento, aunque en los últimos años se han llevado a cabo investigaciones y grabaciones que han reivindicado su figura, en el contexto del renovado interés por la música compuesta por mujeres. Su producción está basada fundamentalmente en obras de carácter profano, tales como cantatas, madrigales o arias para voz solista, géneros todos ellos que estaban definiendo el nuevo *stile moderno* del primer Barroco.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal consiste en conocer la trayectoria humana y artística de la cantante y compositora italiana Barbara Strozzi.

Por su parte, los objetivos específicos son los siguientes:

- Considerar los orígenes y características generales del Barroco musical.
- Tener en cuenta el estado de la cuestión en torno a Barbara Strozzi.
- Estudiar la evolución de la carrera de Barbara Strozzi en calidad de intérprete y compositora en el contexto histórico-musical del siglo XVII.
- Analizar el estilo musical de Barbara Strozzi en el contexto del 1º barroco musical.

3. METODOLOGÍA

Partiendo de un enfoque deductivo, se procederá al estudio del contexto histórico-musical que le tocó vivir a Barbara Strozzi en la Italia del siglo XVII con el fin de entender el papel de su obra en la música de su época. A continuación, se estudiará la trayectoria humana y artística de la mencionada autora italiana, teniendo en consideración los factores que incidieron en su evolución como intérprete y compositora: Strozzi logró ocupar un lugar destacado en el reducido ámbito de la composición femenina, gracias a lo cual se erigió como una de las más destacadas intérpretes y compositoras del siglo XVII, junto a autoras contemporáneas como Francesca Caccini, Isabella Leonarda o Anna Bon, entre otras.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En buena parte de los diccionarios y enciclopedias de la música se ha tenido en cuenta el estudio de la personalidad y obra musical de la compositora italiana del Barroco, Barbara Strozzi. Así ocurre por ejemplo en los principales diccionarios como *The Norton/Grove Dictionary of*

Women composers (Rosand, 1994), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Rosand y Glixon, 2001), *Diccionario Enciclopédico de la Música* (Carter, 2008) o *Dizionario Biografico degli Italiani* (Glixon, 2019), así como en enciclopedias musicales como la *Enciclopedia della Musica* (Sartori, 1964), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (Steinheuer, 2016) o *Encyclopaedia Britannica* (Cypress, 2012), si bien llama la atención su ausencia en series específicas dedicadas a la música cultivada por mujeres músicas, tal como se constata en *Women composers* (Furman y Glickman, 1966).

Ya desde inicios del siglo XX se observan modestos intentos en rescatar la personalidad artística de Strozzi (Barrili, 1898; Bonaventura, 1905; Schmitz, 1914; Bonaventura, 1925, Maylender, 1930). La dedicación de dos especialistas a la recuperación y estudio de esta compositora supuso un avance significativo a partir de los años 80 del siglo pasado: fue el caso de la profesora emérita de la universidad de Yale, Ellen Rosand (1978, 1986a, 1986b, 1994)¹⁷ y de Glixon (1997, 1999), autoras ambas del artículo sobre la compositora veneciana en el *Diccionario New Grove*, como vimos anteriormente. Desde entonces se ha incrementado exponencialmente el interés sobre Strozzi, como lo demuestra su inclusión en importantes investigaciones sobre la música femenina del pasado (Adkins, 1994; Rubin, 2017; Beer, 2019; Danzi, 2023; Perocco y Maine, 2024) o el elevado número de tesis doctorales escritas, que se ha intensificado en los últimos años hasta el momento (Wong, 1992; Mardinly, 2004; Mihanovic, 2009; Youngmi, 2012; Pecknold, 2015; Toro, 2018 y Lester, 2019).

Por lo que se refiere a las principales historias de la música barroca, la vida y obra de Strozzi han sido tenidas por lo general en cuenta¹⁸, como puede comprobarse en Abraham (1986), Bianconi (1986), Buelow (2004), Carter y Butt (2005), Hill (2010) y Heller (2017), entre otros.

¹⁷ Se ha de tener también en cuenta la colaboración conjunta de E. Rosand y D. Rosand (1981).

¹⁸ No ha sido el caso de estudios más antiguos, como los de Palisca (1983), Bukofzer (1985) o Price (1993).

Con motivo de la celebración del cuarto centenario de su nacimiento en 2019 se multiplicaron los artículos de carácter divulgativo en España, buena prueba de lo cual son las aportaciones de Pessarrodona y Pérez (2019), Russomano (2019), Sans y Martín-Maestro (2019), Soler (2019) y Pagán (2020).

4. LA MÚSICA DEL BARROCO

El barroco musical se originó en Italia a partir de una serie de precedentes que se remontan a las últimas décadas del siglo XVI, especialmente en lo referente al ámbito catedralicio gracias a la incorporación de los denominados *cori spezzati* venecianos y el consiguiente uso de la policoralidad, y al ámbito escénico gracias al empleo de los intermedios teatrales en Florencia, estos últimos posibilitando el nacimiento de la ópera. Es por tal razón que algunos autores como Carter y Butt (2005) prefieren remontarse a 1580 como fecha de partida del nuevo estilo musical, si bien otros optan por 1600, dado que en aquel año se estrenaron las primeras óperas conservadas (las *Euridice*, de Jacopo Peri y de Giulio Caccini, en Florencia) y el primer oratorio (*Rappresentazione di anima e di corpo*, de Emilio de Cavalieri, en Roma).

FIGURA 1. Portada del oratorio *Rappresentazione di anima e di corpo*, de Cavalieri

R A P P R E S E N T A T I O N E
D I A N I M A , E T D I C O R P O

Nuouamente poſta in Muſica dal Sig. Emilio del Caualliere,
per recitar Cantando.

DATA
Data in luce da Aleſſandro Guidotti Bologneſe.



Con Licenza de' Superiori.

I N R O M A

Appreſſo Nicolò Muſij l'Anno del Iubileo. M. D. C.

Fuente: https://it.wikipedia.org/wiki/Rappresentazione_di_Anima,_et_di_Corpo

Si en un principio el término “barroco” poseía una significación peyorativa¹⁹ y sólo a principios del siglo XX se rehabilitó como el periodo estilístico y espíritu de una época concreta (siglo XVII y primera mitad del XVIII), en correspondencia con el resto de las artes. Es indudable que se puede considerar a Italia como el centro neurálgico del estilo barroco o *stile moderno* y que el surgimiento de géneros como la propia ópera, el oratorio, la trisonata o el concierto fueron decisivos para la implantación de dicho estilo.

Hoy día se acepta casi con unanimidad la división del Barroco musical en tres fases claramente diferenciadas:

1. Fase inicial o temprana (1600-1650)

Se trata de una época de experimentación y gran libertad creativa que da lugar a sonatas querellas, como las que mantuvieron Monteverdi y Artusi a raíz de la publicación en 1605 del primer libro de madrigales del primero. Una fase en la que prevalecen las técnicas monódicas gracias al recitado, proceso reforzado por la nueva importancia concedida a una línea de bajo con claras implicaciones tonales.

2. Fase intermedia (1650-1700)

- Periodo de asentamiento del estilo barroco en el que el control de la disonancia se hace más rígido, mientras que el recitado expresivo pierde terreno ante el nuevo papel del aria belcantista de la ópera, especialmente con la adopción del aria da capo (ABA’). La cantata se impone frente a la monodía lírica de la primera etapa, mientras que el oratorio y la cantata luterana transforman el concierto sacro. Nacen y se consolidan géneros como la sonata solista y la trisonata.

¹⁹ Opina Tomlinson (2009) que el término “barroco” procede de una doble significación: a) del portugués barroco para denotar una perla de forma irregular. b) del italiano barocco, una denominación lógica referida a un tipo especial de silogismo. Ambas acepciones sugieren las connotaciones de algo extraño, antinatural y deforme. Por su parte, Sadie (2008) afirma que el término se empleó por primera vez para juzgar la música de la ópera de Rameau Hippolyte et Aricie como atrevida, áspera e incoherente, una línea de argumentación a la que se atenderá posteriormente Jean-Jacques Rousseau en su Diccionario de la Música (1768).

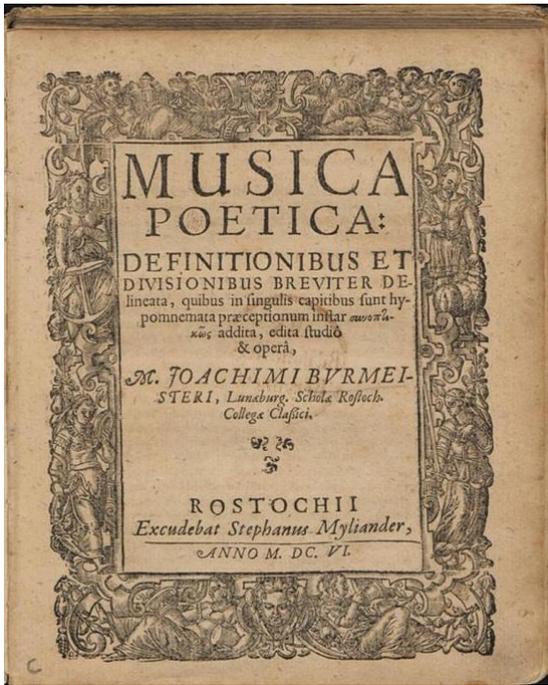
3. Fase de madurez (1700-1750)

- Se caracteriza este último periodo por la regularidad tonal, generando amplios esquemas formales como el aria da capo amplificada o la forma *ritornello* del concierto. El *stile antico*, que ha seguido siendo cultivado en la música del siglo XVII, desemboca en el estilo fugado de Bach y su generación. Desde 1720 se perciben nuevas corrientes que propugnan un lenguaje más sencillo y melodioso que prelude el estilo del Clasicismo, como es el caso de la ópera cómica (Tomlinson, 2009).

Entre las principales características que informan el Barroco musical, pueden destacarse las siguientes:

1. El contraste. Frente a la polifonía plana, líneas fluidas en melodías perfectamente arqueadas y texturas homogéneas del Renacimiento, el nuevo *stile moderno* opta por el contraste en varios aspectos: el dinámico -buena prueba de lo cual es la *Sonata pian e forte* de Gabrieli (1597); el contraste solo-tutti u otros grupos contrastantes (técnica *concertata*); entre distintos colores vocales e instrumentales; o el contraste de tempo entre las distintas secciones de un género.
2. La expresión de los afectos. Uno de los principios básicos de la estética barroca estriba en la aspiración a que la música reflejara los distintos estados anímicos y que debían mover las pasiones de los oyentes, para lo cual resultaba fundamental los contenidos, sugerencias, descripciones y emociones expresados en los textos poéticos de las obras vocales, si bien dichos principios asimismo se aplicaban a la música instrumental. Fueron principalmente los teóricos alemanes los que compilaron distintos estudios en los que desarrollaron complejas teorías sobre los paralelismos entre la retórica y la música mediante el empleo de figuras similares al lenguaje escrito. Un buen ejemplo de ello lo constituye la obra de Joachim Burmeister *Musica poética*, publicada en Rostock en 1606 y que supone la primera sistematización rigurosa de las figuras retórico-musicales.

FIGURA 2. Portada de *Musica poetica*, de Burmeister (1606)



Fuente: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Musica_Poetica.jpg

1. La policoralidad. Se trata de una práctica que, como se comentó anteriormente, se remonta al Renacimiento veneciano al componerse obras concebidas a varios coros (tanto vocales como instrumentales) y al hacer uso de efectos espaciales. Tal tradición será desarrollada y amplificada a una escala totalmente desconocida hasta entonces en la historia de la música occidental, como forma de proyectar la magnificencia sonora, en consonancia con el pensamiento contrarreformista que predominó durante el siglo XVII.
2. El bajo continuo. Rasgo fundamental de la música barroca como parte fundamental del armazón armónico. Mientras que en el estilo renacentista, la voz del bajo estaba al mismo nivel y función que el resto de voces, en la época barroca, sin embargo, se erige como una de las partes fundamentales: al respecto afirma Sadie (2008) lo siguiente:

el nuevo sentido de la armonía, y especialmente el sentido creciente de la tonalidad, determinó que la línea del bajo debía moverse en ciertas series de progresiones que ayudaron a establecer la estructura tonal de la música y la forma armónica de sus frases (los patrones rítmicos comunes de la música para danza, con su necesidad de cadencias regulares, jugó un papel considerable en este desarrollo). Con el fin de amoldarse y apoyar una línea vocal expresiva, frecuentemente tenía un movimiento muy lento o estático, especialmente en la monodía, donde sostenía una línea vocal expresiva (p. 159).

El intérprete de continuo apoyaba el edificio sonoro desde el clave, el órgano, la viola da gamba o por algún instrumento punteado como el laúd o la tiorba, o pulsado como el arpa: basándose en la línea dada del bajo, completaba la armonía mediante un original sistema de cifrado que indicaban qué acordes debían añadir. Todo ello partiendo de la mencionada línea preexistente del bajo. De cuya ejecución se encargaba por lo general un instrumento monódico como el *violone* o el bajón.

Claudio Monteverdi fue el primer gran compositor de la “nueva música” o *seconda prattica*, al que siguieron en Italia Francesco Cavalli y Alessandro Scarlatti. Por otro lado, la tradición instrumental italiana tuvo sus representantes más destacados en autores como Arcangelo Corelli, Antonio Vivaldi y Giuseppe Tartini. Jean-Baptiste Lully, fundador de la ópera francesa bajo la denominación de tragedia lírica, y Jean Philippe Rameau fueron los maestros de la música barroca en Francia. En Inglaterra, a la experiencia teatral de las mascaradas de los Estuardo sucedieron los logros de Henry Purcell y George Friedrich Destacados compositores barrocos alemanes anteriores a Bach fueron Heinrich Schütz y Dietrich Buxtehude, destacada generación que preparó el camino para el surgimiento de una excelsa escuela comandada por Georg Philipp Telemann, y Johann Sebastian Bach.

Para finalizar este apartado, traemos a colación las palabras de Blumberg (2024), quien afirma que la ópera, el oratorio y la cantata constituyeron las nuevas formas vocales más importantes, mientras que la sonata, el concierto y la obertura se crearon con destino a la música instrumental.

Sin duda, se trató de una época caracterizada por una gran dosis de invención tras la etapa dorada del Renacimiento, que estará muy determinada por la evolución de los nuevos géneros antes mencionados.

5. BARBARA STROZZI (1619-1677)

5.1. TRAYECTORIA BIOGRÁFICA

Nació en Venecia, siendo su madre de Isabella Garzoni, conocida como la Greghetta y sirvienta de Giulio Strozzi. Fue bautizada el 6 de agosto de 1619 en la parroquia de S. Sofia, siendo adoptada posteriormente por el poeta y libretista Giulio Strozzi, miembro eminente de la Accademia degli Incogniti, se conjetura que pudo ser su hija natural.

FIGURA 3. *Bernardo Strozzi: Retrato de Barbara Strozzi (ca. 1630)*



Fuente: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bernardo_Strozzi_001.jpg

Barbara fue una de las compositoras más aclamadas del siglo XVII. Siendo adolescente, fue lanzada por su padre al mundo cultural veneciano, participando en las academias informales que este organizaba en su casa. Sobre las interpretaciones de Barbara, afirmaba el poeta genovés Gian Vincenzo Imperiale que era

Estimada por todos como una de las Musas del Parnaso... Hacia el final del día fuimos a casa del signor Giulio Strozzi para escuchar una mezcla de dulzura. No sé qué era mayor, si el gusto que se recibía de la música, o el que se oía de los discursos (como se citó en Glixon, 2019).

En 1637 Giulio Strozzi puso en marcha una verdadera academia, denominada *Unisoni*, en la que participaron varios miembros de los Incogniti. Las descripciones de algunas de las reuniones mencionan la actividad de nuestra compositora, la cual actuaba con otros músicos en la academia y también intervenía como maestra de ceremonias en algunos de los debates académicos, lo cual releva su activo papel en el rico mundo cultural de Venecia. De hecho, la mayor parte de sus obras fueron dedicadas a personajes célebres y prominentes de la Europa del siglo XVII.

Poco se conoce de su actividad anterior a 1644, lo cual no deja de resultar frustrante pues no conocemos su formación inicial o la composición de posibles obras de juventud. Lo que sí se puede aseverar con total seguridad es que estudió con el célebre maestro de la Basílica veneciana de San Marcos, Francesco Cavalli, dato que se desprende de la dedicatoria a la serenísima gran duquesa de Toscana, Vittoria della Rovere, en su primera obra publicada en Venecia, que se remonta al año 1644 bajo el título de *Il primo libro de madrigali... a due, tre, quattro, e cinque voci*. La propia compositora escribió las siguientes palabras en el prólogo:

Me ayudará la elección de los versos líricos, que no son sino juegos de quien de niña me dio su apellido y su bien hacer, ellos aliviarán el aburrimiento de quien no quede enteramente satisfecho de mis mal concertadas cantilenas (como se citó en Adkins, 1995, p. 222).

Efectivamente, los textos se deben a su progenitor y muestran cierta afinidad con los de las últimas publicaciones de Claudio Monteverdi, por lo que podrían haber sido concebidos como un homenaje a la memoria del músico, fallecido un año antes y con quien Giulio había estado en contacto desde 1621. Con toda seguridad Barbara pudo haber mantenido algún tipo de relación con el propio Monteverdi pues éste participó en las reuniones de la academia de los Unisoni.

Es posible que Strozzi tuviera previsto publicar su segunda colección (*Cantate, ariette e duetti*) en 1648 o 1649, pero no vio la luz hasta 1651. En su dedicatoria al emperador Fernando III, la autora declara haber

sido “instruida por muchos profesores de este bello arte, y particularmente por Sig. Francesco Cavalli, uno de los más célebres de este siglo, ya desde mi infancia mi cortés tutor”. La obra incluye el primero de los numerosos y lamentos compuestos por Strozzi, en este caso sobre un tema político: tiene como tema la ejecución capital del marqués Henri de Cinq-Mars, antiguo favorito de Luis XIII, a raíz de la conspiración contra el ministro del rey, Richelieu, antagonista de los Habsburgo austro-españoles.

FIGURA 4. Portada de *Il primo libro de madrigali*



De 1654 data las *Cantate ariete a una, due, tre voci...*, que lleva como encabezamiento “Igotae deae”. Su opus IV se ha perdido: al parecer se habría terminado en 1655, según una carta del cantante, fechada el 10 de noviembre), y se habría dedicado a Carlos II, duque de Mantua.

De la producción musical de Barbara, quizá la edición más personal sea el opus V: *Sacri musicali affetti* (Venecia 1655): se trata de una colección de composiciones devocionales para voz solista: pueden haber sido interpretadas en diferentes contextos, incluidos los aposentos privados o la capilla de la dedicataria, Anna de Medici, archiduquesa de Austria. La dedicatoria en latín destaca por la confianza íntima que transmite, muy diferente de la formalidad que era habitual en el siglo XVII. Strozzi pudo conocer a la archiduquesa en 1652, cuando la aristócrata visitó Venecia con su marido Fernando Carlos, conde del Tirol. Con este tipo de obras Barbara pudo haber querido remodelar su imagen pública no sin invocar la intercesión de Santa Ana, la madre de la Virgen, patrona de la archiduquesa (Pecknold, 2015).

FIGURA 5. *Cantate, ariete a una, due e tre voci* (1654)



Las *Ariette a voce sola* están dedicadas al príncipe Francesco Carafa, quien, según la dedicatoria, ya había escuchado varias de las arias: dicho príncipe Carafa pasó cuatro años en Venecia y mantuvo relaciones amistosas con Nicolò Sagredo, procurador de San Marcos y embajador extraordinario ante la Santa Sede, dedicatario de la opus VII de Strozzi (*Diporti di Euterpe overo Cantate et ariette a voce sola*), publicado en Venecia en 1659).

La última publicación conocida de Strozzi llevó como título *Arie* y se remonta a 1664 y fue dedicada a la princesa palatina Sofía, duquesa de Braunschweig-Lüneburg, que visitó Venecia aquel año: la composición de apertura, sobre versos de Giuseppe Artale, constituye todo un homenaje a las virtudes de la dedicataria.

Lamentablemente, la octava colección de obras se ha perdido, pero posiblemente fue dedicada al duque de Mantua. A pesar de sus dedicatorias, no existe prueba fehaciente alguna de que sus intentos de obtener un mecenazgo permanente fructificaran con éxito. Tampoco se puede constatar el tipo de privilegio o beneficio económico que pudo lograr de las dedicatorias a personajes aristocráticos o reales: lo cierto es que en tiempos de Barbara Strozzi el mecenazgo nobiliario constituía una de las escasas vías a disposición de ellos compositores para que su música viera la luz o simplemente se interpretara.

Poco se conoce de sus actividades musicales entre 1667 y la fecha de su fallecimiento. No puede descartarse que otras ediciones tardías se hayan perdido. También se desconoce si ejerció la docencia, aunque cabe plantearse que es pudiera enseñara canto a las monjas y que compusiera música para las profesiones de las novicias, tal vez en el monasterio del Santo Sepulcro (Glixon, 2017).

Pese a la escasa información que ha llegado hasta nuestra época sobre la vida privada, cabe concluir en lo que se refiere a la trayectoria biográfica, que la carrera de Barbara Strozzi estuvo marcada por el extraordinario talento, así como por su preparación intelectual y habilidad social y mercantil para dar a conocer las innegables dotes interpretativas que adornaban su figura y mostrar su capacidad para la creación musical.

Murió en Padua el 11 de noviembre de 1677 después de tres meses de padecimientos y fue enterrada en la iglesia de los Eremitani.

5.2. LA OBRA MUSICAL

A diferencia de muchos músicos contemporáneos, Strozzi nunca puso música a versos de Battista Guarini o Marino. Además de Loredan, entre los poetas a los que puso música figuran autores de dramas para música como Pietro Paolo Bissari, Aurelio Aureli, Artale y Gaudenzio Brunacci, y nobles aficionados como Marc'Antonio Corraro, Nicola Beregan y Pietro Dolfín. El Opus VII incluye composiciones de los poetas romanos Sebastiano Baldini y Giovanni Pietro Monesio, en boga entre los compositores de cantatas en Roma. Ciertamente, muchos poetas pudieron oír cantar sus versos en casa de los Strozzi (Glixon, 2019).

La música de Barbara presenta frecuentemente un carácter de gran virtuosismo, sin duda concebida a la altura de sus dotes vocales; tampoco faltan, junto a los acentos patéticos, marcadas manifestaciones del espíritu ingenioso que debió animarla, como ha puesto de manifiesto Rosand (1978)

Independientemente de los madrigales de la opus 1 y de los motetes a solo de la opus 5, la mayoría de las obras de Strozzi que han llegado hasta nosotros son arietas, arias y cantatas para voz solista (en su mayoría soprano) y continuo, si bien algunas piezas incluyen asimismo la cuerda. Las piezas más simples son las arietas, las cuales son breves arias de forma estrófica (al igual que la mayoría de obras de la opus 6). Por el contrario, el corpus más complejo viene constituido por las cantatas (opus 7 y 8): se trata de piezas multiseccionales que ofrecen una alternancia de formas vocales, tales como el recitado, el arioso y el aria.

En opinión de Rosand (1994), el estilo musical de Strozzi cabe adscribirlo a la tradición de la *seconda prattica*, tal como la cultivó su maestro Francesco Cavalli, pero a diferencia de éste, los pasajes melismáticos son más amplios, las repeticiones más frecuentes y el énfasis lírico más connotado, posiblemente debido a que fue la propia compositora la que interpretó estas obras con motivo de los encuentros académicos o de ocasiones semejantes.

6. CONCLUSIONES

Italia ha sido pionera en el nacimiento y asentamiento de la música barroca en Europa desde comienzos del XVII si bien con una serie de antecedentes que se remontan al siglo anterior. Pueden distinguirse con claridad tres etapas claramente diferenciadas en la evolución de la música barroca, a la primera de las cuales pertenecería Barbara Strozzi. Se trata dicha fase inicial de una etapa caracterizada por la experimentación de los nuevos géneros y procedimientos compositivos que asientan el nuevo estilo, basados fundamentalmente en el empleo del contraste, la policoralidad, la expresión de los afectos, el uso del bajo continuo, el cultivo de la improvisación o la utilización de recursos idiomáticos, por sólo citar algunas de los rasgos más significativos que informan el barroco musical.

En el contexto de auténtico esplendor del Barroco en Venecia, Barbara Strozzi desarrolló una exitosa carrera en calidad de cantante y compositora, especialmente gracias a la publicación en vida de ocho ediciones de sus obras. Por otra parte, el apoyo de su padre, el célebre poeta Giulio Strozzi, fue esencial para su carrera pues no sólo se preocupó de su educación cultural y musical la introdujo en el mundo de las academias venecianas, gracias al cual pudo darse a conocer como intérprete y creadora musical.

Su obra musical, concebida fundamentalmente para soprano solo y acompañamiento instrumental, está formada por arias, arietas y cantatas con un destino muy claro: crear un repertorio a la medida de sus extraordinarias capacidades vocales, razón por la cual otorgo prioridad a la producción de obras de carácter profano, en detrimento de las obras de carácter sacro.

Su estilo musical se inscribe en el contexto del primer barroco, fundamental en el fomento de la *seconda prattica*, gracias a la formación que recibió de su maestro veneciano, Francesco Cavalli, pero haciendo énfasis en los valores líricos y virtuosísticos del canto solista y en la relación con los afectos inherentes al texto poético.

Por último, cabe decir que, en una época marcada por la marginación de la creación musical femenina y por la limitación en el acceso a la

educación musical de las mujeres –solo reservada a las hijas de las clases pudientes o a las monjas en el ámbito de los conventos–, Barbara Strozzi supo aprovechar la eclosión cultural de la música veneciana del primer barroco y beneficiarse hábilmente de las ventajas del patronazgo aristocrático para difundir su talento excepcional no sólo para la interpretación vocal sino también creando un corpus musical único que le ha garantizado un puesto de honor en la historia de la música.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, G. (Ed.) (1995). *The New Oxford History of Music. VI. Concert Music, 1630-1750*. Oxford University Press.
- Adkins, P. (1995). *Las mujeres en la música*. Alianza Música.
- Barrili, A. G. (Ed.) (1898) *Viaggi di Gian Vincenzo Imperiale*. Tip. R. Istituto sordo-muti.
- Beer, A. (2019). *Armonías y suaves cantos. Las mujeres olvidadas de la música clásica*. Acantilado.
- Bianconi, L. (1986). *Historia de la Música 5. El siglo XVII*. Turner Música.
- Blumberg, N. (2024). *Baroque music*. Encyclopaedia Britannica.
<https://www.britannica.com/art/Baroque-music>
- Bonaventura, A. (1905). *Un'arietta di Barbara Strozzi*. *Nuova musica*, 10, 61.
- Bonaventura, A. (1925). *Le donne italiane e la musica*. *Rivista musicale italiana*, 32, 519-534.
- Briscoe, J. R. (Ed.) (1987). Historical Anthology of Music by Women, 39-56. Indiana University Press.*
- Buelow, G. J. (2004). *A History of Baroque Music*. Indiana University Press.
- Bukofzer, M. (1985). *La música en la época barroca. De Monteverdi a Bach*. Alianza Música.
- Carter, T. (2008). *Barbara Strozzi*. En A. Latham (Ed.), *Diccionario Enciclopédico de la Música* (p. 1464). Fondo de Cultura Económica.
- Carter, T. y Butt, J. (Eds.) (2005). *The Cambridge History of Seventeenth-Century Music*. Cambridge University Press.
- Cypress, R. (2012). *Barbara Strozzi*. Encyclopaedia Britannica.
<https://www.britannica.com/biography/Barbara-Strozzi>
- Danzi, D. (2023). *Barbara Strozzi: una compositrice pioniera nella Venezia musicale del Seicento*. En S. Bartolotta y M. Tormo (Eds.), *Artistas en la querelle des femmes* (pp. 26-38). UNED Ediciones.

- Furman, M. y Glickman, S. (1966). Women composers: music through the Ages. 2: Composers born 1600-1699. G. K. Hall.*
- Glixon, B. L. (1997). New Light on the Life and Career of Barbara Strozzi. *The Musical Quarterly*, 81 (2), 311-335.
- Glixon, B. L. (1999). More on the Life and Death of Barbara Strozzi. *The Musical Quarterly*, 83, 134-141.
- Glixon, B. L. (2019). Strozzi, Barbara. En *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 94. [https://www.treccani.it/enciclopedia/barbara-strozzi_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/barbara-strozzi_(Dizionario-Biografico)/)
- Heller, W. (2017). *La música en el Barroco*. Akal.
- Hill, J. W. (2010). *La música barroca*. Akal.
- Lester, C. N. (2019) *Representing Strozzi: A Critical and Personal Re-Evaluation of her Life and Music* [Tesis doctoral, University of Huddersfield] <https://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/35488/1/FINAL%20THESIS%20-%20Lester.pdf>
- Mardinly, S. (2004). *Barbara Strozzi and “The Pleasures of Euterpe”* [Tesis doctoral, University of Connecticut]
- Maylender, M. (1930). *Storie delle accademie d’Italia*, 5. L. Cappelli.
- Mihanovic, A. (2009). *A Multifaceted analysis of the poetry and music of Barbara Strozzi’s “Lagrimie mie” and “Sete pur fastidioso”* [Tesis doctoral, University of Utah]
- Pagán, S. (2020). Barbara Strozzi, virtuosissima cantatrice. Excelentia: música & arte*, 8, 14-21.
- Palisca, C. (1983). La música del Barroco. Víctor Leru.*
- Pecknold, S. M. (2015). “On lightest leaves do I fly”: redemption and the renewal of identity in B. S.’s “Sacri musicali affetti” (1655) [Tesis doctoral, The Catholic University of America] <https://cuislandora.wrlc.org/islandora/object/cuislandora%3A28293>
- Perocco, D. y Maine, S. (2024). Barbara Strozzi (1619-1677). Musik und Diskurs im Venedig des Seicento. Music and Discourse in Seicento Venice. Musica e cultura nella Venezia del Seicento. Georg Olms Verlag.*
- Pessarrodona, A. y Pérez, R. (2019). *Barbara Strozzi, virtuosissima Sirena. Catalunya Musica*, 370, 60-61.
- Price, C. (1993). The early Baroque Era. Prentice Hall.*
- Rosand, E. (1978). Barbara Strozzi, Virtuosissima Cantatrice: The Composer’s Voice. Journal of the American Musicological Society*, 31 (2), 241-281.

- Rosand, E. (1986a). The Voice of Barbara Strozzi. En J. Bowers y J Tick (Eds.), *Women Making Music: the Western Art Tradition, 1150–1950* (pp. 168-190). University of Illinois Press.
- Rosand, E. (1986b). Introduction to Cantatas by Barbara Strozzi 1619–c.1664. En *The Italian Cantata in the Seventeenth Century*, 5. Garland.
- Rosand, E. (1994). Strozzi, Barbara. En J. A. Sadie y R. Samuel (Eds.), *The Norton/Grove Dictionary of Women Composers* (pp. 440-442). Norton.
- Rosand, E. y Glixon, B. L. (2001). *Strozzi, Barbara. Grove Music Online*. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.26987>
- Rosand, E. y Rosand, D. (1981). Barbara di Santa Sofia and Il Prete Genovese: on the Identity of a Portrait by Bernardo Strozzi. *Art Bulletin*, 63 (1981), 249-258.
- Rubin, R. (2017). *Barbara Strozzi's Feminine Influence on the Cantata in 17th-Century Venice. Drew Review*, 10, 187-201.
- Russomano, S. (2019). Barbara Strozzi, la música como lengua del alma. *Scherzo*, 34 (352), 80-82.
- Sadie, S. (2008). *Barroco*. En A. Latham (Ed.), *Diccionario Enciclopédico de la Música* (pp. 158-161). Fondo de Cultura Económica.
- Sans, F. y Martín-Maestro, L. (2019). Barbara Strozzi, una heroína del futuro. *Melómano*, 24 (256), 18-19.
- Sartori, C. (1964). Barbara Strozzi. En *Enciclopedia della Musica*, 4. Ricordi.
- Schmitz, E. (1914). *Geschichte der Solokantate*. Breitkopf & Härtel.
- Soler, S. (2019). Barbara Strozzi. 400 años del nacimiento de la célebre compositora e intérprete veneciana. *Artseduca*, 24, 85-96.
- Steinheuer, J. (2016). *Strozzi, Barbara. En MGG Online*. <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/15504>
- Tomlinson, G. A. (2009). Barroco. En Don M. Randel (Ed.), *Diccionario Harvard de Música* (pp. 193-195). Alianza Editorial.
- Toro, J. C. (2018). El uso de momentos retóricos en piezas seleccionadas de Barbara Strozzi (1619-1677). Propuesta para un modelo de análisis musical interpretativo [Tesis doctoral, Universidad de Antioquía]
- Wong, R. K. (1992). Barbara Strozzi's 'Arie' op. 8 (1664): an Edition and Commentary [Tesis doctoral, Stanford University]
- Youngmi, K. (2012). A Singer's Guide to Performing Two Baroque Cantatas: Barbara Strozzi's L'Astratto, Op. 8, No. 4, and Elisabeth-Claude Jacquet de La Guerre's Le Sommeil d'Ulisse [Tesis doctoral, University of Cincinnati]

LAS POSIBILIDADES LABORALES DE LA MUJER A FINALES DEL SIGLO XIX. UN ESTUDIO CULTURAL A TRAVÉS DEL GÉNERO CHICO (1874-1902)

SARA PÉREZ MARTÍNEZ
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XIX, si bien las posibilidades laborales del sector femenino se habían incrementado levemente en las urbes españolas, lo cierto es que las mujeres de clase baja continuaban siendo entendidas por su sociedad como seres humanos destinados principalmente a la procreación y la maternidad. Relegadas a desempeñar oficios vinculados al entorno doméstico, a la actividad laboral familiar, al comercio de menudeo y, recientemente, a fábricas textiles, su relación con el trabajo venía determinada por su ciclo vital y su estado civil, lo cual no hacía más que limitar sus años como empleadas activas y favorecer la marginalidad profesional a la que se veían sometidas. Por estas cuestiones, junto con la precariedad salarial asociada a su género, su subsistencia se ve inherentemente ligada al salario obtenido por sus familiares —padres, maridos e hijos— en gran parte de su vida.

En este artículo, proponemos una aproximación intermedial al estudio de los personajes femeninos de clase baja presentes en el Género Chico, atendiendo a sus oficios como criadas —*En la portería* (1879), de Enrique y Ángel de la Guardia, y Luis Arnedo —, modistas —*Para una modista... un sastré* (1874), de Ricardo Caballero y Guillermo Cereceda—o vendedoras— *Agua, azucarillos y aguardiente* (1897), de Miguel Ramos Carrión y Federico Chueca—; así como a su situación de dependencia con respecto a sus familiares —*La verbena de la Paloma* (1894), de Ricardo de la Vega y Tomás Bretón — y su estado civil.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de nuestra investigación es ahondar en la representación de la mujer trabajadora en las obras teatrales breves de carácter costumbrista estrenadas en España en las últimas décadas del siglo XIX y, más concretamente, durante el reinado de Alfonso XII (1874-1885) y la regencia de María Cristina de Habsburgo-Lorena (1885-1902). Además, buscamos contrastar esta información con investigaciones históricas coetáneas, así como con estudios culturales, sociales y literarios de similares características.

3. METODOLOGÍA

A lo largo de nuestra investigación utilizamos una metodología cualitativa centrada en el estudio y revisión de fuentes primarias y secundarias. Concretamente, hemos tomado como fuentes primarias principales para nuestra investigación libretos de zarzuela estrenados en Madrid durante la primera mitad de la Restauración Borbónica (1874-1902).

De ellos, hemos extraído los datos vinculados con los oficios femeninos y hemos contrastado la información obtenida con noticias y anuncios procedentes de la prensa histórica del momento. Además, hemos contrastado la información obtenida con estudios históricos y sociales realizados en las últimas décadas cuyo tema de estudio se vincule con las posibilidades laborales de las mujeres durante el siglo XIX.

4. LA MUJER Y EL TRABAJO A TRAVÉS DEL GÉNERO CHICO

4.1. ¿QUÉ ES EL GÉNERO CHICO?

El Género Chico podría definirse, grosso modo, como un modelo de zarzuela breve que triunfa en España y sus provincias de ultramar a finales del siglo XIX y principios del XX. Pero, su mayor incidencia recae en la ciudad de Madrid durante la primera mitad de la Restauración Borbónica (1874-1902).

La historiografía ha situado el origen de este género en 1868 en el café-teatro de El Recreo como un espectáculo dramático carente de música

y ha reservado su debut como expresión musical hasta mayo de 1880 con la presentación del sainete lírico *La canción de la Lola o Celos engendran desdichas* de Ricardo de la Vega, Federico Chueca y Joaquín Valverde. Sin embargo, como apuntan Sobrino (2021) y Mejías (2017), lo cierto es que encontramos el germen de este modelo teatral en el Café-Teatro del Recreo en mayo de 1866. Este café-teatro, al igual que otros cafés y teatros de tercera y cuarta categoría, importa a la capital el modelo por horas de los *cafés-chantants parisiens* y adoptan el modelo de “a real la pieza” (Sobrino, 2021, pp. 242-243); lo cual implicó que por el consumo en el café de un real o real y medio los consumidores tenían acceso a un billete en el teatro del establecimiento; lo que permitió el acceso a los espectáculos teatrales a población que hasta el momento se vio privada de esta posibilidad, debido al elevado coste de las entradas de los teatros y la necesidad de seguir un código de vestimenta del que no disponían.

Durante los primeros años, los teatros por secciones de Madrid interpretaron juguetes, comedias y algún melodrama de gusto popular, a la par que obras serias que versaban sobre la revolución y los valores democráticos. No obstante, lo que verdaderamente proliferó fueron las composiciones breves, cómicas, costumbristas, ambientadas en la contemporaneidad, de cuño castizo, protagonizadas, predominantemente, por las clases trabajadoras madrileñas (criadas, modistillas, serenos, guardias, viejos verdes, etc.) y, cuyas pretensiones no aspiraban más que a entretener y divertir a sus espectadores sin la necesidad de argumentos complejos. Es decir, obras que, siguiendo la tradición teatral hispana dieciochesca y de mediados del siglo XIX, evolucionarán hacia el conocido como Género Chico, término acuñado a posteriori debido a sus reducidas dimensiones.

Uno de los rasgos más reseñables de la dramaturgia de este género es la forma en que busca reflejar la sociedad trabajadora de la capital: sus costumbres, su lenguaje, sus oficios, sus problemas diarios y su música. Si bien es cierto que encontramos obras de Género Chico emplazadas en multitud de ciudades y escenarios, hemos decidido centrar nuestro análisis únicamente en la ciudad de Madrid, debido a la desmesurada cantidad de piezas estrenadas en esta ciudad en el periodo seleccionado.

4.2. LA SITUACIÓN LABORAL DE LAS MUJERES A FINALES DEL XIX

El estudio de la situación laboral de las mujeres durante el siglo XIX, al igual que durante el siglo XVIII, se encuentra todavía en construcción. No obstante, algunos investigadores, como Scott (1993); Pallol, Carballo, Albarrán (2005); o Hernández Romero (2011), nos han acercado a la realidad de las clases populares femeninas de aquel entonces. La relación de las mujeres con el trabajo, al igual que en el siglo XVIII, venía determinada por su ciclo vital. Cuando eran jóvenes, véase, con una edad insuficiente para contraer matrimonio, digamos, entre los trece y los veinticinco años (Blanco, 2016, p. 69), así como en estado de viudedad, las mujeres podían ocupar un cargo como criada interna en una casa, realizar labores vinculados a la vivienda y a lo textil — modista, costurera, lavandera, etc.— (Scott, 1993, p. 412), o bien dedicarse al mundo del espectáculo. Sin embargo, estas no son las únicas opciones, ya que la abolición de las restricciones gremiales a finales del siglo XVIII, gracias a las Reales Cédulas (en 1779, 1784, 1790 y 1793), permitieron a las mujeres trabajar en “todas las ocupaciones ‘compatibles con el decoro y fuerza de su sexo’” (Bolufer, 2003, p. 12). Esto no quiere decir que previamente las mujeres no participasen de la actividad gremial, así como del comercio del menudeo, pero habitualmente lo hacían bajo el respaldo familiar. Además, esta abolición permitió a los empresarios y artesanos contar, legalmente, con mano de obra más barata en sus negocios, pues si bien un trabajador no cualificado recibía un jornal bastante precario, lo cierto es que las féminas dedicadas a estos oficios todavía percibían un salario más mermado. Esto se debe a que, atendiendo a los pensamientos de la época, una mujer únicamente necesitaba el dinero justo para alimentarse a sí misma, pues lo ideal es que solo trabajase previa o a posteriormente a su maternidad, mientras que los varones debían sustentar con sus salarios a toda la familia. Pero, lo cierto es que esto solo era el pensamiento ideal y no contemplaba la posibilidad de enviudar con un hijo menor a su cargo, por ejemplo.

En algunos casos, a pesar de estar casada, las mujeres continuaban trabajando para contribuir monetariamente a la familia por falta de ingresos suficientes del “hombre de la casa”. En este caso, solían mantenerse

al margen de labores que les impidiesen atender a sus hijos o las mantuviesen lejanas a sus quehaceres del hogar (Scott, 1993, p.407).

Asimismo, la llegada de la industrialización posibilitó la apertura de fábricas y, con ellas, surgieron nuevos puestos de trabajo fuera del entorno del hogar en los que, también en menor medida, tuvieron presencia las mujeres, siendo estas contratadas como mano de obra más barata (Scott, 1993, pp.410-411). Algunas manufacturas que contaron con la participación de las mujeres fueron, entre otras, de naturaleza textil o tabaquera.

Como vemos, la mujer había ganado algunos derechos con respecto a su situación a finales del siglo XVIII (Pérez Martínez, 2024, pp. 55-56), pero lo cierto es que seguimos encontrando la identificación de la mujer como madre, esposa y ama de casa, llegando incluso a desligarla de sus atributos como mujer en caso de convertirse en trabajadora. Pero esta no es solo una cuestión presente en España, sino también en otros países europeos, como apunta Simon: “C'est que la femme, devenue ouvrière, n'est plus une femme” [Una mujer que se ha convertido en trabajadora ya no es una mujer] (1871, p.5).

4.3. LA MUJER EN EL GÉNERO CHICO

Para llevar a cabo nuestro estudio sobre la mujer y el trabajo en el Género Chico hemos realizado una pesquisa por diferentes repositorios, sirviéndonos mayormente de los documentos depositados en la Biblioteca Digital Hispánica y en la Biblioteca Digital perteneciente al Ayuntamiento de Madrid, así como revisando el *Diccionario de la zarzuela en España e Hispanoamérica* (2003).

Hasta el momento, hemos escrutado un corpus compuesto aproximadamente de 100 obras y, si bien es una ínfima parte del trabajo que queda por hacer con respecto a este género, es un buen punto de partida para llegar a las primeras conclusiones vinculadas con los personajes tipo que las conforman.

En primer lugar, me gustaría indicar que, como hemos adelantado, el Género Chico se muestra como un retrato dulcificado de la realidad que le ha tocado vivir, al igual que sucedía con las tonadillas escénicas y los sainetes neoclásicos del siglo XVIII. Además, se trata de un género que

nace, a diferencia de otros espectáculos teatrales, de locales vinculados directamente con el bajo pueblo de Madrid, pues su entrada era más accesible para los trabajadores de la villa, al contrario que la asistencia a coliseos dedicados a la representación de teatro hablado, zarzuela grande u ópera. Por este motivo, al igual que la continuidad de la tradición de los géneros anteriormente mencionados, no resulta sorprendente que los protagonistas de estas mismas obras sean precisamente sus propios espectadores: los trabajadores de los barrios de Embajadores, Lavapiés, y todos aquellos inmigrantes que han llegado a la gran ciudad con la intención de labrarse una nueva y mejor fortuna, aunque raramente lo consigan.

4.3.1. Oficios y tareas vinculados a la mujer

En los libretos analizados hasta la fecha, tenemos constancia de más de una veintena de oficios vinculados con el quehacer de las mujeres a finales del siglo XIX. Nuestras páginas se ven inundadas por ocupaciones ligadas a las clases menos adineradas de la villa, aunque nunca vinculadas con la mendicidad o la pobreza, pues no debemos olvidar que el Género Chico busca la comicidad y relega de sus textos todo aquello que lo pueda acercar al drama y la tragedia. Niñeras, modistas, actrices, verduleras, floristas o rosquilleras, entre otras, se encuentran plasmadas en sainetes, juguetes o revistas a través de la pluma de sus autores, quienes no pierden la oportunidad de contarnos más acerca de su vida y sus labores. Un ejemplo de ello podría ser Pura, quién en *El gorro frigio* (1888), de Felix Limendoux y Celso Lucio, con música de Manuel Nieto, se presenta como “la buñolera más afamada de Lavapiés”.

En la calle de la Primavera,
mi casa y mi puesto le puedo ofrecer,
y allí vendo buñuelos y churros
y allí la parroquia se cuele en tropel.
Porque la masa
de mis buñuelos
tiene una cosa
tan especial,
que el que la prueba
vuelve en seguida
diciendo á voces:
“Yo quiero más” (pp. 25-26).

O como Blasa, la planchadora, en *En la calle de Toledo* (1878), del Barón de Cortes, con música de Casimiro Espino y Ángel Rubio.

Soy de oficio planchadora
y afamada en el planchar;
plancho mucho para tiendas
y algo en lo particular.
Ropa de hombre, por supuesto, camisolas nada más,
y al llegar a las pecheras
canto al son de este cantar.
Pecherita blanca
que planchada vas,
quién, camisolita,
te desplanchará?
Tú irás, pecherita,
sobre el corazón
de algún embustero
pícaro y bribón (pp. 6-7).

Atendiendo a las composiciones analizadas, podemos observar una gran variedad de posibilidades laborales desempeñadas por mujeres. Dicho esto, todas ellas siguen las pautas de oficios ligados a su género a finales del siglo XIX. Todas ellas son, en su mayoría, ocupaciones vinculadas al mundo del espectáculo — actrices, cantantes, coristas o bailarinas —; al comercio, ya sea con puestos ambulantes — aguadora, rosquillera, buñolera — o en un establecimiento — aguadora, tabernera, carbonera, zapatera, florista —; al mundo textil —modista, lavandera, planchadora—; o a las labores del hogar, incluyendo dentro de estas tareas actividades vinculadas a la casa —criada para todo— o al cuidado de niños —niñera, ama de cría, nodriza, institutriz—.

Por otra parte, como comentábamos anteriormente, la Revolución Industrial trajo consigo la creación de espacios de trabajo colectivo como las fábricas, las cuales otorgaron nuevas posibilidades laborales para las mujeres. No encontramos grandes ejemplos de la presencia de las mujeres en estos espacios en las zarzuelas analizadas, aunque sí alguna mención de su participación en dicha actividad. Un ejemplo de ello lo tenemos en *La chavala* (1898), de José López Silva y Carlos Fernández Shaw, con música de Ruperto Chapí, donde Pilar, una joven enamorada de Andrés, está empleada en la fábrica de tabacos. Habitualmente, siguiendo las palabras de García Sánchez, estas cigarreras eran

trabajadoras contratadas en la Real Fábrica de Tabacos madrileña, la cual comenzó a funcionar el 1 de abril de 1809 entre dos de los barrios más populares y castizos: Embajadores y Lavapiés. En sus inicios contó con ochocientas obreras, sin embargo, debido al furor por el tabaco en sus tiempos más álgidos esta fábrica llegó a contar con hasta tres mil operarias y cincuenta obreros varones, encargados, únicamente, del trabajo con las máquinas de picado de tabaco y los almacenes, mientras que las mujeres se encargaban de empaquetar el tabaco picado y venderlo al público (1993, p. 92).

Tres de las cigarreras más conocidas a través de nuestra literatura de fines del XIX fueron: la Chata, la de Lavapiés, y la Pelos. Estas tres chulas madrileñas presentadas en *De Madrid a París* (1889), de José Jackson y Enrique Sierra, con música de Federico Chueca y Joaquín Valverde, nos permiten conocer algunos de los quehaceres desempeñados por las obreras de las fábricas tabaqueras a finales del siglo, tales como la elaboración de puros y pitillos, o engomar.

CHATA: A mí me llaman la Chata.

LAVAPIÉS: A mí la de Lavapiés.

PELOS: Y a mí me llaman la Pelos.

TRES: Me *paece* que semos
pa un banco tres pies.

Ay que gracia tenemos.

Olé, que sí.

Cigarreras y chulas
las de Madrid.

CHATA: Yo soy la que hago los puros

LAV.: Lo que hago yo es engomar.

PELOS: Y yo la que hace pitillos
mezclados con pelos
y migas de pan (p. 33)

Dicho esto, hay un empleo femenino que sobresale con respecto a cualquier otro: la servidumbre. Encontramos ejemplos de esta tipología en el 40 % de las obras escrutadas.

El servicio doméstico no fue un empleo inventado, ni mucho menos, por la sociedad decimonónica, sino que continúa una larga tradición perpetuada a lo largo de los siglos. De hecho, tampoco se trata de un trabajo poco mencionado en la literatura, donde tenemos grandes ejemplos como Maritornes, la cual pasó a la fama gracias a la novela de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, o en el teatro musical dieciochesco, en piezas como *El viudo y la criada* (1785), de Pablo Esteve, o *La criada astuta* (1793), de Blas de Laserna. Sin embargo, al contrario de lo que nos hace pensar la abundancia de menciones a sirvientas, la ocupación de sirviente doméstico no se feminiza hasta entrado el siglo XIX, según afirman Moral Ruiz (2004) o Díaz Simón (2013). No se adaptan, sin embargo, todos los empleos vinculados al ámbito del hogar, puesto que, algunos de ellos, como el de mayordomo o el de chófer, se encuentran reservados para los varones. Las mujeres se encargaban habitualmente de los empleos de niñera, ama de cría, o, la más habitual, “criada de servir” o “criada para todo”, que es la de rango menos elevado y el más presente en nuestras obras.

Estas mujeres, conocidas en las piezas analizadas como doncellas, doncellas de labor, criadas e, incluso, como fregonas, eran predominantemente muchachas jóvenes y solteras que se habían desplazado a la ciudad con el propósito de mejorar su situación económica antes de casarse, ya fuera volviendo a su localidad natal o estableciéndose en la propia ciudad de Madrid. Todas ellas son, al contrario que la descripción que tenemos de Maritornes, ilustradas como muchachas de “una gracia exquisita”, como mencionan en *Un baile de trajes* (1877, p. 30), y que se encuentran en la flor de la vida. Por este motivo, no nos extraña que sus “amos” o sus “señores”, como ellas mismas los califican en las obras, las tomen como “objeto de su deseo”, como sucede en *La Gran Vía* (1886), de Felipe Pérez y González, Federico Chueca y Joaquín Valverde.

Sin embargo, en otras composiciones los amos van más allá e incluso llegan a tomarlas sexualmente en algunas ocasiones, como ocurre, por ejemplo, en *¡Por la tremenda!* (1876, p.5), de Santiago M^a Granés, Enrique Prieto y Ángel Rubio. Podrías pensar que esto supondría un escándalo en una representación del siglo XIX, aunque esto no sorprendería a los espectadores de los coliseos madrileños, puesto que la línea

que separaba a las meretrices de las criadas era muy difusa por aquel entonces. De hecho, para los habitantes de la capital era de sobras conocido que uno de los precios que pagaba la sociedad burguesa tradicional por defender a ultranza el mito de la mujer-esposa casta era la seducción de la criada e, incluso, su utilización como iniciadora sexual para sus vástagos. El vínculo del servicio doméstico femenino con la prostitución no es un hecho aislado, pues como cita Rafael Eslava en *La prostitución en Madrid* (1900), un 27% de las prostitutas en 1899 habían sido criadas que, a causa de la ausencia de un marido que las mantuviese o la precariedad económica en la que se encontraban, se habían visto en la necesidad de aceptar dicha ocupación.

Al igual que sucedía en los ejemplos mencionados anteriormente con respecto a otros oficios, como el de planchadora, buñolera o cigarrera, también podemos encontrar en estas piezas acciones propias de las ocupaciones de las criadas y, sin duda alguna, entenderemos por qué las denominaban “criadas para todo”, ya que son las encargadas de abrir la puerta, ir al mercado, hacer la comida, servirla, limpiar la casa, atender a las visitas, planchar, lavar, fregar, barrer, hacer los recados y una larga lista de etcéteras. Y así es como nos lo describe Juana en *En la portería* (1879): “yo guiso, plancho, friego, abro la puerta, y hago además las veces de una doncella; que es mucho engorro casa en que la criada es para todo” (p. 10). Y, todo ello, por una estancia donde dormir, una comida escasa y un sueldo demasiado austero, por lo que no nos puede extrañar que algunas de estas sirvientas intenten complementar su salario por medio de la “sisá”, es decir, sustrayendo cantidades de dinero a sus señores cuando se encargaban de ir a la compra al mercado.

MENEGILDA: Cuando yo vine aquí
lo primero que al pelo aprendí,
fue a fregar, a barrer,
a guisar, a planchar y a coser.
Pero viendo que estas cosas
no me hacían prosperar,
consulté con mi *conciencia*
y al punto me dijo: “Aprende a sisar”.
Salí tan mañosa, que al cabo de un año
tenía seis trajes de seda y satén.
A nada que ustedes discurran un poco...
ya han *adivinao*

o se han *figurao*
de donde saldría...
para ello el parné.

Yo iba sola
por la mañana a comprar,
y me daban
tres duros para pagar;
Y de sesenta reales
gastaba treinta, poquito más,
y lo que me sobraba
me lo guardaba un *melitar* (*La Gran Vía*, 1886, p. 21)

Además, siguiendo las palabras de Moral Ruiz (2004, p. 119), quién no aprendía bien el arte del brujuleo o la sisa, estaría destinada a finalizar su vida en el hospital, es decir, en un lugar donde morir sola y pobre.

MENEGILDA: Pobre chica
la que tiene que servir.
Más valiera
que se llegase a morir.
Porque si es que no sabe
por las mañanas brujulear,
aunque mil años viva
su paradero es el *hospital* (*La Gran Vía*, 1886, pp. 20-21).

Sin embargo, no se trata del único trabajo que puede contribuir a que una mujer termine su vida en el hospital. De hecho, otros de los empleos vinculados con las mujeres en el Género Chico, así como otro de los más populares, puede llevarlas por el mismo camino: la vida vinculada al mundo de la escena, es decir, las ocupaciones de actriz, bailarina o corista. Esta situación es mencionada en *La mesa revuelta* (1875), de Mariano Pina, con música de Aceves:

PRIMITIVO: en España el paradero de los artistas suele ser el hospital (p. 20).

En cuanto a la permanencia de las mujeres en estos oficios, si bien los libretos no proporcionan muchos datos al respecto, lo cierto es que, gracias a la prosa de algunos autores, conocemos que algunas de las mujeres presentaban ciertas dificultades para mantener sus empleos, viéndose obligadas a desplazarse de un puesto a otro e, incluso, aprender nuevas labores, si no eran capaces de ser contratadas por el mismo cargo que ocupaban anteriormente. Un buen ejemplo de ello se aprecia en *Artistas*

para la Habana (1877), de Rafael M^a Liern y Augusto E. Madán, con música de Francisco Asenjo Barbieri. Este juguete cómico, ambientado en una fonda madrileña, nos presenta la historia de D. Ardon y D. Senen, dos hombres que se hacen pasar por americanos que buscan jóvenes actrices que llevar a las Américas. Si bien el resto de la historia no es relevante para el caso, lo importante es que a la entrevista se presentan dos jóvenes actrices, Lola y Julia, quienes nos cuentan las penurias que pasaron y cómo terminaron participando de la vida actuaral:

JULIA: Fui modista, pero á poco
me cansé
de la maquina y de darle
con el pié.
Me hice sastra y aunque serlo
decidí,
solamente á pegar mangas
aprendí.

Cosiendo chalecos
me fue tal cual,
con los pantalones
me fue muy mal.
Dedales y agujas
por fin dejé,
y de coristilla
me contraté.
La, do, mi, la,
do, mi, sol, do,
hasta en la mano me canto yo.

A pesar de haber dejado
de coser,
me ofrecieron pantalones
por doquier.
Pero yo les contestaba
con el no...
Ser cantante y no modista quiero yo.
Al arte y la solfa

tal me entregué,
que a las dos semanas
ya daba el re.
Al Conservatorio
después me gui,
y a los pocos días
ya daba el sí.

La, do, mi, la,
do, mi, sol, do.
Hoy lo mismo canto
que bailo yo (pp. 12-13).
[...]
LOLA: En la edad de la inocencia
vendí *La Correspondencia*,
billetes y *El Imparcial*.
¡Y que me faltaban meanos
pa vender, no sé por qué!
Ya de grandecita entré
de comparsa en Jovellanos.
Me protegió un señorón
por mor de una suripanta,
y pasé de figuranta
al teatro de don Simón,
que me obligó a debutar
al mes de estar *armetida*,
de merluza distinguida
del *Espíritu del Mar*.
Pero como *cá* cual tiene
su genio, vamos, me harté,
y a los Bufos me pasé
pa hacer *El Siglo que viene*. (p. 19)

4.3.2. Estado civil y procedencia

Antes de concluir, me gustaría hacer referencia al estado civil y a la edad de nuestras protagonistas. Si bien encontramos ejemplos de mujeres casadas trabajadoras e incluso con hijos, como la portera Ruperta en *En la portería* (1879), e incluso la mención de una madre soltera, la Genara, madre del pequeño Nicolás, en *La canción de la Lola o Celos engendran desdichas* (1880); lo cierto es que no abundan las menciones, al igual que tampoco es frecuente la presencia de viudas trabajadoras en las composiciones generochiquistas, a expensas de que encontramos algún ejemplo de estas últimas figuras en *Los carboneros* (1877), de Mariano Pina y F.A. Barbieri.

Por otra parte, aunque el Género Chico no se centra en la situación civil ni laboral de las mujeres, podemos leer entre líneas en algunas de las piezas y comprender lo dependiente que podía llegar a ser una mujer adulta que no disponía de sustento ni posibilidad de trabajar siendo, seguramente, viuda. *La verbena de la Paloma o El boticario y las chulapas y celos mal reprimidos* (1894) nos muestra un ejemplo de ello. A

lo largo de este sainete, escuchamos como la Señá Rita, madrina de Julián, el protagonista de la obra, le repite constantemente la siguiente frase: “¡Que tienes madre!” (pp. 9, 12, 26). Esta mujer lo que pretende es hacerle ver a Julián que, si a él le pasa algo y acaba en el Saladero, véase, la cárcel de Madrid, o incluso peor, si se muere, su madre no tendrá recursos para subsistir.

Finalmente, me gustaría mencionar que, si bien predominan las mujeres trabajadoras jóvenes y solteras, procedentes de diferentes localizaciones de la geografía española: gallegas, andaluzas, castellanas y, por supuesto, madrileñas; no son las únicas representadas en estas obras, a pesar del hincapié al que las hemos sometido durante este análisis, pues lo cierto es que también encontramos ejemplos de mujeres de clase media, predominantemente presentadas como esposas, madres o amas, es decir, personajes contrarios al de las sirvientas.

5. CONCLUSIONES

En las composiciones escrutadas procedentes de la literatura generochiquista estrenada durante la primera mitad de la Restauración Borbónica (1874-1902), las mujeres se presentan, mayormente, como personajes jóvenes, solteros y atractivos, a pesar de que encontramos algunos ejemplos de mujeres maduras, casadas, viudas e incluso madres solteras como ejemplo de alteridad en nuestras obras.

Las mujeres se presentan como arquetipos de clase baja ligados a diferentes empleos decimonónicos vinculados a los quehaceres propios del género femenino. Es decir, oficios continuistas de los desempeñados por las féminas durante el siglo XVIII, entroncados principalmente con las labores del hogar, el mundo de lo textil, el comercio y la vida actuarial; aunque la llegada de la Revolución Industrial también permitió el establecimiento de fábricas donde las mujeres tuvieron también cabida, por lo que encontramos, presente en nuestras obras, la participación de mujeres en empresas tabaqueras y textiles.

Finalmente, si bien todos estos personajes se encuentran asentados en los barrios bajos de la capital española, lo cierto es que su procedencia es diversa, por lo que hallamos trabajadoras llegadas de múltiples localidades de la geografía española.

6. REFERENCIAS

- Blanco, J.P. (2016). Criados y servidumbres en España durante la Edad Moderna. Reflexiones en torno a su volumen y distribución espacial a finales del Antiguo Régimen. *Investigaciones históricas*, 36, 41-80.
- Bolufer, M. (2003). Representaciones y prácticas de vida. Las mujeres en España a finales del siglo XVIII. *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo: Revista del Grupo de Estudios del siglo XVIII*, 11, 3-34.
- Casares, E. (ed.). (2003). *Diccionario de la zarzuela. España e Hispanoamérica*. ICCMU.
- Díaz, L. (2012, 24-26 de octubre). *El servicio doméstico: vector de la inmigración femenina a Madrid (1900-1930)* [ponencia], As ciudades na história Congresso Internacional. População. Centro Cultural Vila Flor Guimaraes, Portugal.
- Eslava, R. (1900). *La prostitución en Madrid: apuntes para un estudio sociológico*. Vicente Rico.
- García, M.L. (1993). Las cigarreras madrileñas. *Revista de Folklore*, 13 (147), 91-97.
- Hernández, N. (2011) Educación musical y proyección laboral de las mujeres en el siglo XIX. El Conservatorio de Música de Madrid. *Revista Transcultural de Música*, 15, 1-41.
- Mejías, E. (2017). Las raíces isabelinas del teatro por horas y su primer repertorio: en torno a los orígenes del género chico. *Cuadernos de música iberoamericana*, 30, 87-109.
- Moral, C. (2004). *El género chico*. Alianza editorial.
- Pallol, R., Carballo B.y Albarrán, F.V. (2010). Inmigración y mercado en el Madrid en la segunda mitad del siglo XIX. *Revista de Demografía Histórica*, 28(1), 131-166.
- Pérez Martínez, S. (2024). “No hay mayor trabajo ni mayor desgracia que en aquestos tiempos lidiar con criadas”. La criada de servir en el sainete neoclásico y la tonadilla escénica (1750-1800). *Puente Atlántico del siglo XXI*, 44, 54-64.
- Scott, J. W. (1993). La mujer trabajadora en el siglo XIX. En G. Fraisse, M. Perrot y M.X. Rodríguez (dirs.), *Historia de las mujeres en Occidente: el siglo XIX*, 4, 405-436.
- Simon, J. (1871). *L'ouvrière* [El trabajador]. Librairie Hachette.
- Sobrinho, R. (2021). The emergence of the Revista de Actualidades and the sainete lírico: main patterns of the género chico in the teatro por horas in Spain (1868-1901). En M.E. Cortizo y M. Niccolai (Eds.) *Singing Speech and Speaking Melodies: Minor Forms of Musical Theatre in the 18th and 19th Century* (pp. 241-264). Brepols.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA LABOR EDUCATIVA DE LOS MUSEOS

EVA VIVAR GARCÍA
Universidad de Granada

ANA REYES PÉREZ
Universidad de Granada

ALBERTO MARTÍNEZ RAMÍREZ
Universidad de Granada

TERESA LÓPEZ MARTÍNEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Desde 1961 el Consejo Internacional de Museos (ICOM) incorpora en la definición de museos la finalidad educativa de estas instituciones (ICOM, 1961). A partir de este momento, este propósito educativo se convierte en una constante en las definiciones venideras, que tratan de ampliar y mejorar las funciones e impacto que estas instituciones tienen en la sociedad. No obstante, es en la última definición de museos, aprobada por ICOM en 2022, que estos han adquirido un papel clave en la sociedad:

Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos. (p.13).

Esta definición incluye dentro de esa labor educativa que los museos sean inclusivos y accesibles, fomentando así que la diversidad de la sociedad pueda participar de su trabajo. Además, indica la comunicación directa con la sociedad, las comunidades y su entorno para realizar entre todas, dicha labor educativa. Los museos son agentes educativos, pero también agentes

sociales y culturales con un claro impacto en el desarrollo de la identidad cultural de las comunidades con las que participan (Alens y Kai, 2019).

Una de las principales herramientas de las que disponen los museos para llevar a cabo su labor educativa, de forma más inclusiva y participativa con su entorno, es la mediación cultural. La mediación cultural es un instrumento que permite transmitir valores de igualdad y/o perpetuar estereotipos a través de los recursos que conforman la identidad cultural (Wertsch, 1999). Considerando esto, la importancia del género radica en que es un recurso cultural que participa del desarrollo de otros recursos culturales en los cuales se basa la mediación cultural (Molano, 2007), la cual permite el desarrollo intelectual de las personas (Stetsenko, 1993) y la construcción de identidades culturales (Rebollo y Hornillo, 2010). En ese sentido, la perspectiva de género es el instrumento que, a través de la mediación cultural, transmite valores de igualdad e inclusión respecto del género, además de contribuir al desarrollo intelectual y cultural de las personas hacia una identidad cultural basada en la igualdad de géneros.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es entender la importancia de la perspectiva de género como instrumento para la labor educativa de los museos en la sociedad. En consecución, los objetivos específicos que se pretenden alcanzar son:

- Analizar la evolución histórica de la perspectiva de género en instituciones de carácter cultural y su impacto en el desarrollo de museos inclusivos e igualitarios.
- Determinar la importancia de los museos como instituciones educativas.
- Realizar una revisión a escala nacional e internacional de las tendencias seguidas por los museos en sus discursos expositivos y acciones artístico-educativas.
- Esclarecer el papel de la perspectiva de género en el funcionamiento interno de los museos.

3. METODOLOGÍA

La metodología desarrollada en este trabajo consiste en una revisión bibliográfica sobre la evolución de la perspectiva de género en la función educativa que realizan los museos. Esta revisión se divide en tres bloques: un primer bloque centrado en la evolución del concepto de género y la perspectiva de género; un segundo bloque que engloba una revisión de las corrientes sobre perspectiva de género en los museos a nivel internacional y nacional; y un tercer bloque donde se analizan las metodologías de incorporación de la perspectiva de género en los museos vigentes a nivel internacional y nacional.

4. RESULTADOS

4.1. EL CONCEPTO DE GÉNERO Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

Hasta los años setenta el concepto de género estaba asociado a los estudios de antropología, por lo que se hacía distinción entre dos aspectos, lo considerado masculino y lo considerado femenino. Estos aspectos se correlacionan con un determinado sexo biológico en la realidad (Mantilla, 1996). Sin embargo, a partir de los años 70, con el inicio de las teorías feministas, comienza a considerarse que el género no es un término que deba ser asociado ni determinado por lo biológico; es decir, el concepto género y la diferenciación entre sexos es una cuestión cultural y no biológica (Ramírez, 2008). De esta forma, hombres y mujeres son iguales, pero los procesos y construcciones culturales los hacen diferentes, ya que se le asigna rasgos y características a cada individuo en base a su sexo. En ese sentido, el género se considera una categoría, que ayuda a decodificar las características que se les atribuyen a las personas por cuestión de sexo, pero a nivel cultural (Ramírez, 2008).

Para entender mejor eso, es importante destacar el trabajo de Joan W. Scott (1986/1990), que refleja la teoría psicoanalítica, de los años ochenta, mostrando la clara relación entre el género y la construcción de la identidad de un sujeto. En esta teoría el lenguaje es la clave para ello, tanto en el entorno familiar como social (Scott, 1986/1990). La autora define el género como una conexión integral entre dos

proposiciones: por un lado, que el género es una forma primaria que refleja las relaciones significantes de poder, y por otro lado, que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, basadas a su vez en las diferencias que distinguen a los sexos derivadas de símbolos, conceptos normativos, nociones políticas y la identidad subjetiva del género (Scott, 1986/1990).

En la actualidad es posible destacar algunas definiciones de género que son fiel reflejo de cómo este término es considerado resultado de la cultura. En el primero de los casos la Real Academia Española (RAE, 2021, Definición 3), define el género como “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico”. De igual modo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece que por género “se entienden las construcciones socioculturales que diferencian y configuran los roles, las percepciones y los estatus de las mujeres y de los hombres en una sociedad” (Alonso y Medici, 2014, p. 104). En el caso de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021, Párrafo 1) considera que género “se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres”. De modo pues, que el vocablo género es entendido como un término que hace alusión a los aspectos culturales y sociales, asociados a cada sexo. Eso muestra que el trato desigual entre sexos no está derivado de la diferente constitución biológica, sino de cómo se han tratado a nivel cultural y social esa diferencia biológica.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible entender el concepto de perspectiva de género, cuyo inicio del término se corresponde con el enfoque relacional. Este enfoque proponía una organización social basada en la diferenciación entre los sexos, pero en un nivel de igualdad; es decir, una sociedad fundamentada en la pareja hombre-mujer, pero sin jerarquías entre ellos (Miranda, 2012). El enfoque relacional trata de encontrar un equilibrio entre igualdad y diferencia, considerando que las diferencias no deben ser traducidas como desigualdades (Bock, 1991).

No obstante, es la antropóloga cultural Gayle Rubin (1975) quien en los años setenta desarrolla el concepto “género”, entendido como una categoría

de análisis que permite entender la organización social, económica, política y jurídica. En base a esto, las diferencias entre hombre y mujer son aceptadas como elementos de desigualdad entre los sexos. Esta autora trata de mostrar que el sexo y el género son dos realidades diferentes y que una no puede supeditar a la otra (Rubin, 1975). Es entonces cuando surge el concepto perspectiva de género (Miranda, 2012), unido al desarrollo del movimiento feminista en los años sesenta y setenta (Albero, 2018).

A partir de ese momento, se considera la perspectiva de género como la herramienta esencial para entender los aspectos relativos a la construcción cultural de la identidad personal, para así comprender cómo se generan y reproducen determinadas jerarquías, relaciones de dominación y desigualdades sociales, como refleja la autora Aurelia Martín (2006). También se considera a la investigadora Ana M. González (2009), que sostiene que la perspectiva de género permite señalar y poner la atención en aquellas variaciones históricas y culturales sobre los modelos de lo femenino y lo masculino, y así entender cómo estos arquetipos de lo femenino y lo masculino influyen en la comprensión de la realidad social, (González, 2009). Junto a ellas, es posible destacar a la autora Jutta Burggraf (2004), que considera la perspectiva de género como el mecanismo para defender el derecho a la diferencia entre hombres y mujeres.

Atendiendo a lo expuesto, es necesario establecer cómo se entiende en la actualidad el término de perspectiva de género. La perspectiva de género es definida como el instrumento cuyo objetivo es inculcar de forma transversal en las leyes, instituciones y sistemas organizativos de la sociedad, el ideal de igualdad entre hombre y mujer, a nivel formal y material. Para ello, es necesario hacer distinción entre la diferencia sexual y los roles sociales, que precisamente se construyen a partir de dicha diferencia (Miranda, 2012).

4.2. LAS CORRIENTES SOBRE PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS MUSEOS Y SU LABOR EDUCATIVA

4.2.1. Las corrientes sobre perspectiva de género a nivel internacional

La reivindicación de la figura femenina como la gran olvidada en los acontecimientos del mundo, y también en el arte, comienza en los años

sesenta-setenta en países como Inglaterra, Francia o Estados Unidos, donde surge una disciplina centrada en el estudio de la teoría del arte feminista (Albero, 2018). A partir de ese momento comienzan a desarrollarse otras disciplinas, como la historiografía del arte feminista, que reivindican el papel de la mujer en la sociedad y el arte. Estas disciplinas tienen un impacto directo en las prácticas de educación museística, comenzando con las primeras investigaciones en el campo de la perspectiva de género basadas en la reparación de la memoria colectiva de la mujer, como figura olvidada e incluso apartada del mundo del arte (Albero y Arragia, 2018).

En este sentido se debe destacar a la autora Linda Nochlin (1971/2008) que en los años setenta inicia la cuestión acerca del papel de la mujer en el arte, derivando en la crítica feminista del sistema del arte y, por tanto, del comportamiento de las instituciones con ello. Esta autora insta al estudio de las estructuras sociales e institucionales, para comprender los motivos por los que la mujer ha sido y es excluida del arte. Considera que la raíz del conflicto radica en la educación, que impone una determinada forma de ver la realidad en detrimento de la mujer. A partir de ese momento las investigaciones sobre la perspectiva de género se desarrollan, por un lado, en el marco de la recuperación de la memoria femenina en el mundo del arte, y por otro, en la necesidad de revisar la narración aportada por las instituciones museísticas elaborada desde una posición de poder androcentrista (Albero, 2018). Este último aspecto es clave ya que conlleva que los estudios dirijan su mirada no tanto a cuestionar las políticas, sino la sociedad y los comportamientos sociales y culturales que determinan la construcción social de los roles sexuales (Vaquinhas, 2019).

Ello supone que a partir de los años ochenta es posible vislumbrar dos tendencias en cuanto a la perspectiva de género en los museos (Vaquinhas, 2019):

- Un enfoque basado en la reivindicación de la mujer en el arte.
- Y otro enfoque dirigido a la creación de museos de la mujer como espacios que recuperan la memoria y el patrimonio de las mujeres.

De ambos enfoques surge un concepto esencial, la museología de género. Este término consiste en aplicar la perspectiva de género a la museología actual, de tal forma que se tenga en cuenta la condición femenina como tema para estructurar las colecciones y museos a nivel museográfico. E incluso aplicar la perspectiva de género en la profesionalización y en la implantación de políticas en el museo (Pinto, 2012).

Sin embargo, a pesar de la existencia de estas dos líneas claras de investigación, es la creación de museos de mujeres la línea por la que, a partir de los años ochenta y noventa del siglo XX, abogan muchos países para introducir la perspectiva de género (Vaquinhas, 2019). La razón de ello reside en que esta es la vía a través de la cual los museos desempeñan un importante papel cívico, convirtiéndose en espacios de reflexión sobre cuestiones de género, y siendo un instrumento para el cambio social (Tejero, 2010).

Teniendo en cuenta esta situación, y para equilibrar ambas líneas de investigación, ICOM (2020) lleva realizando desde las últimas tres décadas un marco de políticas de diversidad cultural. Su objetivo es que los museos de todo el mundo enfoquen sus políticas y programas hacia el reconocimiento y la inclusión de la diversidad cultural de una forma u otra. A razón de lo anterior, es posible hacer alusión a varias actuaciones claves de ICOM, en las que se expone de manera directa y explícita la incorporación de la perspectiva de género en los museos. La primera de ellas en 2013, en la 28ª Asamblea General del ICOM, donde se aprueba la Resolución sobre Museos, por la que se insta a incorporar la perspectiva de género e inclusión cultural y social en las políticas y funciones de los museos (ICOM, 2013). En 2016 ICOM ratifica las recomendaciones establecidas en la asamblea de 2013 (ICOM, 2016).

Junto a ICOM es importante también destacar la labor de la UNESCO. La primera de las actuaciones de este organismo se produce en 1997, con la elaboración de un informe en el cual se recoge un capítulo dirigido a la mujer, el género y la cultura. En él se refleja cómo la globalización ha supuesto un cambio en el género y los derechos de la mujer, poniendo de relieve que en todas las culturas la mujer sufre un trato vejatorio. Ante ello, deben ser los Estados quienes pongan fin a esa vejación, empezando por reconocer derechos políticos y civiles de este colectivo (UNESCO, 1997). Tras ello, en 2003 la UNESCO publica un informe en donde se recogen cuestiones como en qué medida

el patrimonio cultural intangible participa de la transmisión del género; y la relación entre el concepto de igualdad de género y su compatibilidad con la preservación de las culturas y formas de vida tradicionales (Smeets y Sano, 2003). Siguiendo esta misma línea de estudio publica un folleto titulado “Patrimonio cultural inmaterial y género” donde se plasma la importancia de considerar el género en el estudio, conservación y documentación del patrimonio cultural inmaterial, reflejando un vínculo directo entre aspectos como la identidad de género, las funciones y el rol social, debido al importante papel que el patrimonio inmaterial tiene en la creación y difusión de los valores relacionados con el género (Jègat, 2009).

Por último, es preciso destacar dos actuaciones de la UNESCO llevadas a cabo en 2015. Por un lado, lleva a cabo una proclamación y defensa de museos más inclusivos, reclamando a los países que promuevan instituciones museísticas en las que se fomente la igualdad de posibilidades para todas las personas, sin diferenciar entre sexo, raza, condición social o económica, y por supuesto género (UNESCO, 2015). Y, por otro lado, la publicación del documento “Igualdad de género. Patrimonio y creatividad”, en el que se muestra un primer resultado de las acciones de los Estados Miembros, durante los últimos diez años, relacionadas con la igualdad de género y/o el empoderamiento de las mujeres en el ámbito de la cultura (Brito et al, 2015).

Finalmente se debe tener en cuenta la actual estrategia del Consejo de Europa de Igualdad de Género 2024-2029, cuya finalidad máxima es lograr la realización efectiva de la igualdad de género, y empoderar tanto a las mujeres como a los hombres de los Estados miembros del Consejo de Europa. En base a ello la estrategia centra la atención en seis objetivos primordiales de los cuales destaca el objetivo 6, que de forma directa alude a la integración de la perspectiva de género y la inclusión de un enfoque interseccional en todas las políticas y medidas (Consejo de Europa, 2024, párrafo 34).

4.2.2. Las corrientes sobre perspectiva de género a nivel nacional

Enfoque Basado en el Discurso Expositivo

El primer enfoque de las investigaciones en el ámbito nacional español se dirige al desarrollo del discurso del museo. Es decir, a la elaboración

de las narrativas del museo y la incorporación de las teorías feministas. El objetivo es introducir la perspectiva de género en la educación y en las acciones artístico-educativas, a través de un análisis crítico de los conceptos en el arte (Albero, 2014; Albero y Arragia, 2018). Este enfoque se encuentra en consonancia con las recomendaciones establecidas por ICOM acerca de la perspectiva de género. En concreto con la primera y tercera resolución basadas en la introducción de este ámbito en los discursos de los museos, con una revisión de sus programas y de los conceptos que en ellos se transmiten (ICOM, 2013).

Ahondando en ello, son múltiples las investigaciones que se pueden considerar desde este enfoque, destacando las revisiones de la autora Marián López (2002; 2011a). El primero de estos trabajos se centra en la necesidad de revisar y considerar la terminología empleada en las teorías de educación artística, ya que esos conceptos se basan en la discriminación de género. Por lo tanto, es necesaria una redefinición de los conceptos de la educación del arte, lo cual a su vez deriva en el cambio de la metodología de investigación y trabajo. De ese modo es posible una relectura de las imágenes y trabajos artísticos desde una perspectiva de género, que permita abrir nuevas vías de interpretación, sin que ningún prejuicio determine cómo debe ser cada género (López, 2002). El segundo de los trabajos se centra en un proceso de relectura de varios itinerarios de museos españoles en torno a cuatro líneas discursivas (López, 2011a): La primera de ellas se centra en la recuperación de la memoria de las mujeres y sus contribuciones a la historia; la segunda, en la revisión de las formas de representación de la mujer y lo femenino en el arte; la tercera, aboga por la reflexión sobre la construcción de la identidad de género, analizando los límites entre la categorización de mujer u hombre, con el fin de identificar, estudiar, deconstruir y cuestionar los estereotipos, roles e identidades inherentes a esta categorización; y la cuarta línea se caracteriza por la acción y el activismo feminista en el arte, con el fin de reivindicar el papel de las mujeres en la historia.

En consonancia con estas dos últimas líneas de investigación es posible señalar el trabajo ReLecturas. Este proyecto reúne a quince museos valencianos que muestran algunas de sus obras desde la perspectiva de género. Es decir, desde un enfoque en el que se trata de identificar los

roles, actitudes, atributos físicos, pautas de comportamiento y sexualidad, asociados a las personas en función de su sexo (ReLecturas, s.f.).

Llegado a este punto, es también necesario destacar el trabajo de autoras como Griselda Pollock (2007), que defienden que no basta con incluir a las mujeres, sino que, además de ello, han de considerarse la causas de que exista la disparidad de género y los mecanismos en los que la sociedad perpetúa dicha disparidad (Pollock, 2007). Esto es lo que analizan Marián López, Antonia Fernández y Asunción Bernárdez (2012), si la inclusión de la perspectiva de género en los museos debe quedar relegada a un doble análisis del discurso expositivo, con y sin dicha perspectiva de género; o si realmente se debe comenzar a cuestionar, y cambiar, los modelos de elaboración y transmisión tradicionales de los discursos, creando nuevas narrativas desde la igualdad de género, para poner fin a los prejuicios. En este caso se recalcan el hecho de que en España no hay museos de mujeres, espacios por y para ellas, que pueden ayudar a que la mujer, y su obra, se considere no solo parte de la herencia cultural de una comunidad o sociedad, sino también patrimonio que permite la construcción y desarrollo cultural de esa comunidad (López et al, 2012).

Finalmente, dentro de este enfoque de investigaciones se ha de considerar el trabajo del antiguo Ministerio de Cultura, que analiza desde la perspectiva de género la presencia y participación del género femenino en la historia a nivel público y privado, en treinta museos españoles (Secretaría General Técnica. Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación, 2011). En este trabajo se intenta visibilizar la labor activa de las mujeres en todos los ámbitos como son la cultura, la educación, la economía, la política y el espacio social. El trabajo del Ministerio recalca que no se trata de proponer nuevas narrativas, sino de sacar a la luz discursos que siempre han estado ahí, pero en un segundo lugar. Ahora, debido al impulso de las investigaciones en la perspectiva de género, estas narrativas pasan a un primer plano. Ello permite reconocer y devolver el protagonismo a las mujeres creadoras, que como tales también han impulsado las colecciones que hoy forman parte del patrimonio español (Secretaría

General Técnica. Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación, 2011). También en este sentido se pueden destacar las aportaciones de Marián López (2011b), en el que hace alusión, de nuevo, a la cuestión de si es necesario un museo para mujeres. Esta autora defiende a los museos como lugares donde se deconstruye y analiza la desigualdad, y se reconstruye y edifica un nuevo discurso. Esto implica reconocer que los museos actuales no son instituciones neutrales e imparciales, sino que, durante mucho tiempo, y aún ahora, mantienen un sesgo en perjuicio de la mujer, con una evidente narrativa androcentrista (López, 2011b).

Enfoque Basado Estructura y Profesionalización del Museo

El segundo enfoque de las investigaciones, en lo relativo a la perspectiva de género en los museos, se centra en el ámbito profesional del mismo. Versa sobre el estudio de la práctica educativa en los museos, pero llevada al funcionamiento interno del mismo, es decir, aplicando las cuestiones de género en los aspectos técnicos del museo como las condiciones laborales, y en el desempeño laboral de los diversos perfiles profesionales del museo (Albero, 2014; Albero y Arragia, 2018).

Siguiendo esta línea es posible destacar los trabajos, en primer lugar, de la autora Laura Trafí (2012), que analiza los programas educativos y de formación llevados a cabo por varias instituciones de España, como son el Arteleku, el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA), la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA arteypensamiento), el Centro Cultural Montehermoso, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS) y el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla León (MUSAC). Con ello trata de identificar si realmente hay una perspectiva de género en los cursos, seminarios, talleres y programas educativos que se imparte en estas instituciones, ya que estos derivan en la formación de sus profesionales de manera directa, y de forma indirecta en la capacidad para elaborar exposiciones que incluyan la perspectiva de género. Además, en estos estudios el público es un agente activo, que se debe tener en cuenta a la hora de abordar la educación desde la perspectiva de género (Trafí, 2012).

En este sentido también es posible hacer alusión al trabajo de María Acaso (2012), que específicamente analiza pequeños hábitos y costumbres educativas, que define como invisibles. Estos hábitos y costumbres están arraigados en el modelo educativo, y una revisión de estos aspectos puede llevar a una transformación y a la creación de nuevos modelos educativos, que incluyan la perspectiva de género. Esta transformación corresponde a los profesionales de la educación, y a los departamentos e instituciones que desarrollen una función educativa, como los museos. En el caso de España estos conocimientos se asientan en las bases del sistema patriarcal capitalista y jerárquico, sustentado en elementos como un sistema de poder autoritario, la hegemonía religiosa católica, el predominio de las clases altas y poderosas económicamente y, por supuesto, en el caso que atañe a este trabajo, en el predominio del género masculino sobre el femenino. En este sentido el cambio viene, no por crear discursos narrativos que pongan de relieve la perspectiva de género, sino por estrategias pedagógicas que permitan al público desarrollarse culturalmente y decidir de manera libre su identidad (Acaso, 2012).

En este enfoque de investigación se debe tener en cuenta el trabajo de Eneritz López (2009), que especialmente se centra en los educadores de los museos españoles, y cómo se forman para ser profesionales en el ámbito de la educación museística. Esto supone estudiar qué papel y funciones tienen estos profesionales en la elaboración de las narraciones de los museos y la consideración del público como un agente activo del proceso educativo de los museos.

Finalmente cabe destacar la iniciativa del Ministerio de Cultura que ha puesto en marcha el I Plan de Igualdad en Cultura para 2024-2026, estableciendo como uno de los objetivos la incorporación de la perspectiva de género de manera transversal en las instituciones y organismos vinculados. Se persigue que este instrumento esté presente a la hora de regular subvenciones, becas, contratos públicos, así como también sirva de base para elaborar guías para la formación en este ámbito, y para la difusión de mujeres artistas (Ministerio de Cultura, 2024).

4.3. LAS METODOLOGÍAS PARA INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS MUSEOS Y SU LABOR EDUCATIVA

Un aspecto esencial para entender la perspectiva de género en los museos y su labor educativa es conocer las metodologías que existen actualmente para ello en el ámbito internacional y nacional.

A nivel internacional se considera el estudio realizado por la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), que, si bien es cierto que no es una guía de obligado cumplimiento, sienta unas bases de partida para muchos museos que desean trabajar en pos de la igualdad de género (Maillard et al., 2012). Las pautas que establece esta guía se aúnan en la Tabla 1.

TABLA 1. *Pautas para la incorporación de la perspectiva de género DIBAM*

Pasos para incorporar la perspectiva de género			
Paso 1: Diagnóstico	Paso 2: Objetivos	Paso 3: introducir el enfoque de género	Paso 4: Evaluación
Situación del museo e identificar cómo percibe el equipo profesional del museo el enfoque de género y conocimiento para poder aplicarlo.	Qué se pretenden alcanzar con la incorporación de la perspectiva de género, para delimitar el rango de las acciones que se acometen.	En las funciones del museo. Esto a su vez implica que museología y museografía, deben incorporar también la perspectiva de género. La base para todo ello reside en el lenguaje empleado.	En qué grado se están alcanzando los objetivos a través de las actuaciones para incorporar la perspectiva de género.

Fuente: Maillard et al., 2012

A nivel nacional se considera el trabajo realizado por la institución española Mujeres en las Artes Visuales en 2020 como modelo para el establecimiento de unas pautas metodológicas, dirigidas a que las instituciones museísticas sean capaces de autodiagnosticar la igualdad de género (Mujeres en las Artes Visuales [MAV], 2017; López y Porta, 2020): La herramienta denominada HIM (Herramienta para la Igualdad), está disponible online y se compone de 60 preguntas fundamentadas en base a tres criterios fundamentales y cinco complementarios recogidos en la Tabla 2.

TABLA 2. Metodología para autodiagnosticar la igualdad de género desarrollada por Mujeres en las Artes Visuales MAV

Criterios fundamentales				
Criterio 1: Redistribución		Criterio 2: Reconocimiento		Criterio 3: Representación
Relacionar la estructura económica, la división del trabajo y la feminización de ciertas categorías laborales, para de ese modo con-seguir la igualdad socio-económica		Analizar el carácter simbólico y el valor cultural que se asocia a los objetos, conceptos y construcciones relacionados con el género.		Visibilizar a las mujeres y hombres por igual, permitiendo que haya un reconocimiento de ambos y de su participación en la vida social, cultural y política.
Criterios complementarios				
Diversidad	Autonomía	Participación	Diseño	Proximidad
Considerar las necesidades de las personas en función del género, sexo, edad diversidad funcional, cultura y condición social, entre otros.	Crear espacios en los que las personas se sientan cómodos y seguros.	Conocer las necesidades y las demandas de las personas usuarias y visitantes..	Analizar e incorporar los datos por sexo, edad, origen étnico y grupo de su entorno, para promover la igualdad de género.	Ubicación cercana, conexión peatonal libre de obstáculos

Nota: La tabla recoge los criterios establecidos para el autodiagnóstico de los museos y que contenido debe analizarse en cada uno de ellos.

Fuente: Mujeres en las Artes Visuales [MAV], 2017; López y Porta, 2020.

Dentro de las guías existentes a nivel nacional se considera también el trabajo Guía Comunicando el Pasado en Imágenes. Herramientas para la creación y el análisis con perspectiva de género (Cacheda, et al, 2023), desarrollada por el proyecto PastWomen. Historia Material de las Mujeres (2024). Esta guía se divide en dos partes: una teórica dirigida a la realización de un autodiagnóstico de la igualdad de género de las imágenes arqueológico-históricas empleadas; y otra parte práctica, enfocada a establecer directrices de cómo introducir la igualdad de género creando ilustraciones arqueológicas e históricas desde la diversidad e igualdad de género, pero también de edad, sexo, cultural, étnica o social (Cacheda, et al, 2023). La Tabla 3 recoge los parámetros de evaluación para el autodiagnóstico, así como las pautas prácticas para las ilustraciones establecidas por la guía.

TABLA 3. Metodología para autodiagnosticar y crear ilustraciones desde la perspectiva de género. Proyecto PastWomen

Parte Teórica		
Descubrir la diversidad en el pasado	Aproximación crítica a las exposiciones permanentes	Exposiciones temporales como instrumentos de innovación
Las representaciones sociales de la historia son recursos culturales y tienen impacto directo en la construcción cultural de las personas.	Qué cambios han de llevarse a cabo para alcanzar igualdad, en especial los discursos expositivos	Vía para adecuar sus discursos narrativos desde la perspectiva de género, en pos de la igualdad.
Parte Práctica – TEST DE BAEZA		
Parte 1. Criterios	Parte 2. Rúbrica	Parte 3: Decálogo
1. Diversidad social. 2. Evitar los estereotipos de sexo, género y edad. 3. Suprimir la desvalorización de las tareas femeninas e infantiles. 4. Representar la interacción y el dinamismo de las acciones representadas. 5. Actividades de mantenimiento basadas en reproducción, subsistencia y bienestar del grupo social. 6. Contexto, tecnología y cultura material.	Para cada criterio determinar el grado de cumplimiento mediante tres indicadores: Muy conseguido Conseguido No conseguido.	1. Representación de sexos cuantitativa equilibrada. 2. Representación de sexos cualitativa equitativa. 3. Se relacionan e interactúan. 4. Diversidad de edad, social y funcional. 5. Evitar estereotipos y hiearismo. 6. Representa acciones colectivas. 7. Evitar grupos familiares y sociales tradicionales. 8. Representa actividades de mantenimiento. 9. Representación de cultura material y entorno riguroso. 10. Asociación no estereotipada de cultura material
Parte 4: guía de cómo diseñar imágenes arqueológico-históricas		
1. Rigor. 2. Novedad. 3. Presencia. 4. Proporción. 5. Importancia. 6. No estereotipación. 7. Diversidad.		

Fuente: Cacheda, et al, 2023; PastWomen. Historia Material de las Mujeres, 2024.

5. DISCUSIÓN

Considerando los resultados expuestos, es posible señalar en primer lugar que el concepto principal de esta investigación, la perspectiva de género, tiene una construcción y un desarrollo cultural. La razón de ello radica en la evolución del propio concepto género que ha pasado de una concepción antropológica, donde la biología impone una diferenciación entre las personas, a ser considerado una construcción cultural, donde la sociedad y cómo se interpreta y definen las características biológicas

de cada sexo, y los rasgos que culturalmente se asocian a ellas, son las que marcan las diferencias. Es la sociedad la que condiciona, e incluso determina, a que esas diferencias, y en especial su interpretación, establezca cómo las personas deben contribuir en la sociedad, derivando ello en una participación basada en diferencias como desigualdades de género. La perspectiva de género no es sino una consecución directa a intentar eliminar esas desigualdades, promoviendo inculcar una interpretación de igualdad a nivel social y cultural entre hombres y mujeres, aun siendo dos figuras biológicamente diferentes en algunos aspectos, pero no por ello desiguales.

En este sentido, un aspecto clave que se establece por parte de autores como Joan W. Scott (1986/1990), es la relevancia del lenguaje empleado en las relaciones sociales y culturales que determinan la igualdad o desigualdad de género. La importancia del lenguaje para aplicar la perspectiva de género en los museos queda reflejada en las metodologías existentes a nivel internacional y nacional analizadas. En el caso del estudio realizado por la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) donde el lenguaje inclusivo es considerado la herramienta que reproduce y transmite patrones de género estigmatizadores e inequitativos, enfocando la atención a que ésta rijan las relaciones entre la plantilla del museo, así como también los medios a través de los cuales se relaciona el museo con el público (web, folletos, publicaciones, recursos museográficos, etc) (Maillard *et al.*, 2012). A nivel nacional las metodologías analizadas hacen alusión al uso del lenguaje inclusivo desde el desarrollo y la creación de imágenes, siendo en este caso un lenguaje visual la herramienta clave para introducir la perspectiva de género. A nivel nacional, el trabajo realizado por la institución española Mujeres en las Artes Visuales en 2020 (Mujeres en las Artes Visuales, 2017; López y Porta, 2020), así como el llevado a cabo por PastWomen (2024; CACHEDA, 2023), muestran la importancia de las imágenes y cómo se representan los objetos, su simbolismo, así como los conceptos sociales y culturales. En este caso destacan el uso del lenguaje inclusivo, en especial a nivel visual, y cómo usar las imágenes para promover la inclusión y la igualdad, no solo a nivel de género, sino también desde la diversidad de edad, social y funcional. Esto denota la

relevancia que ha tenido y tiene el lenguaje en todas las vertientes que este puede ser escenificado (escrito o hablado, visual o sonoro, en imágenes o palabras, entre otros) a la hora de transmitir ya sea valores de igualdad o perpetuar desigualdades y estereotipos. El lenguaje es la base para la comunicación, y por tanto, una pieza clave en la construcción cultural de las personas, y por ende en la educación hacia una identidad cultural basada en la igualdad y el respeto por la diversidad. No obstante, muchos museos en el caso de España adolecen de la falta de este instrumento (Luque, 2021) a pesar de los recursos disponibles, mientras que en el resto del mundo se aprecia una tendencia a mejorar, aunque con la necesidad de seguir avanzando (Adair y Levin, 2020).

Unido a lo anterior, es posible también analizar la evolución que ha tenido la perspectiva de género a nivel internacional y nacional. A nivel internacional, aunque surge la museología de género como una primera herramienta para incorporar la perspectiva de género, la mayoría de los países apuestan por crear nuevos espacios específicos para mostrar el papel de la mujer en el arte y en la sociedad. No obstante, también es importante señalar que la creación de este tipo de museo ha suscitado numerosas objeciones teóricas y prácticas por dos motivos (Castellano, 2014): el primero de ellos radica en el riesgo de reducir y acotar a las mujeres en un perfil fijo e inmutable, ajeno a la construcción social del género, y a los efectos de las fuerzas del cambio social; el segundo motivo se basa, fundamentalmente, en el temor de que los principios de la museología de género se apliquen únicamente a los museos de mujeres, y no a otro tipo de museos

Es aquí donde las instituciones internacionales, como la UNESCO e ICOM, adquieren un papel más relevante a partir del siglo XXI. Estas instituciones intentan regular la función de los museos en la sociedad y su importante papel educativo, desarrollando recomendaciones y directrices que les permitan incorporar la perspectiva de género, y promover la inclusión y la diversidad desde el género, y también de edad, social y funcional. El posicionamiento de estas instituciones hacia la igualdad y respeto derivada de una sociedad que reivindica y defiende su diversidad, es el promotor de que a nivel europeo se estén llevando a cabo iniciativas de igualdad de Género como Estrategia para la

Igualdad de Género 2024-2029. Como se ha reflejado, esta estrategia incluye de manera directa en su objetivo 6 la integración de la perspectiva de género en el desarrollo de medidas y políticas, a fin de conseguir un enfoque de estas basado en la igualdad, para evitar la opresión, discriminación e incluso la exclusión que sufren las mujeres en la elaboración de políticas europeas. Esto denota que la perspectiva de género es un instrumento necesario no solo en el ámbito educativo de los museos, y a nivel cultural, sino también en la elaboración de políticas que tienen un impacto directo en la economía y la creación de relaciones sociales y culturales.

A nivel nacional estas recomendaciones por parte de Europa y de instituciones internacionales ha derivado, sobre todo, en analizar los discursos expositivos de los museos. Se ha destacado el trabajo de la autora Marián López, y la importancia de revisar la terminología aplicada en el arte, denotando otra vez la relevancia del lenguaje en la perpetuación o no de desigualdades. Esta autora pone el foco en la relectura de los discursos expositivos. Sin embargo, es esta misma autora, junto a las investigadoras Antonia Fernández y Asunción Bernárdez (2012), partiendo de los estudios internacionales de ICOM, la UNESCO y autores como Pollock (2007), ponen de relieve que no es suficiente con una relectura, sino que es necesario crear nuevas narrativas y espacios, como pueden ser los museos de mujeres. Lo que muestran estas autoras es que para promover la igualdad se deben crear discursos narrativos de cero, que partan desde la perspectiva de género, reflejando la igualdad y diversidad, y no solo con exposiciones temporales, sino desde la creación de espacios permanentes donde el discurso que se muestre redefina los conceptos para presentar la diversidad de la sociedad. De esta forma las personas pueden sentirse identificadas y reflejadas desde la igualdad, construyendo así una identidad cultural que transmita valores de respeto.

Finalmente, hacer hincapié en la importancia que tiene la estructura y profesionalización de los museos. La formación de sus profesionales desde una perspectiva de género y desde el desarrollo de un lenguaje inclusivo, es el primer paso para conseguir que los museos desarrollen una labor educativa en pos de la igualdad de la diversidad de la sociedad.

6. CONCLUSIONES

Partiendo de lo expuesto en los apartados anteriores, las conclusiones extraídas de este estudio son:

- La perspectiva de género sigue siendo un instrumento relativamente actual en lo que se refiere a la educación en los museos, aun cuando cada vez más instituciones internacionales (ICOM/UNESCO) la reivindican.
- No existe una metodología reglada (museografía/museología) de actuación común para incorporar la perspectiva de género (ni internacional ni nacional), tan solo guías de aplicación voluntaria y a interpretación de los profesionales del museo.
- El lenguaje inclusivo es una herramienta clave para poder incorporar la perspectiva de género, reivindicada tanto por las instituciones como ICOM, UNESCO, como por las guías que regulan la incorporación de la perspectiva de género.
- Son las propias instituciones culturales las que determinan cómo actuar, enfocando sobre todo su labor educativa a través de la creación de museos específicos para mujeres artistas, o a través de exposiciones específicas, aunque muchas de ellas de carácter temporal.
- Es necesario destacar el papel de los profesionales de museos, en especial la figura del educador de museos y la formación inherente a esta figura, como esencial para el desarrollo de la labor educativa de las instituciones y la incorporación de la perspectiva de género.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer al Programa de Ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Universidades del cual son beneficiarias las autoras Eva Vivar García F(PU20/01799), Ana Reyes Pérez (FPU20/02198) y Alberto Martínez Ramírez (FPU20/03082), adscritos a la Universidad de Granada.

8. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Catarata.
- Adair, J. and Levin, A. (2020). *Museums, Sexuality, and Gender Activism*. Routledge.
- Albero, S. A. (2018). Debates fundamentales para una crítica feminista al museo de arte en el contexto español. *Dossiers Feministes*, 23, 5-22
<http://dx.doi.org/10.603>
- Albero, S.A. y Arragia, A. (2018). Educación con Perspectiva de Género en Museos Españoles. Enfoques y Discursos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 7(1), 1531-1555.
<http://dx.doi.org/10.4471/generos.2018.2921>
- Alens, B., y Kai, T. (2019). *Report on the implementation of the UNESCO 2015. Recommendation on Museums & Collections Recommendation concerning the Protection and Promotion of Museums and Collections, their Diversity and their Role in Society*. UNESCO
- Alonso, G., y Medici, M. (2014). *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. Manual metodológico*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Bock, G. (1991). Pobreza femenina, derechos de las madres y Estados del bienestar (1890- 1950). En G. Duby y M. Perrot (Dirs.) *Historia de las mujeres en Occidente*, (Tomo IV, pp 399-438). Taurus.
- Brito, L., Vacheron, F., Pacheco, G., Fugasot, C., y Noel, M. (2015). *Igualdad de Género, Patrimonio y Creatividad*. UNESCO.
- Burggraf, J. (2004). Género (gender). En *Lexicón: Términos ambiguos y discutidos sobre familia, vida y cuestiones éticas* (pp 421-429). Palabras
- Cacheda, M., Diéguez, I., García, A., González, P., Herranz, A.B., Hornos, F., Jardón, P., Martín, E., Martín, C., Picazo, M., Prados, L., Rísquez, C., Rueda, C., Sánchez, M. y Soler, B. (2023). *Comunicando el pasado en imágenes. Herramientas para la creación y análisis con perspectiva de género*. Gobierno de Navarra.
- Consejo de Europa (2024). *Estrategia de Igualdad de Género 2024-2029*. Recuperado el 23 de octubre de 2024 de [https://search.coe.int/cm/#{%22CoEIdentifier%22:\[%220900001680ae569b%22\],%22sort%22:\[%22CoEValidationDate%20Descending%22\]}](https://search.coe.int/cm/#{%22CoEIdentifier%22:[%220900001680ae569b%22],%22sort%22:[%22CoEValidationDate%20Descending%22]})
- Consejo Internacional de Museos (ICOM) (1961). *Estatuto de ICOM*.
- Consejo Internacional de Museos (ICOM) (2013). *Resoluciones aprobadas por la 28ª Asamblea General del ICOM*. 28ª Asamblea General del ICOM, Río de Janeiro, Brasil.

- Consejo Internacional de Museos (ICOM) (2016). *Resoluciones aprobadas por la 31ª Asamblea General del ICOM*. 31ª Asamblea General del ICOM, Milán, Italia.
- Consejo Internacional de Museos (ICOM) (8 de marzo de 2020). *Perspectivas de género: la misión del ICOM en las últimas tres décadas*. Recuperado el 26 de diciembre de 2020 de <https://icom.museum/es/news/perspectivas-de-genero-la-mision-del-icom-en-las-ultimas-tres-decadas/>
- Consejo Internacional de Museos (ICOM) (2022). *Asamblea General Extraordinaria del ICOM*. ICOM, Centro de Congresos de Praga (República Checa) y virtual (Ágora).
- González, A. M. (2009). Género sin ideología. *Nueva Revista*, (124), 33-47
- Jègat, M. (2009). *Patrimonio cultural inmaterial y género*. UNESCO.
- López, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. *Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I, 145-171. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 27 de enero de 2021 de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110145A>
- López, E. (2009). *¿Profesionales de la educación en el museo? Estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona
- López, M. (2011a). *Mulier me fecit. Hacia un análisis feminista del arte y su educación*. Horas y Horas.
- López, M. (2011b). ¿Es necesario un museo de mujeres? En Secretaría General Técnica. Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación (Eds) *Patrimonio en femenino*, (pp 77-81) Ministerio de Cultura.
- López, M., Fernández, A. y Bernárdez, A. (2012) *El protagonismo de las mujeres en los museos*. Fundamentos.
- López, M., y Porta, A. (2020). *Autodiagnóstico MAV para la igualdad en museos y centros de arte*. MAV.
- Luque, L. (2021). Lenguaje inclusivo y no sexista en el ámbito museístico de habla hispana. *Atenea*, 523. <http://dx.doi.org/10.29393/atat523-423llli10423>
- Maillard, C., Ochoa, G., Solar, X., y Sutherland, J.P. (2012). *Guía para la incorporación del enfoque de género en museos dirección de bibliotecas, archivos y museos*. DIBAM (Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos)
- Mantilla, J. (1996). La conceptualización del género y su importancia a nivel internacional. *Agenda Internacional*, 3(6), 153-167. Instituto de Estudios Internacionales (IDEI).

- Martín, A. (2006). *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Cátedra
- Ministerio de Cultura (2024). *Plan de Igualdad en la Cultura 2024-2026*. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones
- Miranda, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Dikaion*, 21(2), 337-357. Universidad de la Sabana.
- Mujeres en las Artes Visuales (MAV) (2017). *Herramienta MAV Para la Igualdad. Mujeres en las Artes Visuales*. Recuperado el 24 de octubre de 2024 de <https://mav.org.es/herramienta-mav-para-la-igualdad-2/>
- Nochlin, Linda (2008). *¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?* (Trad. N. Arroyo) Amazonas del arte nuevo, catálogo de la exposición. Fundación Mapfre (Trabajo original publicado en 1971).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Ediciones SM.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (17 de noviembre de 2015). *Instrumentos normativos. Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad*. Recuperado el 4 de febrero de 2021 de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49357&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2021). *Género*. Recuperado el 22 de mayo de 2021 de <https://www.who.int/topics/gender/es/#:~:text=El%20g%C3%A9nero%20se%20refiere%20a,los%20hombres%20y%20las%20mujeres.>
- PastWomen. Historia Material de las Mujeres (2024). *Past Women*. Recuperado el 03 de octubre de 2024 <https://www.pastwomen.net/>
- Pinto, R. (2012). Museus e diversidade sexual. Reflexões sobre mostras LGBT e queer. *Arqueología Pública*, 5, 44-55.
- Pollock, G. (2007) Visión, voz y poder: historias feministas del arte y marxismo. En Cordero, K., Sáenz, I. (Comps.) *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*, (pp 45-81) Universidad Iberoamericana, Programa Universitario de Estudios de Género de la Unam, Conaculta-Fonca, Curare
- Real Academia Española (RAE) (2021). Género. En el *Diccionario de la lengua española* <https://dle.rae.es/g%C3%A9nero>
- Ramírez, C. (2008). Concepto de género: reflexiones. *Ensayos*, (8), 307-314. Universidad de Albacete.

- Rebollo, M^a, A., y Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, (353), 235-263. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes español.
- ReLecturas (s.f.). *ReLecturas. Itinerarios en clave de género*. Recuperado el 14 de abril de 2021 de <http://relecturas.es/proyecto/>
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the „Political Economy“ of Sex”. En R. Reiter (Ed.) *Toward an Anthropology of Women* (pp 158-163). Monthly Review Press
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico (Trad E. Portela y M. Portela). En J. S. Amelang y M. Nash (Edits.) *Historia y Género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, (pp 23-58). Institució Alfons el Magànim (Texto original publicado en 1986).
- Secretaría General Técnica. Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación (Eds) (2011). *Patrimonio en femenino*. Ministerio de Cultura.
- Smeets, R., y Sano, M. (8-10 diciembre de 2003). *Final Report Expert meeting 'Gender and Intangible Heritage*. UNESCO
- Stetsenko, A. (1993). Vygotski: Reflections on the recepción and further development of his thought. *Multidisciplinary Newsletters for activity theory*, 13(14), 38-45. Institut für Allgemeine Pädagogik der Hochschule der Künste
- Tejero, G. (2010). Museo de mujeres: un camino a recorrer en América latina. *Her & Mus, Heritage and Museography*, (3), 43-47.
- Trafi, L. (2012). De la cultura feminista en la institución arte. En M. Villaespesa (Ed.), *Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español*. *Feminismos*, (7, pp. 214-245). MACBA
- Vaquinhas, I. (2019). Women“s museums today: their creation, objectives and contribution to history. *ARENAL*, 26(1), 275-297. Universidad de Granada. <http://dx.doi.org/10.30827/arenal.v26i1.5572>
- Wertsch, J. (1993). *Voces en la mente*. Visor.

PROFESORAS Y ALUMNAS: LAS MUJERES EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN MUSICOLOGÍA EN ESPAÑA. TESTIMONIOS Y UN ESTUDIO DE CASO

JUDITH HELVIA GARCÍA MARTÍN
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

El origen de este estudio parte del proyecto del Ministerio de Economía y Competitividad, Mujeres y Saber, el acceso femenino a la sociedad del conocimiento en España y del proyecto regional Diccionario biográfico de mujeres universitarias en las universidades de Salamanca, Valladolid, Madrid y Sevilla²⁰. El objetivo de estas iniciativas fue conocer la historia del acceso de las mujeres a los estudios universitarios en España en diferentes ámbitos. Como musicóloga, la labor encomendada a la autora de este texto consistió en abordar esta cuestión en lo relativo a los estudios de música en la Universidad.

En este marco, la investigación encargada por los proyectos implicaba tener en cuenta ciertas particularidades. La más importante es que los estudios superiores en música en España se han planteado desde la distinción clásica entre el saber teórico y el saber práctico. Esto se ha materializado en que el saber teórico (Musicología) se encomendó a las universidades, mientras que el saber práctico (composición, interpretación musical) se impartía en los conservatorios. En la actualidad, esta

²⁰ Se puede encontrar información sobre estos proyectos en <https://produccioncientifica.usal.es/proyectos/44965/detalle> y <https://produccioncientifica.usal.es/proyectos/44788/detalle>, respectivamente, consultados el 29 de diciembre de 2024. Los resultados de estos proyectos se han expuesto en el *V Congreso Internacional de formación permanente. NODOS del conocimiento* (21-22 de noviembre, 2024, virtual), cuya participación ha sido posible gracias al Programa XIII de la Universidad de Salamanca para los integrantes del Grupo de Investigación Reconocido Intangible Heritage Music and Gender: International Network (IHMAGINE).

tradición va quedando atrás en la medida en que las fronteras entre disciplinas se van difuminando y surgen nuevas titulaciones de acuerdo a las necesidades del mercado laboral. Al mismo tiempo, desde hace algunos años se han incluido los estudios en Musicología en conservatorios superiores, y los de interpretación musical en universidades²¹. Aunque sería muy interesante investigar sobre el desarrollo de las mujeres en los conservatorios, donde su presencia estaba normalizada desde mucho antes que en las universidades²², las dimensiones y características de este artículo nos obligan a ceñirnos al ámbito de las universidades públicas.

1.1. BREVE INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LA MUSICOLOGÍA EN ESPAÑA

La musicología se define en los diversos manuales y diccionarios como “el estudio científico de la música”, un enunciado que podemos encontrar tanto en el texto de Randel (1999) del *Diccionario Harvard de la Música* (p. 685) como en el *New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Duckles, Pasler *et al.*, 2020). Aunque se teoriza sobre la música y su papel en las sociedades desde hace siglos, no sería hasta comienzos del siglo XIX cuando empezamos a encontrar en los escritos de estudiosos y publicaciones periódicas alemanas términos como *Tonwissenschaft*, *Musikwissenschaft*, *Musikforschung*, *Musikalische Wissenschaft*... que en todos los casos aludían al “conocimiento” o “investigación” sobre la música y el sonido.

Pero el estudio de todo lo que ocurre alrededor de la música (el sonido, los ritos sociales y la *performance*, las teorías formuladas, la estética de la música...) ha desembocado necesariamente en diversas subdisciplinas, algunas de las cuales han adquirido identidad propia y se han

²¹ No obstante, los estudios de composición e interpretación musical siguen predominando en los conservatorios y, cuando existen en universidades, lo hacen en centros privados (como la UAX o la UNIR) o escuelas adscritas (como la Escuela Universitaria de Artes TAI, adscrita a la URJC).

²² Varias autoras han dedicado estudios a la educación musical de las mujeres en los conservatorios, ya fuera esta de adorno o encaminada a adquirir herramientas con las que subsistir en la profesión. Sánchez de Andrés (2011) y Hernández Romero (2011) hablan de este tipo de instituciones en Madrid y, recientemente, Barranco Vela (2024) ha presentado en el XI Congreso de la Sociedad Española de Musicología una comunicación relativa a las alumnas del Conservatorio de Jaén.

independizado, y que se ocupan del complejo fenómeno sonoro y musical. Por eso estos mismos diccionarios recogen también la historia de la clasificación de los campos de estudio en los que se ha ramificado la Musicología (aunque hoy en día se tiende al estudio interdisciplinar que supere las barreras entre los diferentes ámbitos).

Si bien no enumeraremos en este artículo todas las posibles clasificaciones ofrecidas por exceder el asunto el de este estudio, sí hablaremos de una de las más tradicionales. Guido Adler (1855-1941) realizó una propuesta de clasificación en su estudio “Umfag, Methode und Ziel der Musikwissenschaft”, que vio la luz en 1885 en la publicación *Vierteljahrsschrift für Musikwissenschaft*²³. En ella, Adler establece dos grandes áreas de las que se ocupa la Musicología que, a su vez, incluyen varios subcampos. Rodríguez Suso (2002, p. 202-204) sintetiza esta teoría: por un lado, la musicología histórica se ocuparía de la historia de la música clasificada por épocas, autores, países, escuelas... y se valdría de herramientas como la paleografía, las categorías históricas, las agrupaciones de las formas musicales, las leyes que rigen la composición en cada época, y los instrumentos musicales; por otra parte, la musicología sistemática se ocuparía de estudiar las herramientas a través de las que conocemos el fenómeno musical, como el análisis, la estética y psicología de la música, la educación, y la musicología comparada.

Sin embargo, como indicábamos antes, desde hace varias décadas las líneas divisorias de esta clasificación (ya obsoleta) son más difusas. Como si del principio de los vasos comunicantes se tratase, unas han interactuado con otras. Esto, unido a la conexión de la Musicología con otras disciplinas como la Antropología o la Sociología, ha dado lugar a nuevas tendencias desarrolladas a partir de los años 80 del siglo pasado, como la musicología postcolonial, los estudios sobre música popular o la musicología feminista, entre otras.

Si la Musicología es una disciplina que se origina tal como la conocemos hoy en el mundo anglosajón, en España tiene su propio desarrollo, fruto de las circunstancias políticas, sociales y económicas que han

²³ Duckles, Pasler *et al.* (2020), ofrecen más detalles en su entrada en el *New Grove*.

condicionado la elección de los lugares donde se han conservado las fuentes de las que se nutre esta materia. Debido a una serie de factores históricos, en España, el mecenazgo de la Iglesia con respecto a las artes ha sido muy relevante y, al contrario que en otros países europeos (como Francia, el espejo en el que se mira España durante el siglo XIX), esto ha seguido siendo así aún hasta el siglo XX. En la creación, conservación y recuperación del patrimonio musical en España han tenido un papel fundamental las instituciones catedralicias (además de monasterios, colegiatas y parroquias). Durante siglos, han acogido en su entorno arquitectónico la expresión musical y su soporte en papel, siguiendo una tradición centenaria de mecenazgo equiparable a la ejercida por las cortes aristocráticas menores centroeuropeas. Esto ha hecho que buena parte de las fuentes musicales escritas que nos cuentan la historia de la música en España se hayan conservado en archivos eclesiásticos. Debido a esto, la investigación basada en las fuentes custodiadas por la Iglesia ha sido tradicionalmente una de las vertientes más fructíferas y habituales en la Musicología española desde mediados del siglo XIX, dando lugar a numerosos catálogos e inventarios que presentan una homogeneidad de títulos como “La música en la catedral/colegiata/parroquia de...”.

Por supuesto, no olvidamos que la Iglesia también actuó como dique de contención de prácticas que hoy consideramos de gran valor musical o sociológico como el villancico, pero no podemos dejar de ver estas medidas dentro de un contexto histórico, estético, filosófico y religioso muy concreto. Aun con todas sus restricciones, los archivos eclesiásticos contienen obras musicales de los estilos y géneros más variados, desde el canto gregoriano hasta obras puramente instrumentales como sonatas, arias teatrales, polifonía clásica y música de tecla. Además, las capillas musicales muy a menudo eran la única vía a través de la cual el grueso de la población tenía acceso a la audición de la música instrumental y escénica que se escuchaba en ambientes no sacros (Aviñoa, 2004, p. 399), lo cual acarreó a menudo no pocos problemas a los maestros de capilla que realizaban esas selecciones.

Precisamente la ubicación de las fuentes musicales en España ha sido un importante condicionante a la hora de estudiarlas, pues los archivos

eclesiásticos a menudo han resultado ser celosos de la seguridad de la documentación que guardan, lo que no siempre ha facilitado al investigador la labor de consulta. Así, en nuestro país la Musicología comienza a formarse durante el último tercio del siglo XIX, gracias a varios profesores del Real Conservatorio de Música de Madrid: Hilarión Eslava, Baltasar Saldoni, Francisco Asenjo Barbieri y José Inzenga, quienes se dedicaron a trabajar y recuperar (a partir en gran medida de las fuentes antes citadas), respectivamente, los repertorios religioso, biográfico, escénico y tradicional conocidos en España hasta entonces. Comenzaba así una genealogía de estudiosos de la música, en su gran mayoría hombres (muchos provenientes de seminarios), que sentarían las bases para que en 1977 se constituyera la Sociedad Española de Musicología (SEdeM).

1.2. LA FUNDACIÓN DE LA TITULACIÓN UNIVERSITARIA

Las labores llevadas a cabo por estos estudiosos de la música concluyeron en la necesidad de una asociación que los aglutinara. También se hacían necesarios unos estudios reglados en Musicología en las universidades españolas para formar especialistas en la materia pues, hasta entonces, la disciplina se nutría de músicos prácticos, compositores, historiadores del arte, historiadores, filósofos o filólogos con formación musical... o bien musicólogos formados en el extranjero. Y así, en 1985, se inaugura en la Universidad de Oviedo la primera licenciatura en Musicología en España, para extenderse después a otras universidades. Comenzó con un embrión que creció hasta independizarse: primero como una especialidad de otras carreras (como Historia del Arte), después como licenciatura de segundo ciclo, más tarde como grado y, finalmente, constituyendo varios programas de posgrado y doctorado.

De este modo empiezan a formarse los primeros musicólogos egresados de las universidades en España. Como indicábamos antes, los docentes de esta carrera provenían de diversos campos, existiendo pocas mujeres. Por este mismo motivo, el órgano al que se asociaban los musicólogos españoles, la Sociedad Española de Musicología (SEdEM), reflejó esta situación. Es ilustrativa la evolución que sufrió la

composición de su junta directiva a lo largo de sus 6 etapas (5 de ellas presididas por hombres), desde su fundación en 1977:

TABLA 1. Evolución de la junta directiva de la SEdeM a lo largo de sus etapas. La página web institucional no proporciona información posterior la junta constituida en 2011: <https://bit.ly/4iYleK7>

Etapa	Años	Hombres	Mujeres
Etapa de Samuel Rubio (1978-1984)	1977	6	0
	1982	6	1
Etapa de Ismael Fernández de la Cuesta (1985-1994)	1985	6	1
	1987	6	1
	1990	5	2
Etapa de Dionisio Preciado (1995-1998)	1995	5	3
Etapa de Rosario Álvarez (1999-2006),	1999	4	5
	2003	5	4
Etapa de Lothar Siemens (2007-	2007	7	3
	2011	6	4

Fuente: elaboración propia

Como podemos ver en esta evolución, ha habido un aumento casi constante de la representación femenina en las juntas de gobierno de la SEdeM hasta llegar a la paridad actual. La ausencia de mujeres en las primeras juntas²⁴ choca con su tradicional dedicación a la profesión de la

²⁴ Para obtener una visión más completa, faltaría analizar la evolución de la composición de las juntas más recientes. También son de interés los datos ofrecidos por la secretaria de la SEdeM acerca de los socios abonados. Estos datos son incompletos y contados a mano a partir de boletines, por lo que puede existir un pequeño margen de error y, por ello, los ofrecemos como nota complementaria. Aun así, se pueden considerar bastante ajustados. De los socios fundadores en 1977, un 28% eran mujeres; en 1980, lo eran el 37%; en 1990, el 38%; en 2000, el 36%; en 2006, el 37%; y, por último, en 2018, el 43%. Llama la atención que, aunque existe una tendencia al alza, el porcentaje de socias se mantiene relativamente bajo, si lo comparamos con las alumnas matriculadas y egresadas del estudio de caso que ofreceremos más adelante. Es posible que las musicólogas originalmente no se sintieran identificadas con las líneas de trabajo de la SEdeM. Para entenderlo, podríamos observar también los porcentajes de mujeres en las distintas comisiones de trabajo, extraídas de la misma web de la Sociedad indicada en la Tabla 1 (se debe tener en cuenta que los datos de varias de estas comisiones necesitan ser actualizados): Arqueología musical, 50%; Música y artes escénicas, 49%; Música y lenguajes audiovisuales, 47%; Música y prensa, 70%; Bandas de música, 46,5%; Música y estudios americanos, 51%; Danza: 76%; Música y contextos en el mundo ibérico medieval y renacentista, 40%; Música y ceremonial, 49%; Música y mujeres, estudios

interpretación musical, lo que haría pensar que su presencia sería más amplia. Sin embargo, en los estudios musicológicos universitarios, no interpretativos, la tendencia parece haber sido otra en lo relativo a su profesorado, habiéndose alcanzado la igualdad en los órganos de representación cuando la titulación contaba con 15 años de trayectoria y, por lo tanto, habiendo absorbido el mercado varias musicólogas egresadas y habiendo acogido a más mujeres entre sus docentes.

2. OBJETIVOS

Como indicábamos al principio de este artículo, esta investigación se enmarcó en un proyecto cuyo objetivo era reconstruir la historia del acceso de las mujeres a los estudios universitarios en España en diferentes ámbitos. Partiendo de este punto y, adaptando este propósito a la formación en música en las universidades, el principal objetivo de este estudio es trazar una panorámica de la evolución de la participación de las mujeres en los estudios universitarios de Musicología en España. Para ello, se tendrán en cuenta dos ámbitos, que abordaremos en objetivos distintos:

- Identificar, a través del estudio de caso de la Universidad de Salamanca (entre las primeras que ofrecieron esta titulación en España), el perfil del alumnado y sus intereses en los estudios en Historia y Ciencias de la Música.
- Conocer la experiencia de las primeras docentes en las titulaciones de Musicología en España y su trayectoria en la carrera académica.

de género, 89%; Música y artes plásticas, 66%; Análisis musical, sonidos, (con)textos, culturas, 44%; Instrumentos musicales en contexto: música, creación instrumental y patrimonio, 55%. Salvo algún caso puntual, como Danza o Estudios de género, que aún se presentan como reducidos mayoritariamente femeninos, somos de la opinión de que en el resto de comisiones los porcentajes de mujeres no tienen que ver con que los temas de investigación sean de su interés, sino con las redes de trabajo que forman los equipos de investigación y sus dinámicas internas.

3. METODOLOGÍA

Para el primer objetivo, hemos recurrido a un enfoque cuantitativo, en el que se han recopilado una serie de datos que se han plasmado gráficamente. Gracias al SICPD (Servicios Informáticos y Centro de Procesamiento de Datos) de la USAL, hemos podido obtener los números globales de matrícula, los de nuevo ingreso y los de egresión separados entre hombres y mujeres desde 1989 hasta 2025. A través de los gráficos de porcentajes generados por estos datos, inspirados en el estudio de Martín Asensio, U., Montes López, E. y Groves, T. (2015), podemos ver la evolución del alumnado en las aulas en este período. El mismo servicio nos ha proporcionado, además, los títulos de los Trabajos de Fin de Grado elaborados desde la implantación del grado en 2010, lo que nos permite ver la evolución de los intereses del alumnado, y si los estudios en música y género están entre ellos.

Para el segundo objetivo hemos recurrido a la entrevista con un enfoque cualitativo y con un componente de historia de vida, que se ha llevado a cabo con una pequeña muestra de 7 informantes. Si definimos las características de la muestra según los criterios ofrecidos por Sampieri (2010, pp. 176 y 401), la empleada para este artículo es de tipo no probabilística o dirigida, es decir, la elección de sus integrantes depende de los objetivos del investigador y está sujeta a su criterio. Dentro de esta clase de muestra, es del subtipo por conveniencia, puesto que se ha entrevistado a informantes a las que se tuvo acceso en su momento; y, por último, es una muestra dirigida homogénea, porque las informantes comparten una serie de rasgos similares:

- Mujeres docentes universitarias.
- Con categoría de PDI funcionarias, titulares o catedráticas, para asegurarnos de que su testimonio está basado en una trayectoria de cierto recorrido.
- Que trabajen en universidades públicas españolas donde se impartan estudios de, al menos, grado en Musicología (o Historia y Ciencias de la Música, como se denomina en algunos centros).

Uno de los propósitos era el de recopilar datos biográficos y profesionales vinculados a lo personal. Se ha tratado de obtener información que no pueda encontrarse en un *curriculum* oficial, y se ha buscado resaltar los puntos de conflicto para las mujeres entre la vida profesional universitaria y la personal. Así, dentro de una entrevista de modalidad semidirigida, hemos articulado la conversación en torno a cuatro ejes temáticos:

- Contexto social y familiar, y formación inicial
- Formación musical, de grado, posgrado e investigadora
- Itinerario en la promoción laboral
- Labores de investigación, docencia, gestión y liderazgo

Dentro de cada una de estas cuatro áreas se han formulado preguntas con distintos objetivos:

- Generales, para ubicar al entrevistado en la materia de la que se va a tratar: “¿Cuál es su experiencia como investigadora?”.
- Para ejemplificar: “¿Conoce casos de compañeras que hayan pospuesto su carrera profesional por cuestiones familiares?”.
- Para dar estructura: “Según su experiencia ¿qué tipo de comportamientos discriminatorios podemos encontrar en la universidad?”.
- Para establecer contrastes: “¿Qué semejanzas y diferencias encuentra en los estudios universitarios en España y fuera de España?”.

Para terminar, las entrevistas siguieron un modelo que osciló entre la entrevista abierta y la semiestructurada, oscilando de una a otra en función de la predisposición de la entrevistada o el momento de la entrevista. Aún así, se ha tratado de ordenar los tipos de preguntas según la sugerencia de Sampieri (2010, p. 421):

- Generales, para entrar paulatinamente en materia y favorecer un contexto cómodo para la entrevistada: “¿Cómo fueron sus comienzos en los estudios musicales?”.

- Complejas, que requieren una mayor elaboración: “¿Qué opina respecto a la legislación que promueve las medidas de acción positiva?”.
- Sensibles, que podían implicar un cierto grado de compromiso en su respuesta: “¿Ha vivido situaciones de desigualdad en su entorno laboral?”.
- De cierre, a modo de reflexión personal abierta: “¿Podría realizar una última reflexión sobre cuáles cree que son los retos de la Musicología en el siglo XXI?”.

4. RESULTADOS

4.1. LA EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EN LOS ESTUDIOS EN MUSICOLOGÍA EN LA USAL

Los estudios musicológicos existen en la Universidad de Salamanca con el nombre de Historia y Ciencias de la Música, primero como especialidad desde 1989, luego como licenciatura de segundo ciclo desde 1995 y, por último, como grado desde 2010.

Se observa en los gráficos 1 y 2 que, en los comienzos de su andadura, la titulación contaba con un número significativamente mayor de mujeres que de hombres y que, poco a poco, estas diferencias se han ido suavizando. La explicación de esta predominancia tan marcada de mujeres durante los primeros años debe buscarse en el sentido que el título tenía en su origen para el estudiantado que lo cursaba, y su perfil. Muchas matriculadas provenían de las antiguas Diplomaturas de Maestro especialista, ya fuera en Infantil, Primaria o Musical donde, aún a día de hoy, existe una mayoría femenina (ver figura 1²⁵) por la vinculación de estas titulaciones con el rol tradicional femenino relacionado con los cuidados. Cursando una licenciatura, se ampliaban sus perspectivas

²⁵ Estos datos se pueden consultar en el Observatorio de Calidad y Rendimiento Académico de la USAL, en el apartado sobre la evolución de la matrícula. En este portal no se ofrecen datos en abierto sobre la matrícula de cursos anteriores. En atención a la síntesis, ofrecemos aquí solo los números del campus de Salamanca, pero en el enlace señalado se pueden observar proporciones similares en los centros de Ávila y Zamora adscritos a la USAL.

laborales ya que, con la obtención del antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), podían acceder también a la enseñanza en Educación Secundaria y en Conservatorios Profesionales.

FIGURA 1. Captura de pantalla de los datos ofrecidos por el Observatorio de Calidad y Rendimiento de la Universidad de Salamanca sobre el historial de matriculaciones, separados por hombres y mujeres, en los Grados en Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria en el campus de Salamanca durante los últimos 7 cursos académicos. Datos accesibles en <https://bit.ly/3Dxxd29>

Nombre del Centro	Nombre de la Titulación	TOTAL 2023-24	H	M	TOTAL 2022-23	H	M	TOTAL 2021-22	H1	M1
Fac. Educación	GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL	304	23	281	313	22	290	314	23	288
Fac. Educación	GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	487	135	352	496	129	363	503	142	358

Nombre del Centro	Nombre de la Titulación	TOTAL 2020-21	H2	M2	TOTAL 2019-20	H3	M3	TOTAL 2018-19	H4	M4	TOTAL 2017-18	H5	M5
Fac. Educación	GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL	313	17	296	329	22	307	341	18	323	361	23	338
Fac. Educación	GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	505	157	348	509	167	342	527	176	351	528	186	342

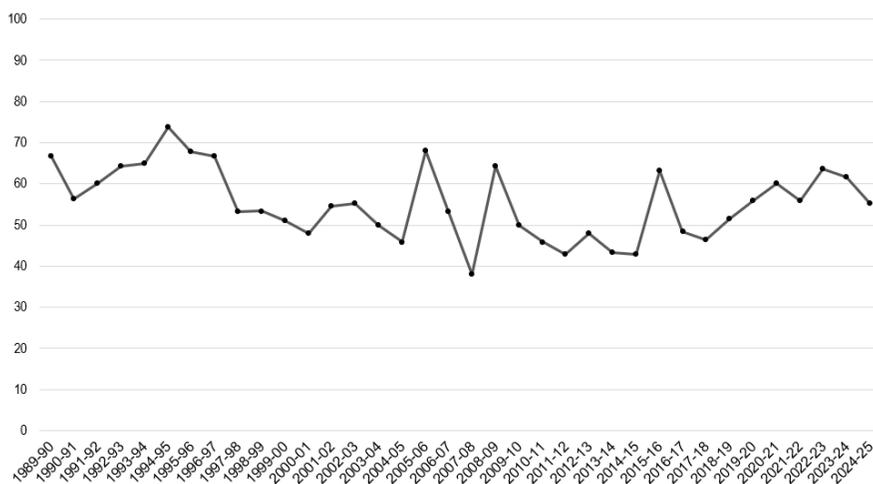
Fuente: página web del Observatorio de Calidad y Rendimiento Académico de la USAL

Por otro lado, al tratarse hasta 1995 de una especialidad y luego licenciatura de segundo ciclo, que requería cursar primero dos años de otra carrera, el estudio de procedencia también condiciona el porcentaje de mujeres. Siendo las carreras humanísticas disciplinas que tradicionalmente han contado con más féminas, no sorprende comprobar que muchas estudiantes provenían de Historia del Arte, Historia, Humanidades o Filología, y que, compaginando ambas licenciaturas, buscaban complementar sus estudios principales con los musicológicos. El mismo razonamiento se aplica a las matriculadas procedentes de los estudios de conservatorio profesional o superior donde, en determinados instrumentos, ha habido mayoría femenina. En este caso veían en la licenciatura de primer ciclo una simple transición para unos estudios

musicológicos de marcado corte histórico que complementarían su actividad interpretativa.

Como decíamos, esta diferenciación entre alumnos y alumnas (que llegaron a ser el 73,68% en el curso 1994-95), que fue clara y estable en un principio, fue mitigándose poco a poco y se ha vuelto más oscilante en los últimos 10 años. Llamen la atención dos aspectos: por un lado, y dentro de la limitada representatividad de esta muestra, se ve, una vez más, que en los momentos de crisis (como lo fue la económica de 2008 y la sanitaria de 2020) las mujeres sufren más las consecuencias, lo que se ve reflejado en una bajada drástica en su matrícula en el curso 2007-2008, y en las egresiones del curso 2020-2021. Y, en segundo lugar, se observa de manera frecuente que, del porcentaje original de matriculadas de nuevo ingreso, un porcentaje mayor de esa misma promoción termina los estudios, lo que indicaría que dentro de un mismo grupo hay una mayor tasa de abandono de hombres que de mujeres.

GRÁFICO 1. Evolución del porcentaje de alumnas matriculadas de nuevo ingreso en Hª y CC. De la Música en la USAL desde 1989

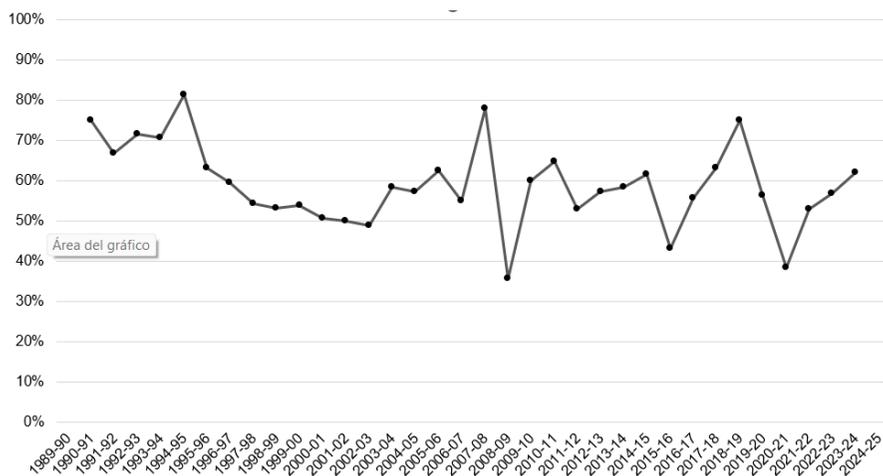


Fuente: elaboración propia

Suponiendo que se pudieran extrapolar conclusiones similares a los estudios musicológicos en otros centros universitarios, vemos que las inercias creadas por los factores que influyeron en los comienzos de la disciplina

en España, y que ya hemos comentado, se van disipando con la llegada del nuevo milenio (por ejemplo, coinciden en el tiempo la consecución de una mayor igualdad en la junta directiva de la SEdeM con la mitigación el sesgo femenino en las matriculaciones en la USAL).

GRÁFICO 2. Evolución del porcentaje de alumnas egresadas en Hª y CC. De la Música en la USAL desde 1990



Fuente: elaboración propia

Una pregunta que nos planteamos, dentro de esta pequeña muestra del estudiantado en los estudios universitarios en Musicología en España, es qué interés tiene el alumnado en los estudios en música y género. Para ello, podemos tomar como referencia los títulos de los trabajos de fin de grado desde la implantación del nuevo plan de estudios en 2010 (cuyos primeros egresados datan de junio de 2015). A su vez, debemos tener en cuenta que el grado en el plan de 2010 contaba con una materia optativa en “Música y género”, que desapareció en una modificación en 2015 debido a la baja matrícula. Durante los 10 años transcurridos desde 2015, se han leído 256 trabajos de fin de grado, de los cuales 23 han tenido como tema central el estudio de algún aspecto relacionado en mayor o menor medida con los estudios de música y género. De estos trabajos, 5 han sido escritos por hombres y el resto por mujeres. Los temas se pueden clasificar en varias categorías:

- El enfoque clásico de “trabajos sobre mujeres” en los que, sin incorporar necesariamente herramientas metodológicas de los estudios de género, se ahonda en la biografía y producción de mujeres en diferentes campos, con el fin de reconocer su aportación a la disciplina y generar un discurso que permita que sus figuras se incluyan en el repertorio canónico (por ejemplo, la crítica musical de Matilde Muñoz, Lluïsa Casagemas como primera compositora de una ópera en España, la saxofonista Fernande Decruck o la trayectoria de la organista Montserrat Torrent).
- Estudios sobre la proyección y presencia de mujeres en determinados estilos y ámbitos musicales, para conocer la ocupación del espacio público en contextos como, por ejemplo, el rap español, la música popular, el pop, el indie-pop español o en el contexto de Al Ándalus.
- Análisis de identidad y de representación de la mujer y su agencia a través de determinadas fuentes como la crítica musical o argumentos de obras escénicas, para conocer los discursos articulados en torno a su figura.
- Análisis de representación de roles de género (feminidad, masculinidad y transgénero) en estilos musicales como el *reggaeton*, el *rock*, el *metal* extremo o la música *noise*, para explorar la expresión de las diversas identidades de género a través de la música.
- Estudios sobre la historiografía de los estudios de música y género, como la musicología Queer.

4.2. LOS TESTIMONIOS DE LAS PROFESORAS

Las informantes han mostrado un alto interés por participar en las entrevistas. Al conocer sus historias de vida, podemos establecer los puntos en común que determinan el perfil de las primeras docentes universitarias en Musicología en España.

En primer lugar, todas las entrevistadas procedían de familias que debían tener un cierto acomodo económico, ya que, de otro modo, los

estudios musicales se hacían difíciles de continuar hasta convertirlos en un *modus vivendi*: había que pagar profesores particulares, el instrumento y los viajes para examinarse en los conservatorios más cercanos.

Con frecuencia, su iniciación en los estudios musicales incluía motivos como un historial familiar en el que hubiera algún miembro de la familia músico o melómano, la existencia de clases de música en los colegios religiosos a los que asistieron, o que sus madres se preocuparan porque sus hijas no fueran, empleando un término extendido en la época, analfabetas musicales. Una de ellas cuenta: “Mi madre... decidió darnos... una educación musical. Porque ella decía que era una analfabeta en música, y que no quería que su hija lo fuese”. Sin embargo, también existe una motivación tan tradicional como la formación de adorno, que consistía en proporcionar a las señoritas un barniz cultural para desarrollar sus habilidades sociales, aprendiendo un poco de música, de dibujo o de francés. Sobre esta práctica podemos leer más en los estudios de Hernández Romero (2011), Sánchez de Andrés (2011) y Labajo Valdés (2019). En todo caso, ya se introdujeran en el ámbito musical de manera lúdica o con fines sociales, en general no se esperaba de ellas que se dedicaran a ello de forma profesional, aunque cuentan que, más tarde, su entorno familiar y social aceptó de buen grado su dedicación a la música.

Tienen también en común que el instrumento con el que se iniciaron en la música es el piano²⁶. Una de ellas declara: “Yo tenía mucha facilidad, me gustó mucho, y entonces mis padres decidieron que, dado que tenía mucha facilidad, pues que estaba muy bien y era muy femenino que yo hiciese la carrera de piano”. De hecho, cuando narran sus experiencias a la hora de examinarse en los conservatorios, recuerdan una clara mayoría de niñas, e incluso de profesoras en los tribunales. Dos informantes justifican esto de manera parecida. Una argumenta que se debe a “la feminización del piano, por la herencia del siglo XIX. Los estudios de música como atributos y adornos femeninos”, mientras que otra expone que “es un tópico muy de la burguesía del siglo XIX, que las mujeres

²⁶ Históricamente este ha sido un instrumento con una alta participación femenina. Para más información, consultar los estudios de Hernández Romero (2011) y Ravet (2011).

estudiasen piano para poder, bueno, pues tener un papel decoroso en la sociedad”.

Su educación musical inicial fue la habitual de la época. Quienes vivían en una ciudad con conservatorio, en general optaron por cursar allí los estudios de forma oficial. Pero, puesto que los conservatorios existentes en los años 70 y 80 no eran tan abundantes (ni los profesionales ni los superiores²⁷), quienes no contaban con uno cerca, pero querían tomarse en serio sus estudios musicales, recurrían a una práctica común entonces: una mezcla entre clases privadas y oficiales (una opción elegida incluso por algunas de las que tenían un conservatorio en su ciudad). Es decir, necesitaban tener un profesor particular (a domicilio, en el colegio o en cualquier otra modalidad) para formarse y, periódicamente, acudían al conservatorio más cercano para examinarse “por libre” y oficializar el grado de destreza alcanzado.

Estas profesoras estudiaron en la universidad en los años 70 y 80, un momento en el que ya estaba relativamente normalizada la presencia de mujeres en las enseñanzas superiores. Señalan que, a menudo, había una mayoría de mujeres tanto en las carreras humanísticas en general como en las primeras promociones de Musicología en particular. Además, como decíamos, en sus comienzos los estudios de Musicología eran una especialidad y luego una licenciatura de segundo ciclo, y normalmente los que los cursaban procedían de carreras de humanidades. Así se confirma en las entrevistadas, que cursaron previamente estudios en Historia, Historia del Arte, Filología, Magisterio o Derecho.

El azar aparece como elemento recurrente gracias al cual estas profesoras terminaron cursando los estudios en Musicología o siendo docentes en ellos. En varios casos tomaron la decisión sobre la marcha a raíz de que un familiar o conocido les hacía saber, con cierta urgencia, la existencia de la posibilidad de estudiar una licenciatura universitaria especializada en música o la convocatoria de plazas para ser docente en la nueva titulación.

²⁷ Hasta la entrada del modelo LOGSE en los años 90, los estudios de conservatorio se regían por el llamado “Plan del 66”, contenido en el Decreto 2618/1966, cuyos detalles pueden consultarse en <https://www.boe.es/boe/dias/1966/10/24/pdfs/A13381-13387.pdf>.

Varias de ellas compaginaron un trabajo con sus estudios, dando clases particulares de solfeo y piano para poder hacerse cargo de algunos de sus gastos. Cuando terminaron, su primer destino laboral no siempre fue la docencia universitaria, sino que algunas opositaron antes y ocuparon otros cargos. En todos los casos, abandonaron la faceta interpretativa musical como principal ocupación, dejándola para el ámbito personal y lúdico, y ejerciendo como trabajo principal la docencia universitaria.

El hecho de que fueran alumnas y profesoras pioneras en los estudios en Musicología en España trae consigo una consecuencia natural, y es que varias de ellas han sido también pioneras en España en sus respectivos campos de investigación. Una observación que hacen con frecuencia es que la perspectiva de género debería incluirse de manera transversal, tanto en las investigaciones como en las materias de la carrera.

Al ser preguntadas por el trato recibido como mujeres en el ambiente universitario, en general consideran que no han recibido un trato discriminatorio durante los estudios (como decíamos, el ámbito de las humanidades y el musical eran frecuentados por mujeres) y que, tanto profesores como compañeros de estudios, proporcionaban un trato igualitario. Sin embargo, sí consideran haber experimentado sutiles manifestaciones de machismo en su entorno de trabajo en los comienzos de su carrera, sobre todo en cargos de gestión y responsabilidad. Señalan, por ejemplo, que se esperaba de ellas que fueran de trato dócil, que no discutieran a un hombre en las reuniones científicas (como en un congreso) o que su tiempo de intervención en los debates se viera recortado o interrumpido. Algunas de estas declaraciones relatan que, a la hora de formar parte de tribunales en tesis o en oposiciones, sentían que solo estaban allí “como un florero... éramos un cupo, pero realmente la cosa se decidía entre ellos [los varones del tribunal]”. O que, en las dinámicas de trabajo “se esperaba de nosotras una enorme laboriosidad, como hormiguitas, que las mujeres siempre se supone que han tenido una capacidad de trabajo enorme... muy minuciosas, muy sacrificadas y, al mismo tiempo también muy poco críticas”.

Por último, y para cerrar las entrevistas, se consultó a las informantes su opinión respecto a las medidas de acción positiva en las leyes de igualdad. En sus respuestas encontramos posturas distintas. Por un lado,

algunas entrevistadas no creen en este tipo de políticas y se oponen de manera frontal a su aplicación. Otras se muestran reticentes, pues reconocen que no aplicar estas medidas podría no corregir las desigualdades que se han producido históricamente, pero favorece que se produzcan malas praxis. Una informante relata que había recibido ofertas para publicar en una revista y que, al manifestar su curiosidad por los motivos de su elección, se le confesó que había sido seleccionada por ser mujer y porque había que cubrir un cupo. También se observan posturas contrapuestas cuando piensan en la aplicación de medidas de acción positiva en el ámbito universitario. Una informante opinaba que es bueno aplicarlas en contextos en donde la igualdad no exista de manera natural, pero que no sería el caso de la universidad, ya que “esto en la universidad está muy superado”. Sin embargo, otra opinaba que en la institución universitaria sigue habiendo grupos de poder que son mayoritariamente ocupados por hombres y que, aunque no era muy partidaria de las cuotas, consideraba que ayudan y que pueden ser una herramienta correctora de desigualdades.

Aun percibiendo que el campo académico de las humanidades es igualitario, sí se señalan algunas cuestiones estructurales que podrían acabar desembocando en desigualdades. Varias observan que la conciliación (para cuidado de hijos u otros familiares) es extremadamente difícil si se quieren cumplir los requisitos de las agencias acreditadoras, y por las características absorbentes del trabajo. Así mismo, la flexibilidad de trabajar como docente universitaria es un elemento favorable para poder compaginar trabajo y cuidados, pero, a menudo, se convierte en una trampa para las mujeres, ya que han visto cómo, en muchos casos, han sido ellas las que deciden posponer la consecución de determinados méritos que habrían consolidado su carrera laboral.

5. DISCUSIÓN

Esta investigación trata de responder parcialmente a las cuestiones planteadas en los objetivos. En ella encontramos puntos fuertes y áreas de mejora que debemos plantear, para lo cual seguiremos el esquema DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades).

Una de las principales debilidades de este estudio es lo limitada que es su muestra, tanto en relación al número de informantes entrevistadas, como en lo que respecta al caso estudiado (la USAL) para conocer la evolución de las alumnas matriculadas en Historia y Ciencias de la Música en España. Añadir una trazabilidad de la procedencia formativa de las alumnas de la licenciatura y grado en los primeros años de la titulación, y aumentar los casos estudiados, ayudarían a fortalecer este punto. Otra debilidad es que, tanto en los números de matriculadas como en las profesoras entrevistadas, se han tomado como referencia las categorías del sexo binario, sin haber tenido en cuenta otras identidades de género. Ocurre, sin embargo, que esto es difícil de rastrear a través de los datos estadísticos de matrícula. Se han dado casos puntuales de estudiantes transgénero que se matricularon con un determinado género y, después, transitan al otro, por lo que este dato no aparece en la información de primera matrícula. Tener este aspecto en cuenta completaría la visión de conjunto.

Las amenazas en una investigación de este tipo son limitadas, pero podríamos considerar como tal el hecho de que no todas las informantes desean que se conozca su identidad, por lo que aquí hemos optado por mantener a todas en el anonimato. Esto limita una comprensión más integral de las declaraciones que realizan, así como su contraste, verificación y contextualización.

Por otro lado, reconocemos como fortaleza el hecho de que el modelo de este estudio es perfectamente extrapolable, por lo que el problema de que esté basado en una muestra pequeña podría resolverse fácilmente en caso de querer ampliarlo.

Y esta sería, precisamente, la oportunidad más evidente. De querer tener una panorámica general real sería necesario aplicar este modelo a otras universidades, públicas y privadas, e incluso conservatorios, para poder conocer las dinámicas en las distintas instituciones.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos planteados al comienzo de este artículo, hemos identificado el perfil del alumnado y sus intereses en los estudios de

grado en Historia y Ciencias de la Música en la USAL. Según esto, hemos observado las tendencias en las primeras matrículas, que indican una preferencia femenina por estos estudios, incluso en la actualidad, cuando ya no existe la práctica antes común de cursar primero estudios en Magisterio o humanísticos y luego la licenciatura. Este mayor interés de las mujeres por los estudios musicológicos también se observa en el hecho de que las alumnas tienen una menor tasa de abandono de la carrera.

Al explorar los intereses del alumnado a través de los temas elegidos para sus trabajos de fin de grado, observamos que los estudios de música y género no están entre sus intereses mayoritarios, ya que solo el 8,98% de los trabajos de fin de grado leídos desde 2015 toma este itinerario. No puede achacarse esto a la desaparición de la asignatura optativa “Música y género”, ya que antes de esto el número de investigaciones relacionadas era igualmente bajo y, podría decirse incluso, que ha crecido un poco desde entonces. Es posible que sea necesario replantearse los contenidos de las asignaturas para introducir la perspectiva de género de manera transversal en todas las materias, de manera que deje de considerarse como algo aislado, sino como algo que se puede encontrar de manera estructural en todos los ámbitos.

También llama la atención que, de los pocos trabajos de investigación dedicados a la música y género, la mayoría hayan sido realizados por mujeres, y los pocos hombres que hay en esta lista hayan preferido centrarse en estudio de representación de masculinidades y transgénero. Esto muestra que se siguen entendiendo estos estudios como un reducto que interesa solo a grupos que consideran que sus identidades deben ser reafirmadas, y no como un aspecto a tener en cuenta de manera transversal.

En cuanto al segundo objetivo, hemos podido trazar el perfil de las primeras profesoras de las titulaciones en Musicología, que ha resultado ser relativamente homogéneo en lo que a su formación se refiere. En él observamos que el origen familiar (tanto en el aspecto económico como en su relación previa con la música) ha sido determinante a la hora de introducir a las niñas en los estudios musicales y de favorecer su continuidad en los mismos, a través del piano en todos los casos. Su perfil formativo es de dos tipos: por un lado, aquellas que cursaron estudios humanísticos (Historia, Historia del Arte...) cuando aún no existía la

titulación, junto con el conservatorio; y por otro, aquellas que, procediendo también de carreras humanísticas, estudiaron en las primeras promociones de la especialidad y licenciatura en Musicología y que, además, también tenían estudios de interpretación musical.

En cambio, muestran posturas diversas una vez entramos en el ámbito profesional, y aquí se podría decir que influyen las dinámicas sociales del contexto geográfico en el que cada una desarrolla su carrera. La percepción de las desigualdades en la universidad y cómo estas deben abordarse varía de unas a otras, aunque la opinión generalizada es que en el ámbito académico (sobre todo en las Humanidades) no perciben discriminación por sexo. No obstante, varias de ellas coinciden en que, aunque hay igualdad en el profesorado, a medida que se asciende en el rango de cargos es más infrecuente ver mujeres. De igual modo, sus posturas respecto a las medidas de acción positiva son también distintas, oscilando desde el rechazo frontal, a ser reticentes cuando se aplican mal, y a reconocer su necesidad para corregir sesgos inconscientes.

Para terminar, sirva este trabajo como posible introducción para un estudio más amplio y actualizado, en el que se incluyan otros centros en los que se impartan estudios musicológicos y se corrijan algunas debilidades señaladas en la Discusión.

8. REFERENCIAS

- Aviñoa Pérez, X. (2004). Los congresos del Motu Proprio (1907-1928). Repercusión e influencias. *Revista de Musicología*, 27 (1), 381-400. Sociedad Española de Musicología
- Barranco Vela, N. (2024, 23-26 de octubre) Enseñanza musical en el conservatorio y género. El alumnado de música de Jaén (1931- 1959) [ponencia] XI Congreso de la Sociedad Española de Musicología. *Musicología: Historias (Inter)conectadas*. Universidad Miguel Hernández, Elche, España
- Chávez Gutiérrez, M. A., Chávez Gutiérrez, M. R., Ramírez Díez, E. (2009). Género y trabajo en las universidades. Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara
- Diego Sánchez, J., Jaime de Pablos, M. E., Borham Puyal, M. (2018). *La Universidad con perspectiva de género*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/138843>

- Duckles, V., Pasler, J., Stanley, G., Christensen, T., Haggh, B., Balchin, R., Libin, L., Seebass, T., Page, J., Goehr, L., Bujic, B., Clarke, E., McClary, S., Gribenski, J., Gianturco, C., Potter, P., Fallows, D., Velimirović, M., Romanou, K., Tomlinson, G., Béhague, G., Kanazawa, M., & Platt, P. (2020, May 29). *Musicology*. Grove Music Online. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.46710> consultado el 16 de diciembre de 2024
- Hernández Romero, N. (2011) Educación musical y proyección laboral de las mujeres en el siglo XIX. El conservatorio de música de Madrid. Trans: Revista Transcultural de Música, 15. https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_04_Hernandez.pdf
- Labajo Valdés, J. (2019) El controvertido significado de la educación musical femenina. *Música y mujeres. Género y poder*, (pp. 75- 96). Editorial Ménades
- Martín Asensio, U., Montes López, E. y Groves, T. (2015) “Me lo tengo que currar más”: las docentes en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Salamanca en sus 30 años de historia. En J. Cuesta, M. L. de Prado Herrera y F. J. Rodríguez (dirs.) *¿Mujeres sabias? Mujeres universitarias en España y América Latina* (pp. 373-394). Presses Universitaires de Limoges
- Martín Clavijo, M., Martín Martín, J. M., García Pérez, M^a. I. (2018). Las mujeres dentro y fuera de la academia. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://www.eusal.es/index.php/eusal/catalog/view/2220/5450/6157-1>
- Randel, D. (1999). *Diccionario Harvard de la Música*. Alianza Diccionarios
- Ravet, H. (2011). *Musiciennes. Enquête sur les femmes et la musique*. Éditions Autrement
- Rodríguez Suso, c. (2002). *Prontuario de Musicología. Música, sonido, sociedad*. Clivis
- Romano Martín, Y., Velázquez García, S., Bianchi, M. (2018). La mujer en la historia de la universidad. Retos, compromisos y logros. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://eusal.es/index.php/eusal/catalog/download/978-84-9012-978-4/5446/6125-1?inline=1>
- Sánchez de Andrés, L. (2011) La actividad musical de los centros institucionistas destinados a la educación e la mujer (1869-1939). Trans: Revista Transcultural de Música, 15. https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_05_Sanchez.pdf

PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EMPRESARIA EN LA POLÍTICA: BARRERAS Y OPORTUNIDADES

PATRICIA CARMINA INZUNZA-MEJÍA
ROSALINDA GÁMEZ-GASTELUM
Universidad Autónoma de Sinaloa

1. INTRODUCCIÓN

La participación de las mujeres en la política es fundamental para el avance de sociedades más equitativas y justas. En el contexto del desarrollo, la inclusión de mujeres en posiciones de poder y toma de decisiones políticas se asocia con la implementación de políticas públicas inclusivas y orientadas al bienestar social.

De acuerdo con los organismos internacionales como la CEPAL (2023 y 2024), ONU Mujeres (2024), UNCTAD (2024) y OCDE (2022 y 2023), la participación de las mujeres en la política es fundamental para el avance de sociedades más equitativas y justas. En el contexto del desarrollo, la inclusión de mujeres en posiciones de poder y toma de decisiones políticas se asocia con la implementación de políticas públicas inclusivas y orientadas al bienestar social.

En México, el papel de las mujeres en el ámbito político ha demostrado ser determinante para el desarrollo económico, social y cultural, al promover el progreso empresarial y social en áreas como la educación, la salud y la igualdad de género.

Los hechos y cifras acerca del liderazgo y participación política de las mujeres a nivel internacional, se registra en una recientemente publicación de ONU Mujeres (2024 a y b), se enlistan los países en donde una Mujer asume el máximo poder político de su país, siendo la Presidenta Claudia Sheinbaum Pardo, quien el 01 de octubre 2024 asumió la responsabilidad de Presidenta de México.

Además, ONU Mujeres (2024) y UNCTAD (2024) muestran que en 29 países hay 30 mujeres desempeñándose como Jefas de Estado y/o de Gobierno, lo que sugiere que al ritmo actual, la igualdad de género en las más altas esferas de decisión no se logrará en los próximos 130 años, sin embargo son visibles los pequeños avances, y eso se observa en siete países que tienen un 50 % o más de mujeres en sus parlamentos de cámaras bajas o parlamentos unicamarales, tal es el caso de Rwanda (61 por ciento), Cuba (56 por ciento), Nicaragua (54 por ciento), Andorra (50 por ciento), México (50 por ciento), Nueva Zelanda (50 por ciento) y Emiratos Árabes Unidos (50 por ciento).

En México, el papel de las mujeres en el ámbito político ha demostrado ser determinante, recientemente la presidenta diseña un plan nacional de desarrollo económico, social y cultural, de base científica y tecnológica con el cual, busca promover el progreso empresarial y social en áreas como la educación, la salud y la igualdad de género. Y sin duda, la seguridad, el combate a la violencia y a la corrupción.

Con base a este breve contexto internacional y nacional, se plantean problemas científicos que se configuran desde estas preguntas de investigación: ¿Qué factores determinan la participación de la mujer en la vida política? y ¿Cuáles son las principales barreras y limitaciones de la mujer para participar en la vida política de su municipio?

1.1. PRINCIPALES DESAFÍOS DE LA MUJER EN LA POLÍTICA

Las mujeres siguen enfrentando desafíos significativos para alcanzar posiciones de liderazgo en la política. Entre estos se observan la discriminación de género, la falta de apoyo institucional, la violencia política y las barreras culturales de familia que limitan sus oportunidades. En Sinaloa México, el acceso de las mujeres a altos cargos políticos sigue siendo limitado debido a prejuicios y estereotipos de género que subestiman su capacidad para asumir un liderazgo transformador, considerándose por las mayorías masculinas, una aspiración incomprensible e indeseable.

En Murphy (2024), Kaplan, Slonim-Franco & Lifshitz (2024), Krause (2024), Yang & Konrad (2024), Ernst, Pagot & Reis Prá (2024) se destaca la impotencia generadora de enojo, estío y fastidio en las mujeres

como respuestas legítimas de invisibilidad a su trabajo, lo cual detona la participación política y transformadora de las mujeres para superar las injusticias sistémicas y la opresión de género a la que se ven expuestas, convirtiéndolas en invisibles y excluidas de su liderazgo estratégico, al reproducir acciones del poder androcéntrico que también invisibiliza a otros al disparar la desigualdad de género.

Sumado a la violencia y la discriminación que las mujeres sufren en su trabajo o al asumir su liderazgo político, otro tipo de desafíos que enfrentan son la baja autoestima y el autoconcepto minimizado que tienen de ellas mismas. Los estudios de Bennett, Connor, Bryant & Metzger (2024) y Goel, Khan, Dyaram (2024), Divya, Athithan, Abba, Jan & Boulaaras (2024) sugiere que los comentarios realizados en redes sociales para candidatos político varones son diferentes a los comentarios realizados a las mujeres candidatas, al ser con menor frecuencia, blanco de insultos y es más común encontrar comentarios menos denostativos para las mujeres al centrarse más en su apariencia y su calidez, que en su desempeño, lo que explica que las redes sociales replican y fortalecen los estereotipos que crean obstáculos para la igualdad de género en la política.

1.2. RECONOCIMIENTO POLÍTICO DE LAS MUJERES

1.2.1. Desde las Redes Sociales

La participación de las mujeres en la política ha recuperado fuerza, durante las últimas tres décadas, al destacar la perspectiva de igualdad y equidad de género. Las principales limitaciones que las mujeres enfrentan al participar en cargos de poder político, se relacionan con aspectos principalmente políticos, económicos, culturales, psicosociales, legales y educativos.

No obstante, Ongo Nkoa, *et al.* (2023) atribuyen a las redes sociales la importante aportación al empoderamiento político de las mujeres en África, incluida la difusión de las TIC, el acceso a la electricidad, la estabilidad política y el capital humano, asimismo, Osei Opoku & Acheampong (2025) observan una destacada participación de las mujeres en cabildos y legislaturas al momento de defender temas relacionados con el acceso a bienes públicos y el impulso de los sectores estratégicos e la economía, lo que en palabras de Moghaddam, Blasco

Franch & Ferrer-Roca (2025), elevaría la autopercepción de la gestión de las mujeres al ser promotoras de cambio social y al recuperar sus virtudes de liderazgo político, fortaleciendo su imagen y credibilidad.

1.2.2. Desde la perspectiva de persona e institucional

Desde la perspectiva motivacional y sustentable, Gozgor, Li, Saleem & Shinwari (2025), Foudjo & Keneck-Massil (2024) subraya que el empoderamiento político de las mujeres se relaciona con la educación relacionada con el desarrollo sustentable en la aplicación de las tecnologías verdes al elevar la demanda educativa acerca de energías renovables y otras tecnologías innovadoras digitales que fortalecen su liderazgo desde la resiliencia.

Por otra parte, Vicent, Senyonga, Namagembe & Nantumbwe (2025), Górska, Ryś & Korzyński (2024) y Foudjo & Keneck-Massil (2024) hablan acerca de afrontar los desafíos de las estructuras patriarcales intrincadas y testimonialmente sofocantes de la actuación sustentable de las mujeres, sin embargo, son destacables la resiliencia y las capacidades educativas de las mujeres en entornos tecnológicos competitivos con fines de sustentabilidad, enfatizando la necesidad de enfoques feministas al aplicar los objetivos de desarrollo sostenible para desmantelar los sesgos sistémicos y motivar la aplicación de habilidades motivacionales para mitigar las disparidades de género, a fin de cultivar un entorno sustentable en el que hombres y mujeres prosperen con igualdad de oportunidades.

2. OBJETIVOS

- Para dar respuesta a las preguntas de investigación, el objetivo de la presente investigación, es analizar los factores determinantes de la participación de la mujer en la política e identificar los desafíos y barreras que impiden potenciar su liderazgo político ante la disyuntiva de participación en la política de México.
- También, se intenta identificar las oportunidades que las mujeres tienen para participar en puestos de gobierno al ejercer una función de servicio público.

3. METODOLOGÍA

Para responder a los problemas científicos, la indagación plantea un enfoque metodológico mixto con mayor énfasis en el análisis cualitativo al dar seguimiento al proceso metodológico registrado en la figura 1. Se inicio con el análisis de perspectivas institucionales para continuar con la exploración de literatura científica; para lo cual, se utilizó el método de análisis sistemático de literatura científica a fin de desarrollar el modelo multidimensional al especificar el apartado o aspecto de análisis, del cual se derivaron los factores determinantes y sus descriptores, lo que permitió analizar información científica sobre la representación femenina en cargos políticos para su desempeño público y su relación con indicadores de desarrollo de un país, como el acceso a la educación, la salud y la igualdad de género.

El nivel de alcance de la investigación, se deja hasta la exploración cualitativa, dejando para una siguiente colaboración científica el análisis de los datos estadísticos relacionados con el ejercicio de encuentros de 69 mujeres empresarias participantes en la política y en espacios de la función pública.

Estos ejercicios se desarrollaron en dos momentos bajo las modalidades de *focus group* y finalmente, afinando la estrategia se realizó un foro acerca de la participación política de la mujer empresaria. En la figura 1, se muestra la secuencia teórico metodológica que se implemento para realizar la presente investigación.

El estudio, espacialmente se desarrolló virtualmente desde la Región del Évora integrada por los municipios de Salvador Alvarado, Mocorito y Angostura, ubicados en la zona centro de Sinaloa, México; y la Región de Coahuila de Zaragoza Veracruz. Temporalmente, el estudio se realizó durante un periodo de tres años, a partir de febrero de 2021, al mes de julio de 2024, tiempo a través del cual se organizaron dos *focus group* y un foro de consulta a mujeres empresarias.

Así, al realizar el estudio de campo para explorar la participación de las mujeres empresarias de la Región del Évora y el capítulo de mujeres empresarias de Coahuila de Zaragoza, se desarrollaron dos ejercicios *focus*

group para aplicar la técnica de mesa redonda para el análisis con base a un guion de preguntas realizadas para identificar los factores determinantes de su participación política, así como los aspectos relacionados con limitantes y oportunidades.

FIGURA 1. *Secuencia teórico metodológica de la investigación*



Fuente: elaboración propia

Complementariamente a esto, el análisis se centrará en entrevistas realizadas a una muestra de 69 a mujeres líderes en la política regional, de una población identificada por 82 mujeres que participaron activamente en la vida política, explorando sus experiencias y percepciones sobre el impacto de su rol en la implementación de acciones políticas y su acceso

a espacios de representación popular, con nivel de confianza 95%, no obstante, este documento, solo versan aspectos cualitativos, dejando para otra colaboración el análisis estadístico de la información recabada.

El diseño de la investigación se basó en la iniciativa alineada al Plan Estratégico para la igualdad de género 2022-2025, desarrollado por ONU Mujeres (2021), con el propósito de impulsar actividades para la realización plena del liderazgo y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas; en virtud que, México ha sido parte de ONU Mujeres, como institución responsable de brindar apoyo a los países miembros en la implementación de normas internacionales para lograr la igualdad de género; por lo cual, se propone trabajar desde ejes temáticos centrales que fortalezcan los indicadores de gobernanza y participación política de las mujeres en la función pública.

4. RESULTADOS

La literatura científica consultada, es coincidente al referir que las mujeres siguen enfrentando desafíos significativos para alcanzar posiciones de liderazgo en la política. Entre las principales adversidades se observan la discriminación de género, la falta de apoyo institucional, la violencia política y las barreras culturales de familia que limitan sus oportunidades y el acceso de las mujeres a altos cargos políticos. En la tabla 1, se clasifican los principales factores que limitan la participación de la mujer en la vida política.

TABLA 1. Factores determinantes para la participación de la mujer en la política

Apartado	Determinantes	Descriptor
Políticos	Bloqueos y obstáculos de los partidos políticos:	Representa la voluntad de los partidos al promover la inclusión de mujeres en sus filas para capacitarlas y ofrecerles espacio que garanticen puestos clave y éxito político.
	Inseguridad política y social:	En contextos de violencia política o represión, las mujeres pueden ser más vulnerables, y esto desincentiva su participación. La seguridad en el ambiente político es crucial para la participación femenina.

Económicos	Escaso acceso a recursos económicos:	La falta de recursos económicos dificulta la participación de las mujeres, ya que las campañas y actividades políticas suelen requerir financiación considerable. Las mujeres suelen tener menor acceso a recursos financieros debido a desigualdades salariales y a menor acceso al crédito.
	Desigualdad en el empleo:	Las mujeres que enfrentan segregación en el empleo o que trabajan en sectores de baja remuneración también tienen menos posibilidades de entrar en la vida política.
Culturales	Arraigados roles de género tradicionales:	En muchas culturas, los roles de género tradicionales limitan la participación política de las mujeres, asignándoles papeles de cuidadoras del hogar, lo cual reduciría su tiempo y recursos para la política.
	Dificultades para la conciliación laboral y familiar	Es urgente y necesaria la disponibilidad de políticas que permitan equilibrar la vida familiar y profesional, como el acceso a guarderías y permisos de maternidad, facilitaría que más mujeres puedan participar en la vida política.
Sociales	Normas sociales y estereotipos:	Los estereotipos sobre el liderazgo, como la idea de que los hombres son más aptos para cargos públicos, afectan la percepción de las mujeres en política y disuaden a muchas de participar.
	Falta de modelos a seguir:	La ausencia de mujeres en posiciones de liderazgo político puede desmotivar a otras a seguir este camino, ya que la representación en la política es un factor inspirador para nuevas candidatas.
Psicológicos	Confianza y autoestima:	Muchas mujeres sienten que no están lo suficientemente preparadas para roles políticos debido a falta de confianza. Programas de mentoría y apoyo psicológico pueden ayudar a reducir esta barrera.
	Redes de apoyo:	Contar con redes de apoyo, tanto familiares como dentro de organizaciones de mujeres, puede ser crucial para que más mujeres participen y persistan en la política.
Legal	Cuotas de género:	Las leyes de cuotas para mujeres en cargos electivos o en partidos políticos han aumentado su representación en varios países. Estas políticas garantizarían una representación mínima de mujeres en la política.
	Igualdad de derechos y acceso a cargos:	La existencia de marcos legales que aseguren la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, junto con mecanismos para promover la participación de mujeres en la política, es fundamental.
Educativos	Nivel de educación:	Un mayor nivel educativo facilitaría la participación de la mujer en la política, ya que aumenta la confianza y proporciona habilidades necesarias para la gestión y la defensa de propuestas. Las mujeres con acceso limitado a educación tienen menos posibilidades de involucrarse en la política.
	Falta de capacitación política:	La ausencia de programas de formación y capacitación política dirigidos a mujeres puede limitar su preparación para asumir roles políticos.

Fuente: elaboración propia

Entre los principales determinantes del acceso limitado a los espacios de la política debido a prejuicios y estereotipos de género que subestiman su capacidad para asumir un liderazgo político transformador, destacan los factores políticos al cobrar fuerza la voluntad de los partidos políticos para promover inclusión de mujeres en sus filas, capacitarlas y darles espacio en puestos clave.

Lo que se sigue por los factores económicos, imperando la falta de recursos necesarios para el desarrollo de campañas y actividades políticas que suelen requerir financiación considerable, y que en muchas de las ocasiones, el partido que las postula se niega a asignarles.

Un tercer y cuarto apartado, son los factores relacionados con la cultura y la sociedad en la que se desempeña la mujer, según sus roles tradicionales como el de cuidadoras del hogar, de los hijos, los padres o algún otro familiar, ese compromiso les genera agotamiento y les reduce su tiempo y recursos, lo cual, se suma a la norma social de estereotipos al destacar que los hombres deben asumir esas responsabilidades por su liderazgo natural, esta percepción sociocultural limita la participación de la mujer en la política.

Así mismo, otros factores importantes, son los aspectos psicosociales relacionados con la confianza, auto estima, auto concepto y redes de apoyo familiar que hacen creer a la mujer, no estar preparada para asumir una destacada participación en la política.

En el análisis se destacan también los factores legales que descansan en hacer respetar la igualdad de derechos de acceso a cargos políticos entre hombres y mujeres para visibilizar la cuota de género y las normas de conciliación laboral y familiar, no obstante, esta parte se ha visto registrada en las leyes de México, pero aún no se da pleno cumplimiento, sin embargo, existen avances evidentes como es el acceso de la Presidenta de la Nación Dra. Claudia Sheinbaum para el periodo 2024-2031.

Y finalmente, se observan áreas de oportunidad para reflexionar en torno a los factores educativos, al encontrar que un mayor nivel educativo facilitaría a las mujeres su participación en la política, ya que se elevaría su confianza al desarrollar habilidades necesarias para la gestión y la defensa de propuestas políticas. No obstante, el máximo nivel

educativo por sí solo, no garantizaría su sólida participación, si no se habilitarían los factores previamente analizados, para aprovechar las oportunidades de participación política.

Entre las principales oportunidades de representación política y participación de la mujer en espacios de la vida pública del Estado, los hallazgos observados en la literatura registran importantes avances en lo general; y 4 circunstancias oportunas coincidentes con las expresiones de las mujeres empresarias participantes en el *focus group*, y registradas en la figura 2, para visibilizar los principales condicionantes básicas que impulsan la participación decidida de la mujer en la política.

FIGURA 2. *Condicionantes básicas de participación política de la mujer*



Fuente: elaboración propia

Estos avances en la representación política femenina, primeramente, se representan a partir de las leyes de paridad promulgadas por el país para

garantizar un porcentaje mínimo de mujeres en cargos políticos y preferentemente un porcentaje de equidad. Estas medidas legales han tenido resultados variables, pero, en general, han contribuido a un incremento en la representación política de las mujeres, al abrir mayores espacios con estrategias impulsadas desde los partidos políticos que las impulsan.

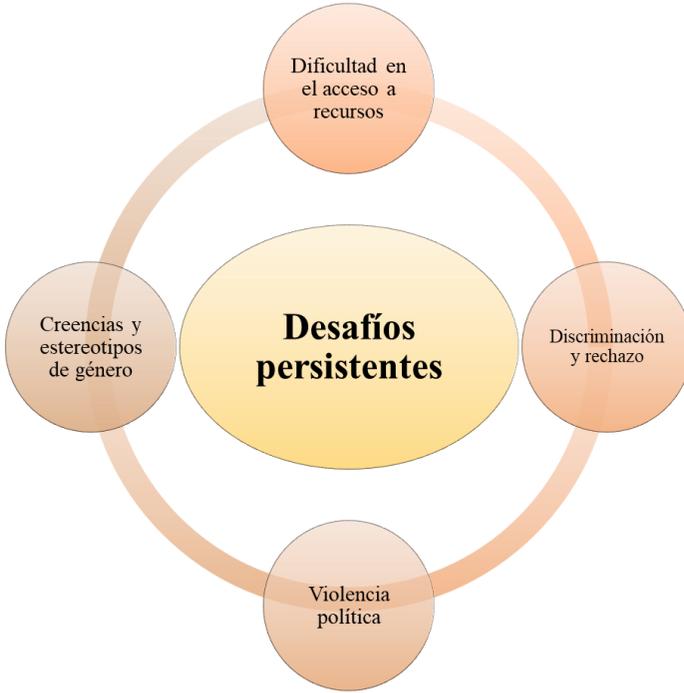
Es consistente el aumento de activismo de las mujeres, mediante grupos y redes de apoyo, así como movimientos proclives al feminismo y la defensa de igualdad de género para visibilizar el rol de las mujeres en la vida política combinada con una vida profesional, laboral y familiar que inspira la lucha de las mujeres empresarias al proponer políticas inclusivas y promover candidaturas de mujeres destacadas en su vida activa para beneficiar solidariamente a grupos vulnerables como niños, mujeres desamparadas y adultos mayores desprotegidos.

Así, a partir del activismo, se visibiliza el liderazgo generoso, solidario y empático de las mujeres empresarias con la sociedad, al inspirar confianza y respeto al mitigar los conflictos, al trabajar en lo que pueden aportar y practicar virtudes como la honestidad, la gratitud y el respeto, desde el momento de enfocarse en lo que pueden hacer para inspirar a nuevas generaciones y demostrar que las mujeres pueden liderar con éxito tanto en tiempos de estabilidad como en tiempos de crisis que imponen tanto desafíos arraigados como novedosos.

Coincidentemente, las 69 mujeres empresarias entrevistadas, enfatizan que cada interacción de activismo, se convierte en una oportunidad para desarrollar virtudes como la bondad, la generosidad, la honestidad y la gratitud, fortaleciendo no solo la relación con la sociedad, sino también la evolución resiliente de su propia integridad como mujeres con perspectivas políticas para consolidar círculos sociales sólidos y enriquecedores al formar y cuidar relaciones sociales desde una perspectiva positiva, altruista y sin conflicto de intereses.

Además, las mujeres empresarias tanto de la Región del Évora como de Coatzacoalcos, que han participado en la política, tienen claros los retos a enfrentar. En la figura 3, se registran los que desde su experiencia han afrontado de una manera más recurrente.

FIGURA 3. *Desafíos persistentes en la participación política de la mujer*



Fuente: elaboración propia

Respecto a los desafíos persistentes reconocidos por las mujeres empresarias, destacan los relacionados con la brecha de género en el acceso a recursos económicos, debido principalmente a la escasa capacidad económica que tienen en comparación con los hombres; lo cual, articula desventajas relacionadas con el acceso a financiamiento y el apoyo de redes y alianzas políticas, limitando así sus oportunidades de campaña.

Asimismo, otro de los desafíos que destacaron las mujeres entrevistadas, fueron la discriminación y el rechazo al que se han visto expuestas dentro de sus propios gremios políticos como consecuencia de la lucha y juegos de poder entre hombres que buscan relegarlas.

Ellas revelan que esto se acompaña por la violencia política que persistentemente enfrentan al vivir momentos de hostigamiento, represión y amenazas por líderes de sus partidos que se involucran con aspectos de su vida personal, al hacer énfasis en críticas palaciegas e historias

degradantes personal y profesionalmente para la mujer, lo que demuestra que la violencia política se genera desde el seno de las formulas políticas para robustecer el desprestigio de ellas ante la sociedad.

Este desafío de desprestigio femenino, fortalece los estereotipos de género y agudiza aún más, las creencias de que la mujer no debe participar en la política; no obstante, las mujeres empresarias consideran seriamente que el camino debe trazarse con resiliencia, formación, paciencia y prudencia al reconocer las persistente creencias de la no participación, para afrontar la falsa percepción de la capacidad de liderazgo de las mujeres, que afecta su visibilidad y aceptación en roles de alta responsabilidad política y pública; para lo cual, coinciden en resaltar los beneficios de una mayor inclusión de mujeres en la política.

Entre estos beneficios de inclusión política de la mujer, en el foro de mujeres en la política, se destacaron principalmente, diversas perspectivas de inclusión de mujeres en la política para enriquecer la toma de decisiones al aportar experiencias y puntos de vista diferentes a favor de grupos vulnerables y sectores estratégicos de la economía como los emprendimientos, los servicios de turismo, las actividades vinculantes al turismo y el cuidado del medio ambiente, al considerarlas estrategias socialmente claves para para resolver problemas de manera más integral y desarrollar sus regiones para incidir en el crecimiento de México.

Estas mujeres empresarias, se pronunciaron a favor de políticas más inclusivas: en las que se priorice la participación de mujeres preparadas y disponibles para aplicar una agenda centrada en temas de equidad, bienestar social, empresas, negocios, generación de empleo, educación y salud.

Los resultados de los *focus group* y el foro, permitieron contrastar lo referido en la literatura científica. En este ejercicio realizado a finales del año 2022 a mujeres empresarias de tres municipios que conforman la Región del Évora en Sinaloa México, y de Coatzacoalcos en Veracruz México, en la figura 4, se observan en este orden de importancia, las principales barreras que limitan su participación en la vida política de las mujeres.

FIGURA 4. Limitaciones para la participación política de la mujer



Fuente: elaboración propia con base a ejercicio *focus group*

Se puede ver que las mujeres empresarias, consideran como principales barreras de participación en la vida política, a los aspectos culturales al considerar su desempeño en una sociedad machistas y patriarca con creencias de que los hombres son más aptos para roles político, y en consecuencia, prevalece la falta de apoyo económico, social y familiar, limitando con esto su participación.

Otras barreras que sugiere la no participación de la mujer en escenarios políticos es la desigualdad en el empleo y remuneración percibida, aunado al escaso acceso a la educación y capacitación en temas de política, por lo que sienten baja confianza en sus habilidades de negociación, liderazgo y gestión en proyectos, lo que las hace ser poco competitivas en las campañas políticas y en los puestos de elección

Estas limitaciones se recrudecen al ser aprovechadas por las instituciones y partidos políticos para no generar espacios políticos a las mujeres, siendo un punto de inflexión que limita aún más su participación política al destacar condiciones demeritorias que no debiesen definir a las mujeres, y que basada en la falta de integridad, miedos, incapacidades educativas e inseguridades que suelen subrayar en medios

comunicación para debilitar sus fortalezas, terminan ocasionando que la mayoría de mujeres prefieran no ser expuestas, porque aseguran que no tendrían la mentoría y el apoyo necesario para solventar etapas de desprestigio, minando su autoestima y autoconfianza, además de percibir a la política, como un espacio inaccesible y hostil, lo que las desanima al intentarlo.

En contraparte, para el 2023, se convocó al segundo *focus group* ya bajo el formato de foro, para indagar sobre las oportunidades de participación en la vida política de las mujeres. De igual manera, se entrevistó la misma muestra de 69 mujeres, y en relación a las oportunidades se encontró una relación inversa de factores determinantes de su participación registrada en la figura 5, en la cual, se pondera principalmente la educación, ya que las oportunidades educativas, impulsan su confianza y fortalecen sus habilidades necesarias para la política.

FIGURA 5. Oportunidades para la participación política de la mujer



Fuente: elaboración propia con base a ejercicio *focus group*

Esto genera autodeterminación y carácter para realizar y ejecutar proyectos políticos de orden económico, social, ambiental, tecnológico entre otros aspectos. Además, se observó que tienen claro que los factores económicos son esenciales para financiar una campaña política, pero dado su conocimiento en el tema, saben que esos recursos deben ser asignados desde los partidos políticos, lo que explica que los factores

legales sean exigibles desde el pronunciamiento de las mujeres, al considerarlas barreras superables desde las leyes que promuevan la igualdad y paridad de género, lo que mitigaría obstáculos para acceder a espacios que antes se reservaban solo para hombres y que pese a ello, en la actualidad siguen siendo espacio hostiles y de rejección hacia la mujeres, sin embargo, ellas consideran que culturalmente deben asumir la responsabilidad de abrir camino a las próximas generaciones, al convertirse en modelos a seguir como figuras femeninas en la política, y en lo futuro poder conformar esas redes de apoyo y mentoría para promover la participación y la defensa de las cuotas de género en los espacios políticos y de elección popular.

5. DISCUSIÓN

La literatura científica muestra que la participación de la mujer en la vida política se ve influenciada por diversos factores sociales, culturales, económicos, políticos y legales.

Algunos de los principales factores que afectan esta participación han impactado favorablemente en la determinación política de las mujeres, haciendo visibles importantes avances tras la institucionalización de los objetivos de desarrollo sostenible, al reorientar las reformas legales promulgadas para la defensa de los derechos de las mujeres y el cambio de percepción social acerca del campo de actuación de las mujeres en la esfera pública referida en diversas políticas públicas.

Si bien; en el pasado, Rohlinger, Olsen & Hewitt (2020) identifican que el modelo neoliberal ha armonizado la perspectiva de género con las políticas socio religiosas con la finalidad de impulsar su activismo, sin embargo, aun y que es un desafío legítimo, este se limita solamente al aspecto deseable discursivo con el afán de generar condiciones de participación política de las mujeres. No obstante, Bochenkova, Buonanno & Galletta (2023) sostienen que, al elevarse el activismo de las mujeres en la gestión de la cultura de la no violencia, estas han cobrado protagonismo en los ambientes políticos y las propuestas de iniciativas contra la inseguridad y la violencia de genero.

Respecto a los factores políticos, históricamente, Ermini, Santolini & Ciommi (2023, p.12) sostienen que “una mayor intervención de mujeres en los órganos políticos municipales mejora el bienestar de los ciudadanos, especialmente al tratarse de los consejos municipales y los órganos ejecutivos”.

Por su parte, Yang & Konrad (2024) observan en el capital político basado en la responsabilidad social corporativa, la transparencia y la equidad de género, son una verdadera fuente de influencia de la participación de la mujer en activismo político, esto explica el poder e influencia de la organización política que impulse la candidatura de una mujer que es determinado por el capital de incentivos, cuotas de género y roles de participación.

Asimismo, Sindermann (2024) destaca que la participación política de la mujer debe ser impulsada por la acción colectiva y es respaldo de una red grupal como modelo de identidad social, fincado en propósitos de necesidad social urgente como el activismo pro ambiental, o como lo enunciado en Thomas & Bull (2018) al destacar las representaciones exitosas de las mujeres para el abatimiento al consumo de drogas.

En este sentido, Zhao, Zhong & Chen (2024) respaldan el argumento de impulsar la experiencia temprana de un líder para proporcionar información útil y predecir su interés de participación política, así como sus estilos de liderazgo transformacional; por lo cual, sugieren un elevado sentido de pertenencia en las mujeres y proclividad al activismo generoso, como una de sus principales virtudes con las cuales demuestran un fiel desempeño y fuerte apego emocional, simpatía cognitiva, justificación del merecimiento y autoeficacia acumulada en los roles de representación basados en las experiencias de vida compartidas desde la adolescencia, lo que podrían consolidar la configuración de las preferencias políticas en las líderes cuando llegan al poder.

Por su parte, Miscenko, Guenter & Day (2017) sugieren que la experiencia fortalece la identidad de liderazgo político debido a la intervención estructurada, pero advierten cambios en la identidad de liderazgo asociados con la formación y capacitación política al mejorar el sentido de pertenencia y desarrollo político. Así mismo, Bachnik, *et al.* (2023)

observan las experiencias de liderazgo generoso y solidario de mujeres a través de la lente del modelo organizacional de equidad, inclusión, diversidad y liderazgo.

Por otra parte, siguiendo el estudio de los factores políticos, Ucaray-Mangitli & Yildirim (2023) consideran que la subrepresentación de las mujeres en los comités o partidos políticos, depende en gran medida del contexto político que muestran los espacios parlamentarios con sesgos de género como resultado de la cultura institucional de los partidos políticos determinada por posturas ideológicas de masculinidad que configuran las esferas de poder.

En relación a los factores económicos, según Williams, *et al.* (2025), el acceso a recursos económicos determina predominantemente la participación política de las mujeres, en virtud que las normas que rodean la participación económica determinan la capacidad de acción política de las mujeres, lo cual, cambia con el tiempo y no se dan paralelamente, sin embargo, algunas mujeres logran el empoderamiento económico antes que el empoderamiento político, con el propósito de abatir la desigualdad que enfrentan.

Lo que refuerzan Guan, Pan & Tang (2024) al considerar que el aspecto económico incentiva la incursión de la mujer en la política; en virtud de, considerarse un factor de amplio alcance al generar una mayor inversión en investigación y desarrollo, y en consecuente, al impedir la migración de inventores y fuga de cerebros a otros países; lo que explica, que las mujeres promuevan la inversión para dar mayor impulso a iniciativas de base científica y tecnológica

En este sentido, las mujeres que enfrentan discriminación en el empleo o que trabajan en sectores de baja remuneración económica, por más virtudes de liderazgo que tengan, tienen menos posibilidades de entrar en la vida política; por lo cual, Guan, Pan & Tang (2024) indican que las mujeres líderes políticas ejercen una influencia positiva en las inversiones en investigación y desarrollo, lo que estiman el apartado económico como un aliciente para intervenir en la política, al garantizar mejores condiciones económicas para un país y sus regiones.

Así, los hallazgos de Li & Goerzen (2024) muestran que la intervención de la mujer en la organización no gubernamental internacional, es necesaria para empoderar a las mujeres en entornos económicamente frágiles, lo que hace suponer que los incentivos económicos, podrían facilitar la incorporación de las mujeres al mundo de la política y la toma de decisiones, pese a que, en contextos de países en vías de desarrollo como México, es complicado mantener la eficacia y sostenibilidad de la intervención económica.

Un aspecto ampliamente reflexionado por el grupo de mujeres empresarias, es consistente con reconocer la cultura en la que están inmersas, donde los roles de género tradicionales imperantes, limitan su participación política, confiriéndoles solo el mérito de amas de casa y cuidadoras del hogar con un factor cultural limitante.

De ahí que, se encontró que los factores culturales y sociales que determinan la participación de la mujer en la política, se relacionan ampliamente con los estereotipos de género. Al respecto, Bennett, *et al.* (2024) destacan que los estereotipos de género influyen al generar contenido y retroalimentar los comentarios positivos en las redes sociales sobre los candidatos políticos.

Además, Ríos, *et al.* (2023) observan la incidencia del empoderamiento político con base a la calidad de gobierno basado en la interdependencia limítrofe que relaciona el desempeño comercial y cultural de la mujer política en correspondencia a los rangos y niveles de gobierno legalmente reconocidos.

De esta forma, la relación pública de la mujer política con el comercio, las redes sociales y los vínculos culturales, determina su participación en la política. Así, John Hobbs & Allen (2023) destacan que la comunicación de liderazgo y las estrategias comunicación en las redes sociales revelan autenticidad y cobertura de audiencia y participación, lo que posiciona a la mujer en el escenario político.

Como precedente, Mendelberg & Karpowitz (2016) destacan la capacidad de las mujeres para ejercer el liderazgo en grupos pequeños, donde los procedimientos y protocolos de reconocimiento de grupo, son importantes y condicionan los efectos del respaldo, que por pocos

números de apoyo que sean, tienen su relevancia en el respaldo de la mujer política.

A lo que Liang (2024) considera que la meritocracia confuciana basada en los valores humanos como la armonía familiar y social, la humanidad filia y el entendimiento proclive a la armonía y la generosidad, abren oportunidades de participación política de la mujer, lo cual reduce la desigualdad de género en el ámbito político.

Además del análisis de literatura científica, acerca de factores relacionados con la cultura, la sociedad, los estereotipos en el liderazgo de que los hombres son los que deben asumir esas responsabilidades y la conciliación laboral y familiar, se observan los factores psicológicos y, en los cuales, cobran relevancia el autoconcepto, la autoestima y las redes de apoyo.

Brescoll (2016) basándose en (Shields, 2002) enfatiza que el dogma referencial acerca de que las mujeres son más emocionales que los hombres es uno de los estereotipos de género más fuertes en las culturas occidentales. También Singh, Das & Jha (2023) sostienen que el liderazgo femenino está estrechamente ligado a sus emociones que motivan la apropiación del conocimiento y el aprovechamiento de oportunidades de participación política.

Del análisis de Bachnik, *et al.* (2023) se observan cuatro temas globales de posicionamiento y ejercicio de liderazgo político de la mujer, basado en la organización, la dinámica de poder, la angustia emocional y la perseverancia e interseccionalidad. Además, Singh, Das & Jha (2023) consideran que las expresiones emocionales y la competencia emocional entre las mujeres en puestos de liderazgo, armonizado con su desempeño profesional, dan seguridad y empoderamiento de la mujer, lo cual incentivan su participación en la política y en puestos de liderazgo dentro de una organización.

Singh, Das & Jha (2023) revelaron que las expresiones emocionales y la competencia emocional de las mujeres en puestos de liderazgo tiene un efecto favorable en su avance profesional. Sin embargo, Zhang & Basha (2023) destacan que la falta espacios para la superación personal, el desempeño político y organizacional aunado con los desafíos en el

trabajo en equipo conducen a la infrarrepresentación de las mujeres en los puestos de liderazgo superior.

Nawaz, Gul Gilal, Channa & Gul Gilal (2023) enfatizan que la integridad en el liderazgo político, abarca una red nomológica estructurada en relación a la experiencia y correlatos que tienen un antecedente mediador, para moderar los resultados pugnados desde la fuerza intrínseca de la autoconfianza y autoestima. Así también, Dulhunty (2024) destacan que la participación política de la mujer se fortalece a partir del impulso de los grupos de autoayuda que van más allá de la "conciencia" política y como impulsores de estrategias para mitigar la exclusión social y política enfocada a la rejección o rechazo que conduce al confinamiento político.

Mientras Berfin Ayaydin (2024) concluye que el éxito hegemónico de la participación política de las mujeres, se basa en gran medida en las emociones que experimentan desde la gratitud por el reconocimiento y la consideración a su sentido altruista y capacidad profesional, lo que visibiliza sus logros políticos y cognitivos basados en sus cualidades afectivas, Murphy (2024) destaca la importancia de la política tradicional, como basamento o andamiaje que persigue la racionalidad y el autocontrol racional de las mujeres basadas en su inteligencia, formación y competencia profesional, restando importancia a las emociones.

Considerando que, entre las principales barreras y limitaciones de la mujer para participar en la vida política de su municipio, se encuentran los factores legales e institucionales, para lo cual, son necesarias leyes que contemplen la paridad de género desde las cuotas para mujeres en cargos electivos o en partidos políticos. Estas políticas contribuyen a garantizar una representación mínima de mujeres en la política, lo que ha aumentado en el país.

Sin embargo, Ernst, Pagot & Reis Prá (2024) señalan que la paridad de género es inconsistente y lejos de ser una realidad, a pesar de los leves avances recientes en América del Sur, por lo cual, es primordial la presencia de las mujeres en la política para lograr la igualdad de género, lo que se alinea a lo enunciado por Yao & You (2018) al descubrir que la participación política contemporánea de las mujeres reduce

significativamente la brecha de género al aumentar la probabilidad de participación política.

Ante esto, Liu, Lu & Yuan (2025) sostienen que la formación de capital humano y las interacciones sociales son clave para la movilidad de la población que facilita la transmisión de ideologías progresistas en favor de la igualdad de género promovida por mujeres en los escenarios políticos.

Los factores que también se destacan como determinantes en la participación de la mujer en la política son los legales e institucionales. Li & Goerzen (2024) atribuyen que la igualdad de derechos y acceso a cargos implica equilibrar las cuotas de género como planteamientos de gobernanza institucional que da equilibrio a la cadena de valor global, para lo cual es necesaria la promoción del empoderamiento de las mujeres en contextos institucionalmente frágiles.

Así mismo, Dessie (2023) enfatiza que todo gobierno debe establecer un entorno político propicio que fomente una gobernanza política democrática genuina que empodere a las mujeres para ser participantes activas y beneficiarias en la política electoral del país, al destacar que la representación y participación política de las mujeres es una cuestión de derechos humanos que dota la posibilidad legal de acceder a escaños políticos por el hecho de ser seres humanos. Por esta razón, Murphy (2024) destaca que los deseos aspiracionales de participación en la política de las mujeres, es una respuesta legítima y transformadora a las injusticias sistémicas.

No obstante, pese a que el derecho a ser votantes y candidatas sigue siendo complicado para las mujeres en los países en desarrollo, el estudio de Dessie (2023) revela que el rol de género, el interés político, el patriarcado, la politización de la etnicidad, la conspiración y boicoteo en los partidos políticos, exponen flagrantemente ante los medios de comunicación a las mujeres, lo que afecta significativamente su participación como candidatas a puestos de elección y su notificación de activismo apolítico.

Así, Hamrak, Simonovits & Szucs (2024), consideran que la comunicación de las élites mediáticas y las creencias de los votantes durante un escándalo

político surgen como un equilibrio comunicacional, determinado por la gravedad de las acusaciones y el grado de escrutinio de los medios.

Otro aspecto importante que determina la participación de la mujer en la política, es la conciliación con su vida laboral, profesional y familiar. Murphy (2024) destaca que los deseos de las mujeres es una respuesta legítima con la cual, se combate la opresión de género para equilibrar la vida familiar con la profesional, al poner énfasis y disponibilidad de políticas públicas que propicien la conciliación familiar con la profesional y laboral de las mujeres.

Así también, los factores educativos correspondientes al nivel educativo, disciplina de formación y capacitación continua, elevan la confianza y proporcionan habilidades necesarias para la gestión y la defensa de propuestas políticas. Al respecto, Bitoto & Nkoa Ongo (2024) sugieren elevar la representatividad política de las mujeres en los niveles de toma de decisiones para promover una mayor inclusión educativa de base científica.

El estudio de Brescoll (2016) refiere que, pese a la escasa atención otorgada a los estudios de los estereotipos de género de las emociones y su relación con el liderazgo, se reconoce que las emociones negativas contrarrestan el alto potencial de la mujer, mientras que las emociones positivas las posicionan mejor en los ambientes de liderazgo.

En cambio, recientemente Foudjo & Keneck-Massil (2024) analizaron el papel mediador del empoderamiento político de las mujeres basado en su desarrollo educativo para contrarrestar la vulnerabilidad climática y la salud infantil, razón por la que destacan importancia en la educación de las mujeres con capacidad académica elevada, al ser agentes de cambio en temas cruciales que responden a políticas inclusivas en el proceso de toma de decisiones.

Al-Serhan & Ogbemudia (2022) analizan la noción de género y esencia cultural de las mujeres con formación y desempeño profesional, enfatizando que otras minorías étnicas de mujeres culturalmente oprimidas y carentes de sentido de agencia, están inhabilitadas para desempeñar un puesto político sin restricciones por su formación; razón por la cual, estiman

fundamentan la formación y nivel educativo para el efectivo desempeño de la mujer en la vida política y pública del gobierno de un país.

6. CONCLUSIONES

La presente investigación se basa en la experiencia del grupo de mujeres empresarias, de quienes surgió la idea de contactar a un grupo de académicas que organizaran las actividades de encuentro, con la perspectiva de compartir experiencias y plantear ideas que mitigaran las barreras impuestas por su participación política y desempeño en la función pública, así como para afrontar las prácticas discriminatorias subyacentes que frenan los avances en materia de igualdad de género.

Mediante los encuentros de experiencias en formato de *focus group* y foro, se buscó dar respuesta a la inquietud permanente de conocer los retos, oportunidades y limitaciones de las mujeres al participar en la vida política.

En respuesta a este planteamiento, este ejercicio se centra en un enfoque integrador para documentar las causas de la desigualdad en el terreno político y público que experimentan las mujeres empresarias; a fin de proponer cambios a los sistemas políticos de la región, la entidad y el país, además de respaldar elementos centrales de la política pública como: las propuestas de marcos normativos y leyes, la implementación de políticas e instituciones que respalden las cuestiones de género, el financiamiento en favor de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.

Esto requiere del concurso de una mayor participación ciudadana femenina para coadyuvar en la propuesta de normas sociales positivas, incluida la participación de los hombres y los niños, el acceso equitativo de las mujeres a los servicios, los bienes y los recursos, la voz, el liderazgo y la autonomía de las mujeres, la producción, el análisis y la utilización de estadísticas de género, datos desglosados por sexo y conocimientos; y la coordinación de instituciones para el liderazgo y el empoderamiento de las mujeres.

Con este propósito, la Asociación de Mujeres Empresarias desde sus diversos capítulos se suma al trabajo con los gobiernos y la sociedad

civil en la creación de políticas, programas, propuestas de iniciativa de ley y servicios para implementar la igualdad de género en el quehacer político, respaldando de esta forma desde el plan de desarrollo organizacional, el trabajo igualitario de las mujeres en todos los aspectos de la vida pública, enfocándose en seis áreas prioritarias:

1. El incremento el liderazgo y de la participación política de las mujeres
2. La eliminación de la violencia contra las mujeres,
3. La participación de las mujeres en los procesos de paz y seguridad,
4. El aumento del empoderamiento económico de las mujeres;
5. El incremento del presupuesto nacional con perspectiva de género,
6. y la incorporación de la igualdad de género como elemento central del crecimiento y la planificación del desarrollo.

Con la encomienda de visibilizar la experiencia y mostrar los sesgos inconsistentes de género que afectan de manera adversa, la participación de las mujeres en la vida pública y política, se llevó a cabo el 1er. encuentro de mujeres empresarias para compartir la experiencia de su participación en la política y la vida pública, denominado: “la inclusión de la perspectiva de género en el quehacer político”, con la finalidad de hacer planteamientos a los grupos parlamentarios para fomentar entornos igualitarios diversos e inclusivos en todos los espacios del quehacer público y político en los que podría intervenir la mujer empresaria.

Este fue un ejercicio que registró la experiencia de las mujeres empresarias de la Región del Évora que han participado en la vida política y publica de los municipios de Salvador Alvarado, Mocorito y Angostura en el estado de Sinaloa México, así como de las mujeres del capítulo Coatzacoalcos, en Veracruz, para dar soporte a los planteamientos acerca de su liderazgo y participación política.

En el proceso de organización y puesta en marcha de esta iniciativa, se consideraron la asesoría y las aportaciones de profesores investigadores integrantes del Cuerpo Académico Consolidado UAS-CA-272 “Economía del Sector Público y Políticas para el Desarrollo” de la Universidad

Autónoma de Sinaloa, de profesores del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Coatzacoalcos y de la Universidad CEUNICO.

Se concluye que la participación de las mujeres en la política no solo enriquece la toma de decisiones y promueve la diversidad, sino también impulsa el desarrollo social y económico de una región. La inclusión de mujeres en cargos de liderazgo contribuye a la creación de políticas más inclusivas y orientadas al bienestar de la sociedad en general. No obstante, es fundamental que se implementen medidas que faciliten la participación femenina en la política y que se eliminen las barreras que aún existen, como la discriminación de género.

Finalmente, aunque la participación de las mujeres en la política ha aumentado de manera notable en las últimas décadas, siguen existiendo desafíos importantes para lograr una representación equitativa y un entorno libre de violencia, discriminación y rechazo. La continuación de esfuerzos conjuntos a nivel político, social y educativo será clave para fomentar una mayor participación y representación de las mujeres en la política regional y nacional.

7. REFERENCIAS

- Al-Serhan, A. & Ogbemudia, J. (2022). Positionality and the dialectic of race and gender in British higher education: The issue with (mis) representation, *Women's Studies International Forum*, 94 (September–October, 102630), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2022.102630>
- Bachnik, K.; Howe-Walsh, L.; Critchley, I.; Alicea, M.; Guajardo, M. & Ellen, C. (2023). Women's crucible leadership experiences: through the lens of the four-frame organisational model, *Gender in Management*, 38 (7), pp. 877-895. DOI: <https://doi.org/10.1108/GM-03-2022-0101>
- Bennett, A.M.; Connor, R.A.; Bryant, M.M. & Metzger, S.M. (2024). What is she wearing and how does he lead?: An examination of gendered stereotypes in the public discourse around women political candidates, *Technological Forecasting and Social Change*, 205 (August, 123454), <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.123454>
- Berfin Ayaydin, D. (2024). Feeling like upholding conservative politics: The material and affective dimensions of women's support for AKP, *Women's Studies International Forum*, 107 (November–December, 102998), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2024.102998>

- Bitoto, F.E. & Nkoa Ongo, E.B. (2024). Natural resource rents and public spending on education in Africa: Does women's political empowerment matter?, *Resources Policy*, 93 (June, 105062), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2024.105062>
- Bochenkova, A.; Buonanno, P. & Galletta, S. (2023). Fighting violence against women: The role of female political representation, *Journal of Development Economics*, 164 (September, 103140), pp. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2023.103140>
- Brescoll, V.L. (2016). Leading with their hearts? How gender stereotypes of emotion lead to biased evaluations of female leaders, *The Leadership Quarterly*, 27 (3), pp. 415-428. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.02.005>
- Dessie, W.A. (2023). Determinants of electoral participation of women in addis ababa, *Ethiopia, Heliyon*, 9 (3), pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13950>
- Divya, G.; Athithan, S.; Abba, A.; Jan, R. & Boulaaras, S. (2024). Mathematical modeling of societal challenges faced by women in the society: A deterministic and stochastic approach, *Partial Differential Equations in Applied Mathematics*, 10 (June, 100685), pp. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.padiff.2024.100685>
- Dulhunty, A. (2024). Self help groups and politics: A complex relationship, *Women's Studies International Forum*, 104 (May–June, 102893), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2024.102893>
- Ermini, B.; Santolini, R. & Ciommi, M (2023). Equitable and sustainable well-being in Italian municipalities: Do women in politics make the difference?, *Socio-Economic Planning Sciences*, 90 (December, 101741), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.seps.2023.101741>
- Ernst, K.P.; Pagot, R. & Reis Prá (2024). Sustainable development goal 5: Women's political participation in South America, *World Development Sustainability*, 4 (June, 100138), pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.wds.2024.100138>
- Foudjo, S.I. & Keneck-Massil, J. (2024). Climate vulnerability and child health outcomes in developing countries: Do women's political empowerment and female education make the difference?, *Social Science & Medicine*, 351 (June, 116979), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.116979>
- Gozgor, G.; Li, J.; Saleem, I. & Shinwari, R. (2025). The impact of women's political empowerment on renewable energy demand: Evidence from OECD countries, *Energy Economics*, 141 (January, 108081), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eneco.2024.108081>

- Goel, A.; Khan, N.; Dyaram, L. (2024). Navigating office politics: How do self-concept and upward voice influence women's workplace well-being?, *IIMB Management Review*, 1 (April, 100526), pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2024.04.001>
- Górska, A.M.; Ryś, M. & Korzyński, P. (2024). Challenging the status quo: A feminist analysis of gender dynamics, motivation, and empowerment in hackathons, *Women's Studies International Forum*, 107 (November–December, 103009), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2024.103009>
- Guan, Y.; Pan, W.F. & Tang, S. (2024). Female political leaders and R&D investment, *Research in International Business and Finance*, 70 (Part B, June), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ribaf.2024.102396>
- Hamrak, B.; Simonovits, G. & Szucs, F. (2024). Equilibrium communication in political scandals, *European Journal of Political Economy*, 85 (December, 102580). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ejpoleco.2024.102580>
- John Hobbs, M. & Allen, P. (2023). Political public relations, leadership, and COVID-19: A comparative assessment of Prime Ministers Ardern and Morrison on Facebook and Twitter, *Public Relations Review*, 49 (2), pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2023.102326>
- Kaplan, A.; Slonim-Franco, S. & Lifshitz, G. (2024). Leave me out of it and raise my salary: Invisible work in the labor market and the gender wage gap, *Women's Studies International Forum*, 107 (November–December, 103001), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2024.103001>
- Krause, U. (2024). Invisibilization of the unwanted Others? Feminist, queer, and postcolonial perspectives on the 1951 Refugee Convention's drafting, *Women's Studies International Forum*, 107 (November–December, 102979), pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2024.102979>
- Liang, B. (2024). Cultural sources of gender gaps: Confucian meritocracy reduces gender inequalities in political participation, *Electoral Studies*, 91 (October, 102848), pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2024.102848>
- Li, S. & Goerzen, A. (2024). Improving global value chain governance: Empowering women through third-party interventions within institutionally fragile contexts, *Journal of World Business*, 59 (3, April), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2024.101533>
- Liu, C.; Lu, W. & Yuan, Y. (2025). The quiet revolution: Send-down movement and female empowerment in China, *Journal of Development Economics*, 172 (January, 103379), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2024.103379>

- Mendelberg, T. & Karpowitz, C. F. (2016). Women's authority in political decision-making groups, *The Leadership Quarterly*, 27 (3), pp. 487-503. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.11.005>
- Miscenko, D.; Guenter, H. & Day, D.V. (2017). Am I a leader? Examining leader identity development over time, *The Leadership Quarterly*, 28 (5), pp. 605-620. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.01.004>
- Moghaddam, P.; Blasco Franch, D. & Ferrer-Roca, N. (2025). Management self-perception of Iranian women managers in tourism amidst social change, *Tourism Management Perspectives*, 55 (January, 101335), pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2024.101335>
- Murphy, H.E. (2024). A lack of understanding: Unpacking the transformative power of women's anger in politics, *Women's Studies International Forum*, 107 (November–December, 102996), pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2024.102996>
- Nawaz, A.; Gul Gilal, F.; Channa, K.A. & Gul Gilal, R. (2023). Going deep into a leader's integrity: A systematic review and the way forward, *European Management Journal*, 41 (6), pp. 845-863. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.emj.2022.11.001>
- Ongo Nkoa, B.E.; Ondoua Beyene, B.; Ngo Nsoa Simb, J.F. & Ngnouwal Eloundou, G. (2023). Does social media improve women's political empowerment in Africa?, *Telecommunications Policy*, 47 (9), October, 102624, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2023.102624>
- ONU Mujeres, (2020). *Mujeres en la política: 2020*. URL: <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020/03/women-in-politics-map-2020>
- ONU Mujeres (2021). *Plan Estratégico para 2022–2025 de ONU Mujeres*, <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2021/09/un-women-strategic-plan-2022-2025>
- Osei Opoku, E.E. & Acheampong, A.O. (2025). Women's political participation and disease prevention: Evidence from access to water and sanitation services, *Social Science & Medicine*, 365 (January, 117585), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.117585>
- Rios, V.; Beltrán-Esteve, M.; Gianmoena, L.; Peiró-Palomino, J.; Picazo-Tadeo, A.J. (2023). Quality of government and women's political empowerment: Evidence from European regions, *Papers in Regional Science*, 102 (6), pp. 1067-1097. DOI: <https://doi.org/10.1111/pirs.12761>
- Rohlinger, D.A.; Olsen, A. & Hewitt, L. (2020). Dualing discourse: Democracy, gender equity and discursive politics in rural Morocco, *Women's Studies International Forum*, 81 (July–August, 102373), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2020.102373>

- Sindermann, C. (2024). Relations between different components of group identification and types of social media political participation in the context of the Fridays for Future movement, *Personality and Individual Differences*, 230 (November, 112773), pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112773>
- Singh, A.; Das, S. & Jha, S. (2023). Women leadership and emotions: Knowledge structure and future research opportunities, *European Management Journal*, 41 (6), pp. 864-882. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.emj.2023.05.004>
- Thomas, N. & Bull, M. (2018). Representations of women and drug use in policy: A critical policy analysis, *International Journal of Drug Policy*, 56 (June), pp. 30-39. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2018.02.015>
- Ucaray-Mangitli, B. & Yildirim, S. (2023). Gender segregation in parliamentary committees of Turkey: Intermediary spaces of women's political representation, *Women's Studies International Forum*, 97 (March–April, 10268), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2023.102681>
- Vicent, L.; Senyonga, L.; Namagembe, S. & Nantumbwe, S. (2025). Analysis of the impact of women's empowerment and social network connections on the adoption and sustained use of clean cooking fuels and technologies in Uganda, *Energy Policy*, 198 (March, 114435), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2024.114435>
- Williams, A.; Stuart, C.; Perrin, N.; Heise, L.; Anglewicz, P. & Decker, M.R. (2025). Who are the “vanguard” women? Strategies for identifying women going against economic participation norms across 49 low- and middle-income countries, *World Development*, 186 (February, 106846), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2024.106846>
- Yang, Y. & Konrad, A.M. (2024). Effects of women on corporate boards: An integrative review from a political capital perspective, *The Leadership Quarterly*, Available online 1 (november, 101841), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2024.101841>
- Yao, Y. & You, W. (2018). Women’s political participation and gender gaps of education in China: 1950–1990, *World Development*, 106, pp. 220-237. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.01.004>
- Zhao, R.; Zhong, S. & Chen, J. (2024). Early-life experience and political leaders’ policy preference: Evidence from China’s Zhiqing officials, *The Leadership Quarterly*, 35 (5), October, 101796. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2024.101796>
- Zhang, C. & Basha, D. (2023). Women as leaders: the glass ceiling effect on women’s leadership success in public bureaucracies, *Gender in Management*, 38 (4), pp. 489-503, DOI: <https://doi.org/10.1108/GM-09-2021-0283>

HETEROTOPIA AS RESISTANCE IN CONTEMPORARY SCIENCE FICTION TV: *THE EXPANSE* (2015-2022)

ROCÍO CARRASCO-CARRASCO
COIDESO, University of Huelva, Spain

1. INTRODUCTION

TV series *The Expanse* (SyFi, 2015-2017; Prime Video, 2017-2022) proposes other ways of imagining and structuring future worlds that, while echoing contemporary concerns over neocolonization, conflicting politics, environmental and economic tensions, rivalries and systemic inequities, still succeeds in offering us hope. This is mainly achieved by the series' focus on the value of a community, the crew aboard the *Rocinante*, that works as a kind of heterotopia. This ship portrays healthy relationships among the members of this interracial and diverse family and their actions and decisions concerning external conflicts are mainly moved by equality solidarity, social justice and cooperation.

The *Roci*, a direct allusion to Cervantes' *Don Quixote*, stands as a place of feminist resistance in Foucault's terms, a ship that moves continuously among the solar system (formed by the Earth, Mars, the Outer Planets and the Asteroid Belt) and defies certain injustices. It stands as a valid example of how inclusive societies can deal with differences in a constructive way, overcoming political, racial, social, gender and other differences. Power imbalances are somehow neutralized in this community (composed of Earthers, Martians and Belters) offering spectators with an alternative framework in which to engage in practices of freedom, not possible in other spaces depicted in the series. The protagonist, James Holden (Steven Strait) stands as an idealist, a kind of Don Quixote trying to defy the (imaginary) monsters and stand outside oppressing power structures in a search for a better future.

2. OBJECTIVES AND METHODOLOGY

This contribution aims at analyzing TV series *The Expanse* from a feminist lens to argue how spaces of resistance are needed in order to fight structures of power. The *Rocinante* in the series stands as a heterotopia that allows audiences to understand, criticize and reflect on our present social and political structures by imagining more inclusive ways of structuring the world. Speculative TV opens, then, a path to think in terms of what we want or desire for our future by analyzing critically what we see in our present.

3. SCIENCE FICTION TV AS PUBLIC PEDAGOGY

Margaret Atwood (2011) describes speculative fiction as stories that imagine “other worlds located somewhere apart from our everyday one” in order to “free the human imagination” and push it to its limits (8, 41, 62). As many critics have noted, through the construction of possible future worlds, such fictionalized texts can enable imaginative responses to current crises and provide a valuable resource for critical inquiry and theory-making. As popular products that reach large audiences, contemporary speculative TV stands as a powerful tool for critically engaging with current concerns by portraying desires, dreams, nightmares and/or fantasies about the future and the present. As Herbrechter contends, science fiction is becoming “science faction”, a kind of “new hybrid media genre” (Herchercher 2013). Indeed, the “what if” scenario performed by science fiction reflects many concerns regarding our times:

Since science fiction is such an integral part of the contemporary human imagination, technological and scientific developments are increasingly being ‘explained to’, or are being made explicit for, the public through analogies with well-known science fiction scenarios or topoi. (Herbrechter, 113)

Speculative fiction is, then, a commentary of our current concerns. Its power does not reside in its ‘truth’ telling abilities or meaning, but rather in the affects, interconnections, and disruptions that such stories enable, as part of the thinking process. Speculative TV stands, then, as

a powerful tool from where to analyze societies and provide responses for our convulsed times. It stands as the ideal forum from where to rethink the structures of power that have governed –and still do—our worlds and offer more inclusive alternatives.

Set several centuries in the future, *The Expanse* delivers an imaginative and evolved human society that has expanded throughout the solar system. Three distinct societies inhabit different parts of this fictional universe: the Belters, the Martians, and the Earthers. Each of these communities are depicted as having their own unique cultures, values, and customs and are generally confronted against each other. Space travel and terraforming have become commonplace, and politics and corporations play a significant role in shaping the lives of individuals and communities. The series focuses on how James Holden and his crew on board the *Roci* face the threat posed by the protomolecule, a dangerous weapon engineered by an extinct alien civilization and eventually possessed by villains who want to govern the world.

The show tackles, then, with some of the current challenges of humanity by setting the story in a plausible future

where resources are scarce, politics are convulsed, the environment is fragile and power imbalances are present. In this sense, *The Expanse* presents us with a clear socio-political commentary, providing viewers with a glimpse into humanity's possible future in the universe. As this science fiction text shows, by speculating about the future, it is possible to address contemporary issues that require solution in our present societies. In *Programming the Future: Politics, Resistance, and Utopia*, Vint and Alexander argue that science fiction TV works as a productive space for public pedagogy concerning governance (4). The authors analyze contemporary speculative TV (including *The Expanse*) to argue that these cultural products “negotiate, interrogate and work through the contradictions of living in this neoliberal order, making visible what might be hard to see as one lives through it” (3). This idea of dealing with current contradictions is achieved, they argue, “at times naturalizing the status quo and at times offering visions of alternative possibilities” (Vint and Alexander 3).

The series portrays different planetary colonies and space stations. Each of these locations exists outside the Earth-dominated civilization known as the United Nations, which further resonates with the history of colonization. Hence, these colonies are mainly established to provide resources to Earth, Mars, and the Belt, although they eventually create their own unique cultures and political systems. *The Expanse* stands, then, as a productive space for reflecting on our present social and political structures by imagining other ways of structuring the world that have, nevertheless, clear parallels in the context of contemporary globalization, especially in terms of how colonialism shapes current global inequality (Vint and Alexander 142).

In the 24th century, the United Nations globally govern the known universe, with Chrisjen Avasarala (Shohreh Aghdashloo) as a dominant figure leading this socioeconomic structure. The different conditions derived from gravity (or the lack of it) explain many inequalities in the show. People living on Earth enjoy the privileging conditions of gravity, which provide them with wellbeing, as opposed to people living in Mars, who suffer from malnutrition, and especially to Belters, who need to survive with scarce resources. This system inevitably resonates with the unequal access of resources in our global capitalist world, with the Global South at the bottom of these inequalities.

By adopting this seemingly strange but recognizable context, the series delves on contemporary issues that need urgent remediation in our societies: the environment, capitalist economies, social injustice, the commodification of human like, corrupted governance, and global inequalities, among others. Additionally, the series also echoes, according to Vint and Alexander, the shift of neoliberalism from the margins (as it was in the 1980s) to the center of Western democratic politics as we are experiencing today. Hence, viewers are encouraged to reflect upon these issues: what kind of social structures and relations do we desire for the future? Are inclusive modes of governing and structuring social order possible? When democratic values are under attack, what is to be done? What is the future of democracy?

In short, science fiction TV serves as a space for projecting cultural anxieties and preoccupations, activating critical mechanisms on

viewers that desire other futures for our planet. The hostile alien species and the male villains who illegally deal with the protomolecule work then, as threats to a system that proves unable to evolve while these negative forces exist. This mechanism of fantasizing with other alternatives can be related to what Vint and Alexander refer to as public pedagogy concerning governance. They suggest that speculative TV's capacity to displace cultural anxieties and preoccupations in time or to project them onto alien figures (the villains and the protomolecule in *The Expanse*) allows for a more open and explicit expressions of those anxieties that realist genres allow (4). This fusion of the political with the familiar acts as public pedagogy since we are taught to conceive, imagine and hope for the future (5). In other words, our desire is educated while watching.

4. THE *ROCI* AS A PLACE OF (FEMINIST) RESISTANCE

As argued before, the series shows constant political and socio-economic tensions among the different communities depicted in it. These places are confronted on many occasions over the unequal distribution of resources and are threatened by alien forces. As it will be illustrated in this section, the *Roci*, a direct allusion to Miguel de Cervantes' *Don Quixote*, works as a place of (feminist) resistance amid interplanetary confrontations and struggles. The crew aboard this ship is regarded as a family with extreme sense of community and democratic values, yet with troubled pasts and different origins. *The Roci* becomes, then, the home of an alternative family whose internal problems and personal differences are normally solved in collectivist ways. Its members function as a mirror of how they as a team can successfully deal with interplanetary troubles. This community offers safety—and ultimately hope—in a universe where power imbalances seem difficult to resolve, at least in collaborative ways.

The first direct reference to Cervantes' work appears in episode 3, season 1, when the crew needs to find a name for the spaceship that will be their home from this moment onwards. Quite spontaneously, Holden proposes *Rocinante*, or *Roci*, which is the name of Don Quixote's horse

in Cervantes's work, to what everybody else agrees. Significantly, as viewers discover in episode 7, season I, titled "Windmills", Holden has a personal relation to Cervantes's work as he has a manuscript of it in his house on Earth, a place where books are a scarcity. As his mother explains, Holden "fancied himself as a knight" when he was a child. The crew aboard the *Roci* are a group of disparate individuals who come together through complex circumstances with the desire to make things differently and fight for a common cause. Like Don Quixote's quest to achieve justice and honor, the crew of the *Roci* strive to do what is right in the midst of political intrigue and interplanetary conflicts.

The name Rocinante comes from the Spanish name "Rocín" which means a workhorse, normally an old worn-out horse. Don Quixote wanted a special name for his Rocín and called him Rocinante, elevating this category to a superior stanza, a name that sounds grandiose and important, according to him. Indeed, the horse is always depicted in the novel as a thin and bony animal, unattractive in appearance, yet resilient and loyal, becoming a symbol of endurance, a faithfully companion of Don Quixote on his various adventures. Similarly, the ship *Roci* stands for endurance and resistance, a space in which its members share experiences while confronting the constant dangers from the outside. Holden, echoing Don Quixote, is an idealist who wishes to stand outside any planetary rules to achieve independence and freedom for him and his crew. Holden's fascination with Cervantes' work can be further read as a reflection of his own struggles with identity and morality, as well as his determination to fight against injustice in a seemingly hopeless world.

Both Holden and Don Quixote fight for what they believe is right, no matter what the consequences may be. As Sara Martín argues regarding this evident connection with Cervantes' work, "the other members of the original crew (the Martian pilot Alex, the Belter XO Naomi) and Burton himself (another Earthman like Holden) play collectively the role of Sancho Panza, above all Nagata (2023). This is especially significant if we consider the importance of loyalty and camaraderie for the members of the *Roci*. Sancho Panza unconditionally supports the

idealistic knight on his quest, even when facing incredibly impossible missions, and so do the crew aboard the ship. To Naomi's question about the significance of *Rocinante*, Holden answers: "It means we need to go find some windmills", which Don Quixote fights because he believes them to be giant monsters in the novel.

As suggested above, the *Roci* works as a kind of heterotopia in the sense that it portrays healthy relationships among the members of this interracial and diverse family and whose decisions are taken cooperatively. The term heterotopia is a concept first developed by philosopher Michel Foucault in the preface to his work *The Order of Things* (1966, 2008), to refer to spaces or places that exist outside of social norms and cultural expectations. Heterotopias are worlds within worlds which disturb, question, invert or negate what lies outside of them. Heterotopia should be understood in relation to utopia, a term created by Thomas More in his work *Utopia* (1551). While utopias are imaginary and perfect spaces, heterotopias invert dominant structures. These alternate spaces, while often overlooked or underestimated, can reveal valuable insights into the society that creates them.

As opposed to utopia, heterotopia has a basis in reality:

There are also, probably in every culture, in every civilization, real places — places that do exist and that are formed in the very founding of society — which are something like counter-sites, a kind of effectively enacted utopia in which the real sites, all the other real sites that can be found within the culture, are simultaneously represented, contested, and inverted. Places of this kind are outside of all places, even though it may be possible to indicate their location in reality. (Foucault 2008)

Hence, through the depiction of this heterotopic site, *The Expanse* encourages viewers to consider how societal norms and power structures are shaped by the dominant culture and how spaces of resistance outside such rules are necessary and hoped for. Hence, the portrayal of heterotopia in the show makes viewers aware about the construction of oppressive systems and the challenges of overcoming cultural hegemony and subverting rules. This heterotopia provides peace, a refuge from the convulsive politics and deathly attacks from the exterior world.

The crew of the *Roci* is regarded as family, a healthy community that, despite their differences, contributes to the creation of a space of freedom and safety. All together resist power from within, operating as a strong and independent sphere with their own values and rules. Although often torn between their complicated pasts and their current compromises as a group, they end up solving such inner conflicts, normally privileging the ship's interest over their own's.

As suggested before, the ship's captain, James Holden, has a strong sense of justice and is deeply devoted to his crew. As a leader of this independent community, he needs to take risks and difficult decisions that affect them all, yet he acts following his principles of equality and cooperation in order to keep the ship's integrity. He proves to be empathetic and just with the rest of the crew. Despite not having much knowledge of the obstacles that lay ahead of him, he embarks on a brave quest to right the wrongs of the world, in a similar way that Don Quixote did in Cervantes' work when fighting his imaginary enemies. Both characters confront the dangers and mysteries that await them and fight against the "monsters" that threaten their belief systems and values. Loyalty, camaraderie, and compromise are the main principles both Holden and Don Quixote follow when facing the threats from the outside. Holden's relation to Cervantes and his work in *The Expanse* is a testament to the cultural importance of iconic figures such as Miguel de Cervantes. Through their connection, we are reminded of the human desire to fight for what we believe in, even in the face of overwhelming adversity.

Holden is a young white man that positions himself against the alien forces that threaten the universe, and yet he is not depicted as the hard-boiled hero found in other science fiction shows (*Altered Carbon*, the Marvel products, etc). He is not "strong enough" and shows debilities at times. This is part, Martín argues, because "male sf authors lack a clear anti-patriarchal agenda (...)" and because "of white male authors' inability to shift the role of the hero onto women or a community of diverse persons (Martín 2023). Indeed, the narrative hints that the real hero is Naomai Nagata (Dominique Tipper), a strong black woman who shows to be intelligent, caring, powerful and just. Besides, Martín continues that "unlike what might be expected, Holden is not the classic macho space

captain but a vulnerable man constantly doubting himself, who pursues his heroic mission out of stubbornness rather than any patriarchal principles” (2023). Holden embodies, then, a new type of hero, “a caring lover of Nagata, being in a relationship with her for decades” (2023).

As suggested before, the narrative projects current fears present in our societies onto alien figures and oppressive villains. As Martín argues, the very idea of Holden defeating this global enemy is enjoyable as a consolatory fantasy. These evil forces are easily compared to current political leaders who somehow threaten the world’s stability, so the idea of defeating them and reaching a peaceful and free world is appealing for audiences. These villains make use of alien technology to enhance them and become transhuman characters capable of anything to reach their evil goals. As Martín argues, “If even being just plain human, Trump (or Putin) are patriarchal monsters, imagine what they could be like if they were further empowered in ways that could make them posthuman or transhuman” (Martín 2023).

Naomi Nagata is the *Roci*’s chief engineer and a brilliant strategist. She is a resourceful and intelligent woman with a complicated past that starts a new life in the ship. Naomi is key for the family aboard the ship, proving to be imaginative, honest, caring, resourceful and always attempting to solve problems democratically. She is the ultimate referent for this heterotopic site, counteracting Holden’s sometime idealism and being aware of the real dangers outside. Her actions are motivated by common sense, love and fairness, and she is equally respected and loved by all the members of the crew. Hence, her presence reminds viewers of the need of having healthy relations in order to resist the nihilism and selfish individuality that characterizes present worlds. She shows compassion for others, suggesting that other alternatives and ways of communication are possible.

Alex Kamal (Cas Anvar) is the ship’s pilot, a skilled and experienced space navigator originally from Mars who shows love for the ship and its members. Like the rest of the members aboard, he shows acts of generosity and respect for his companions. Amos Burton (Wes Chatham) is the mechanic and muscle of the ship that, nevertheless, turns out to be extremely sensible. Amos is honest, obsessive, and often

unpredictable with a complicated past and rather contradictory motivations. As Martín notes “In the end Duarte and Holden come across as reckless, thoughtless men and it is apparent that Naomi and, secondarily, Amos, are the sensible characters whose opinions we should heed as the authorial delegates in the series (Martín 2023). Despite his rough exterior, Amos has a deep love for his chosen family, and he will stop at nothing to protect them. His hardness is ultimately effective and useful for the group in the sense that he becomes a protector of them all in dangerous situations.

The origins and pasts of these characters, as well as their personalities and life experiences, are very different and complicated, yet they share a common cause that makes them act and behave in benefit of the group. In relation to the *Roci*'s crew, Vint and Alexander argue that “their former nations see them as traitors, but their mutual commitment suggests that it is possible to overcome political divisions and work for mutual benefit” (161). These authors talk about “unity across differences” which, I believe, is main message the show aims at evoking, materialized through the community aboard the ship. The crew of the *Roci* share a space of respect and all of them, considered kind of traitors by their homes, start a new life as a chosen family. Together, they show a different way of understanding social relations and contest oppressive structures and threats from the outside world.

In relation to the way contemporary science fiction imagines the future, Vint and Alexander argue that it pays attention to the quotidian (in this case family issues aboard the *Roci*) and larger social structures (the interplanetary conflicts and the fight against the villain) and the intertwining of both. This is partly achieved because viewers reflect on what they see and recognize as personal changes that might affect larger structures: “personal changes that might affect larger structures, invite viewers to consider multiple ways that communities of care and intimacy might reactivate more sustainable and hopeful social structures” (22). That is why I consider it is important to analyze personal relations among characters and the way quotidian acts like having a relaxed conversation, offering the other a cup of coffee or respecting each other's intimacy and sexuality affect the way we understand the planet as a

whole. These small acts of democracy and justice that are found in the ship are further projected into the outside world and contribute somehow to change it, a feminist tenet that is taken up by the series' creator to suggest hope for the future.

The ship stands, then, as a transformative space for gender and social relations. This idea of understanding and proposing new ethical practices is developed by Lindemann in *An Invitation to Feminist Ethics*, a discipline that aims “to understand, criticize, and correct” how gender operates within our moral beliefs and practices (Lindemann 2005, 11). Ultimately, the show suggests that affirmative relations and healthy interactions are needed to build a better (posthuman) future. The members of the crew struggle within their differences to construct affective interpersonal relations aboard the *Roci* that will ultimately allow them to build a more sustainable present (and future, by extension). In this sense, the ship becomes a transformative space that contest power by focusing on interpersonal relations.

The series emphasizes, then, the need of affirmative relations. There are moments in the narrative that involve a specific engagement with ethical issues. The series emphasizes scenes where characters develop affirmative relations that allow them to resist within their vulnerability. This resonates with Butler *et al*'s concept of “vulnerability in resistance” (2016) which emphasizes the active role of vulnerability in practices of resistance to oppressing power structures. The characters aboard the *Roci* are vulnerable as a consequence of their convulsed pasts which, nevertheless, make them strong and responsible to change the future for the better. In relation to this issue, Braidotti argues “We need to find out by embracing an ethics of community-based experiments, which have to start with the careful composition of the transversal subjects that ‘we’ are, to ground and operationalize the project” (2023: 142).

In short, the *Roci* family, understood here as an inclusive space of resistance and positive transformation, extends to interpersonal relationships, a combination of genetic and chosen relations that work together to help and benefit each other and the whole group. The family becomes a safe space that allows its members to resist and further become active subjects “constituted in and by multiplicity” (Braidotti 2002, 49). The

members of this family establish deep interdependences among them, which contributes to their transformation.

6. CONCLUSIONS

In short, I believe the series offers spectators the possibility to reflect on certain issues that trouble us, contributing likewise to activate critical mechanisms to denounce certain discriminatory practices at work in our contemporary societies and to find more sustainable ways of understanding the world. This is, I believe, the power of science fiction, the possibility to offer hope by imagining change.

The Expanse offers us this hope by portraying a heterotopic space that works as resistance to hegemonic power structures. The *Roci* and its crew consider kinship as a new way of understanding social and personal relations working together and collaboratively against oppressive systems of power. *The Expanse* offers us a space for imagining, reflecting, experiencing and, ultimately, learning and desiring differently.

7. ACKNOWLEDGMENTS

The author wishes to acknowledge the funding provided by the research project "Trans-formations: Queer Practices of Use and Embodiment in Post 9/11 Narratives in English" (PID2023-146450NB-I00), Spanish Ministry for Universities, European Union and National Research Agency for the publication of this book chapter.

8. REFERENCES

- Atwood, M (2011). *In Other Worlds: SF and the Human Imagination*. Virago Press
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis: Towards a Materialist Theory of Becoming*. Polity Press
- . (2022). *Posthuman Feminism*. Polity Press
- Butler, J., et al, eds. (2016). *Vulnerability in Resistance*. Duke UP
- Foucault, M. (2008). Of other spaces (L. De Cauter & M. Dehaene, Trans.). In M. Dehaene & L. De Cauter (Eds.), *Heterotopia and the city: Public space in a postcivil society* (pp. 13-29). Routledge.
- Herbrechter, S. *Posthumanism*. (2013). A Critical Analysis. Bloomsbury.
- Lindemann, H. (2005). *An Invitation to Feminist Ethics*. McGraw Hill.
- Martín Alegre, S. (2023). The Posthuman Patriarchal Villain as Absolute Future Threat: Winston Duarte (and the hero James Holden) in The Expanse novel series. <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/2023/04/03/the-posthuman-patriarchal-villain-as-absolute-future-threat-winston-duarte-and-the-hero-james-holden-in-the-expanse-novel-series/>
- The Expanse (2015-2022). Creators: Mark Fergus and Hawk Ostby. SyFi; Prime Video
- Vint, S. and J. Alexander. (2022). *Programming the Future: Politics, Resistance, and Utopia in Contemporary Speculative TV*. Columbia UP

MUJERES Y TRANSMISIÓN
DE BIENES EN CASTELLÓN:
UN ESTUDIO EXPLORATORIO DE TESTAMENTOS
FEMENINOS DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XVIII

GEMA BARREDA-ASENJO
Universitat Jaume I (UJI)

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo analizar las disposiciones testamentarias de mujeres en la ciudad de Castellón durante la segunda mitad del siglo XVIII, un periodo profundamente influido por los valores religiosos, la estructura familiar patriarcal y las transformaciones económicas que afectaron las dinámicas sociales; una época, por tanto, sacralizada, con una fuerte presencia de la religión en todos los ámbitos de la vida cotidiana (Mestre, 1991).

En este contexto, los testamentos femeninos no solo cumplían una función jurídica, sino que constituían una herramienta a través de la cual las mujeres expresaban sus decisiones sobre la transmisión de bienes, sus devociones religiosas y sus vínculos afectivos. Este análisis, basado en la selección de aproximadamente veinte testamentos, adopta una perspectiva exploratoria que busca desentrañar el rol desempeñado por las mujeres en el ámbito socioeconómico y observar cómo sus elecciones reflejan tanto las tensiones como las estrategias propias de su tiempo. Lejos de pretender alcanzar conclusiones definitivas, el propósito central de esta investigación radica en indagar en posibles nuevas perspectivas sobre el papel de las mujeres en la sucesión hereditaria, así como en los cambios que sus decisiones pudieron experimentar en función de las dinámicas sociales, económicas y religiosas de la época. En este sentido, la última etapa de la vida femenina se aborda no solo como un

periodo de tránsito hacia el final, sino como un momento clave en el que las mujeres articulaban estrategias conscientes para gestionar la transmisión de bienes, garantizar el cumplimiento de sus compromisos espirituales y proteger los intereses de sus familias. Para situar este análisis en su marco histórico, es preciso considerar el contexto del Setecientos, un periodo donde las normas patriarcales imponían restricciones claras que evidenciaban la prevalencia de modelos familiares patriarcales en la región de Castellón (Arnau, 1995), donde la autoridad masculina predominaba en el núcleo doméstico, pero que también abrían espacios de negociación. Esta organización social marcaba las decisiones de las mujeres en todos los aspectos de su vida, incluyendo la redacción de sus testamentos, los cuales se configuraban como herramientas de agencia dentro de las limitaciones impuestas por la estructura familiar.

La redacción de un testamento, aun tratándose de un acto pasivo, revelaba cómo las personas afrontaban los desafíos del momento, adaptándose a las transformaciones sociales y económicas de su entorno. Estas transformaciones, marcadas por cambios significativos en el pensamiento económico y por reformas impulsadas durante el siglo XVIII, reconfiguraron las estructuras sociales y económicas de la España del Setecientos (Llombart, 2006). En este contexto, las decisiones testamentarias de las mujeres no solo reflejaban sus vínculos personales o sus obligaciones religiosas, sino que también respondían a las tensiones generadas por estas dinámicas económicas emergentes. Tal como sugiere Dueñas Martínez (2000), las últimas voluntades de las mujeres pueden entenderse como herramientas estratégicas a través de las cuales estas buscaban adaptarse a las transformaciones económicas, articulando respuestas frente a las limitaciones y oportunidades de su tiempo. Estas decisiones no se limitaban a la distribución patrimonial, sino que evidenciaban cómo las mujeres participaban activamente en la gestión de bienes y en la negociación de sus roles dentro de una estructura social en constante cambio.

Factores como su estado civil, los lazos afectivos y las sensibilidades culturales condicionaban sus decisiones, permitiendo entrever cómo estas disposiciones no solo cumplían una función legal, sino que también reflejaban una compleja interacción entre agencia individual y las limitaciones estructurales de la época. Tal como señalan Sánchez García y Zayas

Riquelme (1998-2000), los testamentos pueden ser entendidos como una herramienta mediante la cual las mujeres negociaban su posición dentro de las estructuras sociales de su tiempo. Las decisiones testamentarias no se limitan únicamente a redactar expresiones legales; pues, constituyen un espacio donde confluyen intereses afectivos, obligaciones culturales y estrategias individuales que reflejan las tensiones y posibilidades dentro del marco patriarcal que definía la sociedad del siglo XVIII.

De esta suerte, esperamos que este trabajo ofrezca, sino unos resultados definitivos, al menos una aproximación interesante a la par que matizada con la realidad femenina de la época de estudio. Al explorar cómo las mujeres enfrentaban sus últimas voluntades y gestionaban la transmisión de bienes al final de sus vidas, este análisis pretende contribuir a una comprensión de su papel en la configuración de las estructuras familiares, económicas y espirituales, principalmente, en la segunda mitad del siglo XVIII.

1.1. CONTEXTO GENERAL. EL ENTORNO DE LA CIUDADANÍA

El siglo XVIII supuso un notable desarrollo demográfico, tanto para Castellón como para el resto del territorio valenciano. Según los datos del Vecindario General de España de 1713, estimando el elevado índice de ocultación de esta fuente, Castellón solo tenía unos 3.752 habitantes (Gimeno Sanfeliu, 1990). A finales de esta centuria, según el Censo de Floridablanca de 1787, citado por Corona Marzol (1990), se anota una población que ronda los 11.740 residentes configurando un ascenso demográfico creciente y evidente hasta finales del siglo XVIII (Cavanilles, 1797), pues, tal y como apunta Gimeno Sanfeliu (1990), Castellón logró aumentar su población en 1794 en contando entonces con 11900 habitantes. Se clasificaría, pues, la ciudad en una de las villas urbanas más habitadas después de Valencia, Xàtiva, Orihuela y/o Alicante (Pérez Puchal, 1972), urbanos más poblados del País Valenciano, tras Valencia, Orihuela, Alacant, Elche y Xàtiva, siendo en dicho contexto comarcal donde la villa adquiriría funciones de «ciudad». Por ello, Castelló, durante el siglo XVIII, era una de las principales villas del territorio valenciano, con unas dimensiones demográficas similares a las de Alcoy o Xàtiva; no obstante, en el contorno que compondrían las

localidades más septentrionales, Castellón se situaría como el núcleo urbano más poblado, conformando esta capital de provincia, ya entrado el siglo de las luces, unos 12.900 habitantes. Empero, estos datos deben tenerse en cuenta como una aproximación, como apunta Cuartero López (2013), dadas las ocultaciones evidentes de la documentación de la época que hacen que las cifras varíen según fuentes, encontrando 12.933 habitantes en 1840 y 13.289 al año siguiente. Por su parte, Valls Tomás aporta más luz a este asunto, añadiendo que el cómputo de habitantes se posicionaría en 15.365 vecinos (1998).

Por otra parte, Madoz nos provee en su *Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de España* (1845-1850) con información de la misma índole aportando un recuento de 16952 almas, lo cual conviene señalar que en esta cifra se incluía también la población de Benicàssim, lo cual influye en el total asignado a la ciudad de Castellón. Esto sugiere la importancia de contextualizar y comparar con otras fuentes para comprender de manera más precisa la dimensión poblacional y los límites administrativos empleados en aquellos años.

Por último, Aguilera López (2011) realiza un amplio estudio de la evolución demográfica entre el periodo comprendido entre 1787 y 1842 de los que deduce a partir de los expedientes de alistamiento a la milicia urbana de que la ciudad de Castellón en 1835 correspondería a una cantidad de unos 17.000 y/o 17.500 residentes. Dichos expedientes no solo recogen el número de reclutas, sino que también aportan información que permite trazar un perfil sociodemográfico más amplio, evidenciando así la tendencia de crecimiento que experimentaba la urbe en los primeros decenios del siglo XIX.

No obstante, el objetivo principal de este apartado de nuestra investigación no es el de profundizar en el examen del crecimiento poblacional –el cual precisaría de un estudio detallado de la población– sino de ofrecer un preámbulo del desarrollo de la población castellonense en el tránsito que suponen los dos siglos que nos ocupan. Aunque, ciertamente es palmario el crecimiento alcista de la población y que por ello dicho desarrollo demográfico podría haberse visto por un importante aumento de la natalidad, permitida por la nupcialidad activa, por un descenso de la mortalidad, y por un movimiento migratorio propicio (Gimeno

Sanfeliu, 1998). Ahora, no podemos olvidar lo influyente que fue la creciente variedad de sus actividades económicas y comerciales que experimentó Castellón a finales del siglo XVIII, contribuyendo —se entiende— a un aumento exponencial de su población en la primera mitad del siglo XIX, precisamente, como anotan Barrera Aymerich y Esteban Castillo (1998), en el tercer decenio; asumidos los efectos de disolución del Antiguo Régimen, sin que posiblemente los golpes del cólera o la injerencia del conflicto carlista, influyeran más que circunstancialmente la disposición de rasgo ascendente.

De esta suerte, parece ser que la acumulación de capital dominante se debería, en primera instancia, a la labranza y los avances que esta experimentó en los albores del siglo XIX (Martí Arnándiz, 1997). A pesar de esta prevaeciente inclinación por la tierra, las actividades de ganadería irían llenando paulatinamente con su presencia el escenario de la industria y el comercio de esta área. Pues, como apunta Cuartero (2013), existiría un vínculo de signo comercial con esta ocupación de modo que no se limitaría únicamente al ámbito productivo o al autoconsumo. En realidad, el sector de la ganadería también estaba implicado en el intercambio de bienes —principalmente carne—, lo que sugiere una participación activa en redes de suministro y venta que iban más allá de la simple cría de animales:

Considerem més que significatiu [...] que els més importants ramaders estan lligats a activitats de caràcter comercial com la venda de carn i, per tant, als subministraments per a la ciutat [...] fonamentalment, comerciants (Cuartero, 2013).

A tenor de las labores comerciales comentadas, según los estudios de Cavanilles (1797), Castellón no destacaría remarcablemente en este campo en la terminación del siglo XVIII, puesto que no hace especial alusión a ello. En sus observaciones, centradas principalmente en aspectos agrícolas, geográficos y demográficos, el autor no profundiza en la vertiente mercantil local, lo que sugiere que el comercio no alcanzaba la relevancia suficiente como para merecer una atención específica o, al menos, no la que se esperaba en relación con otras áreas de la economía castellanense en ese periodo. De hecho, al parecer la afluencia portuaria resultó ser limitada a diferencia de otras localidades con

inmediación marítima, es el caso de Benicarló y Vinaròs (Franch Benavent, 1986). A pesar de ello, Barrera Aymerich y Esteban Castillo (1998) pretenden evidenciar la importancia de la urbe castellonense emergente en el sector secundario, otorgando preponderancia en la acumulación en alza de capital junto a tenderos y/o quinquilleros. De este modo, muestran cómo el agrandamiento de la población se vio directamente influenciado por el crecimiento del ejercicio comercial, que no solo impulsó la demanda de productos y servicios, sino que también estimuló la diversificación productiva y la configuración de redes mercantiles más amplias, reforzando la relevancia económica de la ciudad.

1.2. LA DOMESTICIDAD COMO EJE DE LA VIDA FEMENINA

Al respecto al origen de la palabra «doméstico», en la etimología de la lengua griega, *domos* era utilizada para definir la vivienda y todo lo que se encontraba en su interior, mientras que en la latina el término *domus* reflejaba lo denominado a la casta, al parentesco y la vivienda familiar (Franco, 2012).

El discurso de la domesticidad marcaba de forma muy clara los confines de la actuación femenina al ámbito doméstico del hogar y definía el papel primordial de la mujer como madre y esposa pues «... pues la mujer es la que cuida de un modo más perfecto la educación de los hijos [...] y mira por la felicidad del hombre» (Franco, 2012). Para la Segunda República la población española se enfocó en señalar una estructura legislativa de discriminación que hacía énfasis en la subordinación de las mujeres españolas. Era un poder restrictivo, dándole importancia a que el trabajo de domesticidad era el más adecuado y significativo para seguir con esas ambiguas bases ideológicas que presentaba la sociedad (Belmonte Rives, 2017). A través de la ciencia y la medicina se reforzó la argumentación de la desigualdad, donde se afirmaba que el hombre era el ser superior y la mujer era un ser dependiente del marido.

La domesticidad era el espacio privado donde se desenvolvía la mujer burguesa, su aspecto, la distribución de los objetos y su relación con las emociones y la afectividad, posibilitando una vida más agradable. Allí debía ponerse en marcha por parte de la mujer lo aprendido en los manuales de urbanidad. En este sentido, las reglas de orden social

regulaban las normas de la labor doméstica, adiestrando a los individuos para mitigar, dominar y moderar sus instintos, catalogando por normas sus comportamientos y los sentimientos para que se rigiera el orden social. Por consiguiente, la domesticidad no escapaba de la regulación, a pesar de que también era determinado como un órgano regulador interno del hogar. Cabe destacar que los ambientes domésticos manifiestan igualmente un rol estratégico dentro de la fabricación organizada de los espacios sociales, mediante estrategias determinadas (Franco, 2012).

Este nuevo espacio social estaba representado por la burguesía, mujer burguesa, madre y esposa. Durante el siglo XVIII las familias burguesas se desarrollaron bajo el modelo netamente conyugal, es decir, la pareja con sus hijos. Estas mujeres vivían a expensas de los beneficios de sus estamentos, disfrutándolos a nivel económico y social. Sin embargo, estas ellas sufrían de una mayor restricción, su clausura dentro de la casa era más fuerte que el de las mujeres de clases populares. En las clases más populares la mujer era la encomendada de llevar a cabo las tareas básicas del grupo familiar, como la de vestir, alimentar y, por supuesto, la crianza de los hijos después del parto. En el campo la mujer se desempeñaba dentro de las actividades agrícolas que se daban en el huerto y en la crianza de animales, además de eso asistía con la carga de agua y leña para las labores agrarias. Esto resulta muy beneficioso para el momento de armar un matrimonio, pues la capacidad de trabajo de la mujer en estos aspectos proporciona la capacidad de encargarse de la casa y de las labores agrícolas. Como resultado, al separarse así las labores de la mujer se creaban dos espacios, el de la casa, que era, netamente, regentado por ella; y, el del campo. De hecho, durante el siglo XIX se afianza el modelo de la mujer confinada en el hogar, siendo, mediante la exposición de textos literarios, libros de textos, obras pictóricas, prensa, entre otras, la forma en que se describía a la esposa perfecta: aquella que debía despojarse de cualquier tipo de aspiraciones o ambiciones, dependiendo enteramente del marido (Belmonte Rives, 2017).

Este modelo se mantuvo por largo tiempo gracias los manuales para mujeres en ellos se difundía el modelo que la mujer que debía asegurar su rol en el hogar el cual consistía en encargarse de que reinara el orden y la limpieza, es decir, la mujer desde que asumía el matrimonio debía

comprometerse exclusivamente a su familia. Esto se pone de manifiesto en uno de los numerosos artículos de Mariano José de Larra que abordaban las problemáticas sociales de su tiempo. En el texto *El casarse pronto y mal* (1832), el célebre escritor critica la escasa educación que recibían las mujeres en su época, una idea que ha sido analizada y reflexionada en profundidad por Parreño Arenas (2011), quien señala que:

[...] mi hermana, la cual había recibido aquella educación que se daba en España no hace ningún siglo: es decir, que en casa se rezaba diariamente el rosario, se leía la vida del santo, se oía misa todos los días, se trabajaba los de labor, se paseaba [solo] las tardes de los de guardar, se velaba hasta las diez, se estrenaba vestido el Domingo de Ramos [se cuidaba de que no anduvieran las niñas balconeando], y andaba siempre señor padre, que entonces no se llamaba papá, con la mano más besada que reliquia vieja, y registrando los rincones de la casa, temeroso de que las muchachas, ayudadas de su cuyo, hubiesen a las manos algún libro de los prohibidos, ni menos aquellas novelas que, como solía decir, a pretexto de inclinar a la virtud, enseñan desnudo de vicio (Larra, 1832).

A partir de esta crítica, Parreño Arenas (2011) apunta que es pertinente reflexionar sobre cómo el modelo educativo que describe Larra estaba profundamente influido por prácticas religiosas y sociales que preparaban a las mujeres únicamente para el matrimonio y la vida doméstica, perpetuando su subordinación dentro de un sistema patriarcal. Según la autora, esta formación deficiente limitaba a las mujeres, negándoles las herramientas necesarias para cuestionar su posición en la sociedad o aspirar a roles fuera del ámbito doméstico. Siguiendo con referencias literarias que ilustran estas desigualdades educativas y sociales, la obra *El sí de las niñas* de Leandro Fernández de Moratín (1806) ofrece otra perspectiva crítica sobre la limitada educación femenina y su conexión con la perpetuación de roles domésticos y patriarcales. La obra critica los matrimonios concertados y la limitada formación que recibían las mujeres, destinada únicamente a convertirlas en esposas obedientes y madres, sin permitirles aspirar a roles más allá del ámbito doméstico:

[...] Esto es lo que se llama criar bien a una niña: enseñarla a que desmienta y oculte las pasiones más inocentes con una páfida disimulación. Las juzgan honestas luego que las ven instruidas en el arte de callar y mentir. Se obstinan en que el temperamento, la edad ni el genio no han de tener influencia alguna en sus inclinaciones, o en que su voluntad ha de torcerse al capricho de quien las gobierna. [...] Con tal que

no digan lo que sienten, con tal que finjan aborrecer lo que más desean, con tal que se presten a pronunciar, cuando se lo manden, un sí perjuro, sacrílego, origen de tantos escándalos, ya están bien criadas, y se llama excelente educación la que inspira en ellas el temor, la astucia y el silencio de un esclavo (Fernández de Moratín, 1806).

Este tipo de literatura donde se hacía hincapié en los deberes con un nivel de abnegación que llegaba al sacrificio por la familia, recuerda los manuales de urbanidad y buenas costumbres destinadas a las niñas, maestras y las madres que realizaban una labor social en las casas y las escuelas (Belmonte Rives, 2017).

No obstante, este modelo perdurará con el correr del tiempo, extendiéndose y, por ende, aplicándose hasta comienzos del siglo XX a las mujeres de clases populares, sobre todo, las jóvenes. De igual modo, a las mujeres burguesas se les inculcaban enseñanzas relacionadas con las tareas domésticas, es decir, la cocina, costura, planchado e incluso la desinfección del hogar, afianzando la domesticidad como estilo de vida elemental para su identidad social. Según Ballarín Domingo (2001), esta educación estaba orientada a reforzar las normas patriarcales y a perpetuar la idea de que el hogar era el único espacio legítimo de actuación femenina, limitando la posibilidad de que las mujeres aspiraran a roles fuera del ámbito doméstico.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como propósito explorar las disposiciones testamentarias de las mujeres en la segunda mitad del siglo XVIII, como una vía para reflexionar sobre las estructuras socioeconómicas, culturales y educativas que configuraron sus decisiones. Este análisis busca no solo comprender los patrones de transmisión de bienes materiales y espirituales, sino también cómo estas disposiciones reflejan el peso de la educación, las normas de domesticidad y el contexto patriarcal que caracterizaban la época. En concreto, se plantean los siguientes objetivos:

- Examinar la realidad socioeconómica de las mujeres en el contexto del siglo XVIII, identificando los patrones de distribución de bienes que reflejan no solo sus prioridades materiales,

sino también sus valores espirituales y familiares. En este sentido, se busca vincular estas decisiones con el modelo educativo y las normas sociales que fomentaban la domesticidad como eje central de la vida femenina.

- Investigar el impacto de la religión y las instituciones sociales en las disposiciones testamentarias, analizando cómo las prácticas devocionales, las creencias personales y las expectativas religiosas de la época influyeron en las decisiones finales de estas mujeres. Este objetivo permite reflexionar sobre la conexión entre las normas religiosas y la educación femenina en el contexto doméstico.
- Contrastar los perfiles de testadoras en función de su estado civil y circunstancias personales, explorando cómo las diferencias entre mujeres casadas y viudas moldeaban sus estrategias y niveles de autonomía en la redacción de sus testamentos. Este análisis busca evidenciar las distintas formas en que estas mujeres enfrentaron las restricciones sociales y económicas de su tiempo.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación empleó una metodología estructurada en varias etapas, diseñadas para garantizar un análisis lo más riguroso posible en torno a las disposiciones testamentarias otorgadas por mujeres a partir de la segunda mitad del siglo XVIII.

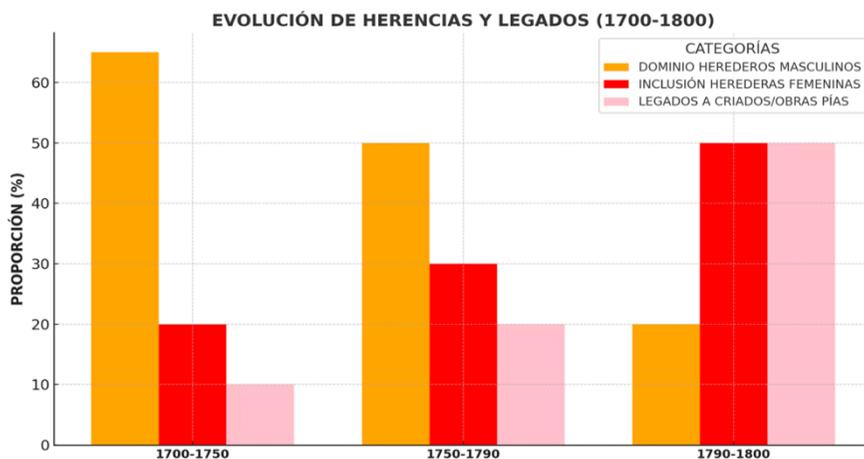
En primer lugar, se seleccionó una muestra representativa de testamentos femeninos preservados en el Archivo Histórico Provincial de Castellón (AHPC), correspondientes al periodo comprendido entre 1750 y 1800. Esta base documental permitió acceder a las decisiones y estrategias reflejadas en los últimos deseos de las testadoras, configurando el eje central de esta investigación.

Seguidamente, para estructurar el estudio, se definieron tres ejes temáticos fundamentales: i) la distribución de bienes, enfocándonos en los patrones de asignación material y su relación con los lazos familiares; ii) las devociones religiosas, identificando cómo las creencias y prácticas espirituales influyeron en las disposiciones testamentarias; y iii) la condición marital, evaluando el impacto del estado civil (casadas,

viudas, solteras) en las decisiones y estrategias de las testadoras. Dichos elementos temáticos permitieron abordar el análisis desde una perspectiva multidimensional, explorando tanto las dinámicas personales como los factores sociales y culturales de la época.

A continuación, para poder llevar a puerto un análisis comparativo, evaluar las transformaciones registradas a lo largo del periodo estudiado. Para ello, se examinaron testamentos pertenecientes a las décadas iniciales del estudio (anteriores a 1750) y los correspondientes al tramo final del siglo XVIII (hasta 1805, concretamente), identificando posibles cambios en las estrategias testamentarias y los patrones de distribución. La lectura de las diferentes disposiciones de diversas décadas, pensamos, puede facilitarnos abordar el análisis diacrónico en el marco temporal de estudio mediante la observación de tendencias y la detección de cambios en las prioridades y valores de las testadoras.

GRÁFICO 1. *Patrones generales en las disposiciones testamentarias analizadas*



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los protocolos notariales seleccionados²⁸.

²⁸ Archivo Histórico Provincial de Castellón (de ahora en adelante, AHPC). Notario Evaristo Ferrando, protocolo 124 (3-6-1708), caja 44; notario Evaristo Ferrando, protocolo 132 (19-1-1727), caja 48; notario Evaristo Ferrando, protocolo 136 (18-3-1752), caja 50; notario Manuel Sidro Pérez, protocolo 228 (2-9-1753), caja 84; notario Luis Breva, protocolo 110 (9-9-1755), caja 38; notario Bernardo Vicente, protocolo 239 (17-7-1762), caja 89; notario Bernardo

Finalmente, para sistematizar la información obtenida, se empleó un método de vaciado que permitió clasificar los datos según categorías clave, tales como: i) estado civil de las testadoras; ii) herederos/as principales designados/as; iii) los fondos asignados y su distribución; y, iv) las disposiciones religiosas específicas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN. PRÁCTICAS Y DINÁMICAS TESTAMENTARIAS

Por lo que al análisis de los testamentos consultados respecta, hasta mediados del siglo XVIII se revelan características distintivas en la manera en que las mujeres testadoras estructuraban sus legados. De este modo, en este periodo, predominan ciertos patrones que reflejan tanto las estructuras familiares y sociales de la época como los valores religiosos que permeaban las disposiciones testamentarias.

En un primer lugar, resulta interesante destacar el predominio de legados a herederos masculinos, pues, dado que las herencias seguían un esquema predominantemente patriarcal, los hijos varones solían ser los principales herederos universales o beneficiarios de las mejoras. Esto se observa claramente en varios ejemplos, como el de una de nuestras testadoras, Theresa Soler, quien en 1708 mejoró a su hijo Vicente con tierras, aunque distribuyó bienes en partes iguales entre sus demás hijos, Magdalena, Jerónima y mosén Joaquín Llorens²⁹.

Por otra parte, cabe añadir que en los testamentos de esta etapa se observa, también, cuál es la distribución preferente en el momento de repartir o legar los bienes, existiendo una tendencia por los familiares directos, esto es, hijos, hermanos o sobrinos directos. Los testamentos de Gracia Gamboa y Bueso, Josepha Gamboa y Bueso, y María Gamboa y Bueso ofrecen una perspectiva valiosa para comprender las prácticas

Vicente, protocolo 242 (29-12-1767), caja 90; notario Bernardo Vicente, protocolo 248 (23-12-1772), caja 91; notario Bernardo Vicente, protocolo 267 (10-12-1793), caja 97; notario Pascual Ángel Girona, protocolo 11 (9-9-1772), caja 5; notario Fernando Renau, protocolo 207 (29-8-1784), caja 77; notario Fernando Renau, protocolo 213 (14-8-1797), caja 78; notario Félix Roig, protocolo 428 (7-9-1805), caja 170.

²⁹ AHPC. Notario Evaristo Ferrando, protocolo 124 (3-6-1708), caja 44.

testamentarias femeninas en el contexto de la población castellonense de Vila-real en la primera mitad del siglo XVIII. Más allá de ser meros documentos legales, estos textos reflejan la estructura social, la prioridad del núcleo familiar, la religiosidad de la época y la influencia de los vínculos jerárquicos en la gestión patrimonial.

Ciertamente, un aspecto recurrente en los tres testamentos es la concentración de los bienes dentro del núcleo familiar³⁰. Gracia Gamboa, soltera y sin descendencia directa, deja la mayor parte de su herencia a su hermana Josepha como heredera universal, reforzando la conexión directa con un miembro femenino de la familia. En este caso, los bienes quedan en manos de una persona capaz de administrarlos con base en las expectativas sociales, pero también con ciertas restricciones: los legados a los hermanos y hermanas de Gracia dependen de la vida de Josepha, quien debía garantizar la sostenibilidad de los bienes.

Por su parte, Josepha Gamboa adopta un enfoque similar al designar a María Gamboa, su hermana viuda, como usufructuaria de sus bienes durante su vida. Al morir María, los bienes pasan a Joseph Gamboa, el hermano varón. Este esquema refleja el deseo de proteger a las mujeres de la familia mientras siguen favoreciendo la línea masculina como administradora final del patrimonio. María Gamboa continúa este patrón en su testamento. Al igual que sus hermanas, otorga derechos temporales a los bienes, con el objetivo de mantenerlos dentro del núcleo familiar inmediato. La cadena de herederos incluye, en última instancia, a Doña Josepha Gamboa y Igual, sobrina de María, bajo estrictas condiciones respecto a su matrimonio, lo que evidencia un interés por preservar el honor familiar y las alianzas sociales adecuadas³¹.

Igualmente, los legados condicionados son un elemento clave en estos testamentos. Continuando con el ejemplo de la familia Gamboa, Gracia establece que sus legados a hermanos y hermanas solo se harán efectivos tras la muerte de Josepha, una estrategia para consolidar el patrimonio bajo una sola administradora. Josepha, a su vez, enfatiza que los bienes heredados no podrán ser transmitidos libremente por Joseph, su

³⁰ AHPC. Notario Evaristo Ferrando, protocolo 132 (19-1-1727), caja 48.

³¹ AHPC. Notario Evaristo Ferrando, protocolo 132 (19-1-1727), caja 48.

hermano heredero, sino que deberán regresar al linaje si los descendientes no cumplen con los estándares establecidos (por ejemplo, edad o estado civil apropiado). Estas cláusulas revelan un fuerte interés en mantener el control de los bienes dentro de la familia, a menudo en detrimento de la autonomía de los herederos³².

Por otro lado, un factor que merece especial atención es el de analizar cómo las prioridades devocionales se entrelazaban con estas disposiciones patrimoniales. La religiosidad reflejada en los testamentos del siglo XVIII es un testimonio poderoso de las mentalidades colectivas y del papel central que ocupaba la fe en las decisiones trascendentales de vida y muerte. Como lo señala Dueñas (2000), los testamentos eran más que simples documentos legales; representaban un acto cultural que reflejaba los valores, creencias y aspiraciones espirituales de los testadores, especialmente en sociedades profundamente influenciadas por el catolicismo. En este sentido, los testamentos de las hermanas Gamboa y Bueso ofrecen un caso de estudio excepcional sobre cómo las mujeres articulaban su devoción religiosa y su estatus social a través de la disposición de sus bienes.

El papel de las devociones personales era clave, reflejado en las asignaciones económicas para misas y otros actos religiosos. Las testadoras mencionaban habitualmente órdenes religiosas específicas (como el hábito del Carmen o el hábito de San Francisco) y realizaban importantes asignaciones mediante sus disposiciones para obras pías, como el treintanario de misas en varios conventos de la zona estudiada³³. Estas disposiciones, además de garantizar la salvación espiritual de las testadoras, proyectan un estatus social elevado, ya que solo las familias

³² AHPC. Notario Evaristo Ferrando, protocolo 132 (19-1-1727), caja 48.

³³ El análisis de las disposiciones testamentarias de Gracia, Josepha y María Gamboa y Bueso revela cómo la religiosidad explícita iba más allá de los rituales funerarios. Gracia Gamboa, en su testamento de 1727, destinó 200 libras para obras pías, incluyendo donaciones a conventos locales y la financiación de misas. Esta cantidad, aunque considerable, es superada por su hermana Josepha, quien no solo destinó fondos para misas perpetuas en la Capilla de San José, sino que también ordenó asignaciones específicas a religiosos locales. María, por su parte, reflejó una devoción especial al establecer dos misas perpetuas: una el día de su muerte y otra el día de la Virgen de Loreto, consolidando su conexión espiritual con fechas simbólicas (AHPC. Notario Evaristo Ferrando, protocolo 124 [3-6-1708], caja 44; protocolo 132 [19-1-1727], caja 48).

acomodadas podían realizar contribuciones tan significativas. Según Fos Medina (2015), este tipo de legados reflejan un equilibrio entre la moral religiosa y las jerarquías sociales, donde las obras pías no solo eran un acto de fe, sino también una forma de perpetuar el prestigio familiar, ilustrando, eso sí, la variabilidad en las expresiones de religiosidad y prioridades materiales. Mientras Gracia se enfoca en misas y donaciones generales, Josepha añade cláusulas detalladas para asegurar la continuidad del culto en la Capilla de San José. María, en cambio, dirige sus esfuerzos hacia la perpetuidad de la memoria familiar y conyugal, dedicando misas tanto para ella como para su difunto esposo, Felipe Mondina³⁴.

Por tanto, es palmario el control que se puede llegar a reflejar sobre el destino de los bienes materiales, incluso más allá de la muerte. Como destaca Cózar Gutiérrez (2009), este tipo de cláusulas en los testamentos reflejan la intención de los testadores de mantener un orden social y familiar que trascienda su propia existencia, asegurando la continuidad del linaje y la cohesión de los bienes.

Conforme avanza el siglo XVIII, se perciben cambios significativos en las disposiciones testamentarias, especialmente en la inclusión de nuevos grupos como beneficiarios y la diversificación de los legados. Asimismo, los testamentos femeninos analizados que corresponden al periodo 1752-1805 presentan una mayor diversidad en los patrones de herencia en comparación con los siglos anteriores. Este cambio se debe a múltiples factores: el fortalecimiento de la autonomía de las mujeres como gestoras de patrimonio, la inclusión de familiares secundarios como sobrinos y primos, y un interés renovado por la salvaguarda espiritual a través de legados religiosos. Como señala Martín García (2005), los testamentos reflejan no solo el deseo de perpetuar un linaje, sino también una proyección social y religiosa del estatus de las familias en la comunidad.

Es, pues, a partir de esta década cuando se comienza a presenciar una frecuencia más acusada de herederas principales femeninas, reflejando un cambio en el acceso de las mujeres al patrimonio. Ejemplos que

³⁴ AHPC. Notario Evaristo Ferrando, protocolo 124 (3-6-1708), caja 44; protocolo 132 (19-1-1727), caja 48.

ilustrarían esta aseveración serían testamentos como los de Theresa Llorens (1752)³⁵ y Magdalena Giner (1772)³⁶, quienes nombraron a sus hijas y sobrinas como herederas universales o principales beneficiarias. En el caso de la primera, viuda del doctor Domingo Font, se observa un modelo todavía clásico de transmisión, en el que su hija, Josepha Font de Ursinos, fue designada heredera principal. Sin embargo, este testamento incluye cláusulas innovadoras, como la mejora condicionada al estado civil de Josepha, en la que se especifica que los legados solo se mantendrían si permanecía soltera o viuda. Este tipo de disposiciones evidencian un intento de control sobre el uso del patrimonio femenino, asegurando su conservación dentro del núcleo familiar (Rey Castelao, 2013). En el segundo caso, el testamento de Madalena Giner marca una evolución: Isabel Ferrer³⁷, su hija, fue nombrada heredera universal sin restricciones significativas. Este cambio indica una mayor confianza en la capacidad de las mujeres para gestionar los bienes familiares, una tendencia que, según Puigcerver Viudes (2014), se asocia con la creciente urbanización y modernización de las comunidades valencianas.

Igual de reseñable resulta el hecho de la inclusión de familiares secundarios, como sobrinos y primos, aparece con más frecuencia en la segunda mitad del Setecientos. En este sentido, nuevamente, surge la necesidad de ilustrar lo dicho con ejemplos como el de Eugenia Giner (1755)³⁸, quien legó su patrimonio a su sobrino Joseph Giner, priorizando la relación de tía-sobrino por encima de otros familiares directos. Este patrón, identificado también en los testamentos de Thomasa Giner (1762)³⁹ y Francisca Giner (1805)⁴⁰, donde los sobrinos Francisco Giner y Feliu (heredero universal) Vicente Giner y Feliu (segundo

³⁵ AHPC. Notario Evaristo Ferrando, protocolo 136 (18-3-1752), caja 50.

³⁶ AHPC. Notario Bernardo Vicente, protocolo 248 (23-12-1772), caja 91.

³⁷ En sus propias disposiciones testamentarias, Isabel Ferrer detallará asignaciones no solo para familiares, sino también para fundaciones educativas y religiosas, estructurando cuidadosamente el destino de los bienes tras su fallecimiento y demostrando que la complejidad de las cláusulas testamentarias podría llegar a crecer considerablemente en el ocaso del Setecientos (AHPC, Notario Bernardo Vicente, protocolo 267 [10-12-1793], caja 97).

³⁸ AHPC, notario Luis Breva, protocolo 110 (9-9-1755), caja 38.

³⁹ AHPC, notario Bernardo Vicente, protocolo 239 (17-7-1762), caja 89.

⁴⁰ AHPC, notario Félix Roig, protocolo 428 (7-9-1805), caja 170.

heredero) en el caso de la primera, y Joaquín Antonio Giner y Felipe Ballester, en el caso de la segunda, se convierten en herederos principales, refleja un sistema de herencia más flexible, posiblemente influido por el descenso de la natalidad y los cambios en la estructura familiar (García Fernández, 1988).

Profundizando en dicho aspecto, el testamento de doña Vicenta Andría, fechado en 1797, constituye un ejemplo representativo de las transformaciones en las disposiciones testamentarias femeninas al final del siglo XVIII. La testadora, al no tener descendencia directa ni herederos forzosos, designó como beneficiarios principales a los hijos de sus primeros hermanos: Mariana Vaquer y García, Joaquín Font y Gamboa, Andrés Gamboa y Aragón y María Josepha Font y Gamboa. Esta disposición refleja un patrón cada vez más común en la segunda mitad del siglo XVIII, donde se amplían las redes familiares consideradas para la transmisión del patrimonio. Este cambio puede explicarse, según Luque Greco (2023), como un mecanismo para consolidar el legado familiar más allá de las líneas de parentesco directo, buscando garantizar la preservación del patrimonio en un círculo de confianza. Vicenta repartió sus bienes en usufructo entre estos herederos secundarios, con cláusulas detalladas que aseguraban el control y uso adecuado de las propiedades, reflejando tanto una preocupación por la continuidad del legado como un esfuerzo por evitar disputas.

Por último, cabría anotar un aspecto destacable de algunos de los testamentos examinados en las décadas a partir de 1750 hasta finales del siglo; el cuidado con el que se establecen legados para las personas del servicio doméstico. Esta inclusión de criados como beneficiarios, aunque limitada, es un rasgo que aparece con mayor frecuencia en los testamentos de mujeres solteras o viudas al final del siglo XVIII. Según Puigcerver Viudes (2014), este fenómeno puede interpretarse como una expresión de reconocimiento hacia aquellas personas que formaban parte del entorno del hogar y afectivo de las testadoras, en un contexto donde las relaciones de trabajo y cuidado se entrelazaban con vínculos

personales. En el ejemplo anteriormente citado⁴¹, doña Vicenta Andría⁴² es el cuidado con el que establece legados para su criada, Micaela Gallart, quien recibió una casa, un olivar y diversos bienes muebles y alimentos, además de una asignación anual de 12 libras mientras viviera. Además, no solo aseguró la subsistencia de Micaela después de su muerte, sino que también impuso obligaciones específicas, como el mantenimiento de la casa y el olivar «a uso y costumbre de buen labrador». Esta disposición, que combina el legado con la imposición de responsabilidades, revela la importancia de preservar tanto los bienes materiales como las prácticas agrícolas y culturales asociadas a ellos.

5. CONCLUSIONES

Tras analizar los patrones testamentarios y sus implicaciones a lo largo del periodo estudiado, emergen varias conclusiones clave que permiten comprender cómo las mujeres de esta época lograron llevar a cabo estrategias importantes dentro de un contexto marcado por restricciones sociales y económicas. Estos hallazgos abren la puerta a reflexiones más amplias sobre las dinámicas de género en la administración patrimonial y su conexión con las estructuras sociales de la época analizada.

En primer lugar, se observa que, a pesar de las limitaciones impuestas por las estructuras patriarcales, las mujeres utilizaron los testamentos como herramientas para preservar la cohesión familiar y consolidar sus devociones personales. Estas disposiciones no solo les permitieron sortear parcialmente las restricciones sociales, sino que también evidenciaron su capacidad para ejercer agencia en la distribución de bienes y en la expresión de sus valores espirituales y familiares. Por tanto, estas estrategias reflejan cómo las testadoras encontraron maneras de maniobrar

⁴¹ Además del ejemplo de Andría, encontramos otros como las mujeres de la familia Giner (doña Eugenia Giner, doña Thomasa Giner, doña Magdalena Giner, doña Isabel Ferrer Giner y doña Francisca Giner), quienes todas ellas tienen en consideración a sus criados y criadas a la hora de elaborar sus testamentos (AHPC, notario Luis Breva, protocolo 110 [9-9-1755], caja 38; notario Bernardo Vicente, protocolo 239 [17-7-1762], caja 89; protocolo 242 [29-12-1767], caja 90; protocolo 248 [23-12-1772], caja 91; protocolo 267 [10-12-1793], caja 97; notario Félix Roig, protocolo 428 [7-9-1805], caja 170).

⁴² AHPC, notario Fernando Renau, protocolo 213 (14-8-1797), caja 78.

dentro de un sistema que buscaba restringir su autonomía, dejando en sus decisiones testamentarias un rastro de resistencia y adaptación.

Por otra parte, el estudio revela que con el paso de las décadas se produjo un incremento en la autonomía femenina, particularmente en el caso de las viudas. Este fenómeno se evidencia en el protagonismo de los legados piadosos y en el reconocimiento hacia criados, lo que señala un cambio significativo en las prioridades testamentarias. Dichos ajustes reflejan no solo una transformación en las relaciones sociales, sino también en las formas en que las mujeres ejercieron su autoridad y capacidad de decisión. Sus decisiones testamentarias revelan una notable capacidad para ejercer agencia en la administración y transmisión de bienes, iluminando aspectos clave de su rol en la sociedad de la época.

Finalmente, reseñar que los resultados de este ensayo invitan a ampliar el análisis hacia otras regiones y contextos sociales. Así pues, explorar una muestra más diversa permitiría identificar variaciones en las estrategias femeninas en distintos entornos culturales y económicos.

6. REFERENCIAS

- Aguilera López, J. (2011). *El nacimiento de la sociedad burguesa: Castellón, 1833-1843*. Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Arnau Esteller, M. T. (1995). Estructura familiar en Vinaròs (País Valencià) a mediados del siglo XVIII. *Revista de Demografia Histórica-Journal of Iberoamerican Population Studies*, 13(1), 53–98.
- Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Síntesis.
- Barrera Aymerich, M., y Esteban Castillo, T. (1998). *1803: Demografía, familia y economía a finales del Antiguo Régimen en Castellón de la Plana*. Ayuntamiento de Castellón de la Plana.
- Belmonte Rives, P. (2017). *Sobre la situación de las mujeres en España (1800-1930): Un ejercicio de microhistoria*. Universidad Miguel Hernández.
- Cavanilles, A. J. (1797). *Observaciones sobre la Historia Natural, Geografía, Agricultura, población y frutos del Reyno de Valencia* (Tomo II). Madrid.
- Corona Marzol, C. (1985). Edad Moderna. En *La provincia de Castellón de la Plana. Tierras y Gentes* (pp. 341–372). Confederación Española de Cajas de Ahorro.

- Cózar Gutiérrez, R. (2009). *La muerte ante la batalla: Actitudes religiosas y mentalidades colectivas en Almansa a principios del siglo XVIII*. Cuadernos de Historia de España.
- Cuartero López, R. (2013). *Fent Fortuna: Acumulació i burgesia a Castelló (1770-1841)*. Universitat Jaume I.
- Dueñas Martínez, A. (2000). Mujeres coloniales al filo de su muerte: Economía y cultura en los testamentos de mujeres de Pasto a fines del siglo XVIII. *Tendencias: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, 1(2), 145–163. Universidad de Nariño.
- Fernández de Moratín, L. (1806). *El sí de las niñas*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Fos Medina, J. B. (2015). *El testamento en la historia: aspectos morales y religiosos*. Repositorio UCA.
- Franch Benavent, R. (1986). *Crecimiento comercial y enriquecimiento burgués en la Valencia del siglo XVIII*. Institut Alfons el Magnànim.
- Franco Rubio, G. (2012). El nacimiento de la domesticidad burguesa en el Antiguo Régimen: Notas para su estudio. *Revista de Historia Moderna*, (30), 17–31. Universidad Complutense.
- García Fernández, M. (1988). Herencias y particiones de bienes en Valladolid durante el siglo XVIII: Testamentos e inventarios post-mortem. *Investigaciones Históricas: Época Moderna y Contemporánea*, (8), 73–108.
- Gimeno Sanfeliu, M. J. (1990). *La oligarquía urbana de Castellón en el siglo XVIII*. Publicacions de l'Excel·lentíssim Ajuntament de Castelló de la Plana.
- Gimeno Sanfeliu, M. J. (1998). *Patrimonio, parentesco y poder: Castelló (XVI-XIX)*. Universitat Jaume I y Diputación de Castellón.
- Larra, M. J. de. (1832). *El casarse pronto y mal*. En *Artículos de costumbres*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Llombart Rosa, V. A. (2006). Economía política y reforma en la Europa mediterránea del siglo XVIII: Una perspectiva española. *Mediterráneo Económico*, 9, 95–113.
- Luque Greco, L. V. (2023). Mujer y muerte: Breve acercamiento a las últimas disposiciones de las féminas de la alta nobleza murciana en época moderna a través de sus testamentos (siglos XVIII y XIX). *Tiempos Modernos: Revista Electrónica de Historia Moderna*, 13(46), 161–181.
- Madoz, P. (1845-1850). *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar*. Madrid.

- Martí Arnándiz, O. (1997). *Un liberalismo de clases medias. Revolución política y cambio social en Castellón de la Plana (1808-1858)*. Diputación de Castellón. Castellón.
- Martín García, A. (2005). Religiosidad y actitudes ante la muerte en la montaña noroccidental leonesa: El Concejo de Lacia en el siglo XVIII. *Estudios humanísticos. Historia*, (4), 149–176.
- Mestre Sanchis, A. (1991). Sociedad y religión en el siglo XVIII. *Chronica Nova: Revista de Historia Moderna de la Universidad de Granada*, 19, 257–270.
- Parreño Arenas, E. (2011). *Mujer y educación: Una mirada sobre la educación femenina durante el siglo XIX*. III Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres. Asociación de Amigos del Archivo Histórico Diocesano de Jaén.
- Pérez Puchal, P. (1972). La población del País Valenciano hasta la época estadística. *Cuadernos de Geografía*, (10), 23–30. Valencia.
- Puigcerver Viudes, A. J. (2014). La religiosidad en el Guardamar del siglo XVIII. *Baluard: Revista del Institut d'Estudis Guardamarencs*, 4(2013), 93–153.
- Rey Castelao, O. (2013). Diferencias e intercambios culturales entre el campo y la ciudad respecto de las mujeres en la España del siglo XVIII. *Mundo Agrario: Revista de estudios rurales*, 14(27), 25 páginas.
- Sánchez García, J. M., y Zayas Riquelme, J. J. (1998-2000). La mujer a través de los testamentos. Murcia, siglo XVIII. *Contrastes: Revista de Historia Moderna*, (11), 153-169.

FORTALECIMIENTO PSICOLÓGICO DE LA AUTOESTIMA Y AUTOEFICACIA A TRAVÉS DE LOS DEPORTES DE COMBATE: UN ESTUDIO EN MUJERES JÓVENES

MARÍA MERINO FERNÁNDEZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

La introducción de este trabajo se estructura en varias secciones clave para contextualizar y fundamentar el estudio. En primer lugar, se aborda el concepto de autoestima y autoeficacia, describiendo su definición, importancia y su rol en el desarrollo personal y psicológico. Estas dimensiones son fundamentales para comprender cómo las percepciones individuales influyen en la capacidad de afrontar desafíos y en la valoración personal.

A continuación, se analiza la relación de estas variables con el ámbito deportivo, explorando cómo la práctica deportiva contribuye al desarrollo de la autoestima y la autoeficacia. Seguidamente, se profundiza específicamente en los deportes de combate, destacando sus particularidades, beneficios potenciales y su impacto psicológico. Finalmente, se incluyen las metodologías más utilizadas para medir estas variables en el contexto deportivo, con un enfoque en herramientas y escalas validadas que permiten una evaluación precisa de la autoestima y la autoeficacia. Esta estructura ofrece una base sólida para comprender el enfoque del estudio y los resultados obtenidos.

1.1. AUTOESTIMA Y AUTOEFICACIA

La autoestima y la autoeficacia son dos constructos psicológicos fundamentales que desempeñan un papel crucial en el desarrollo personal y el

bienestar emocional de las personas. Ambos conceptos, aunque distintos, se complementan al influir de manera significativa en cómo los individuos perciben sus capacidades y enfrentan los desafíos de la vida diaria.

La autoestima se define como la valoración subjetiva que una persona tiene de sí misma, basada en la percepción de sus propios atributos, habilidades y valor personal (Villanueva, 2019). Es un componente esencial para el equilibrio emocional y está relacionado con una mayor satisfacción con la vida, emociones positivas y una menor incidencia de trastornos como la ansiedad y la depresión (García y Troyano, 2013). Una autoestima saludable se asocia también con una mejor capacidad para gestionar el estrés y enfrentar las adversidades, lo que potencia la resiliencia y la motivación. Las personas con alta autoestima tienden a tener relaciones interpersonales más satisfactorias, caracterizadas por la confianza y el respeto mutuo, lo que contribuye al bienestar integral.

Por otro lado, la autoeficacia se refiere a la creencia que una persona tiene sobre su capacidad para realizar tareas y manejar una variedad de situaciones con eficacia (Espada et al., 2012). Este concepto fue desarrollado por Albert Bandura y se centra en cómo las expectativas sobre el propio rendimiento influyen en el comportamiento y en la persistencia ante los retos. La investigación ha demostrado que las personas con alta autoeficacia establecen metas más ambiciosas, trabajan con mayor determinación y muestran una mayor capacidad para recuperarse tras los fracasos. Además, una autoeficacia elevada se asocia con comportamientos proactivos para la salud, como la adopción de hábitos saludables y la búsqueda de soluciones efectivas ante situaciones de estrés.

Ambos constructos, aunque relacionados, operan de manera diferente. La autoestima influye en el sentido general de valor propio, mientras que la autoeficacia está más orientada a la percepción de competencia para realizar tareas específicas. Sin embargo, ambos son determinantes en la manera en que las personas abordan los desafíos y oportunidades en distintos ámbitos, incluido el deporte. En el contexto deportivo, altos niveles de autoestima y autoeficacia se asocian con un mayor compromiso y rendimiento. Estudios como el de Amoedo y Juste (2015), que analizaron a judocas, evidencian que la autoeficacia y la autoestima

elevadas no solo mejoran el rendimiento deportivo, sino que contribuyen al bienestar psicosocial de los atletas.

En resumen, cultivar la autoestima y la autoeficacia no solo potencia el éxito en áreas específicas como el deporte, sino que también es crucial para un desarrollo equilibrado y una vida saludable. La práctica deportiva, y en particular los deportes de combate, brinda una plataforma única para fortalecer ambos constructos, promoviendo no solo la capacidad física, sino también la confianza interna y la resiliencia frente a los retos.

1.2. AUTOESTIMA Y AUTOEFICACIA SU RELACIÓN CON EL DEPORTE

La relación entre la autoestima, la autoeficacia y la práctica deportiva ha sido ampliamente explorada en diversos estudios, ya que la actividad física se reconoce como un factor crucial para el desarrollo integral de las personas. Las investigaciones han demostrado que los deportes, especialmente aquellos de carácter competitivo y con componentes de contacto o combate, tienen un impacto positivo en el desarrollo de la autoestima y la autoeficacia, promoviendo no solo mejoras físicas, sino también psicológicas.

La práctica de deportes de combate, como el judo, el taekwondo y el boxeo, se asocia con un incremento en la autoestima debido a la superación de retos personales y el logro de metas progresivas. El estudio de Zeng, et al. (2017), que exploró el impacto del entrenamiento en artes marciales en estudiantes universitarios, reveló que estos deportes contribuyen a un fortalecimiento de la autoconfianza y el respeto propio, mejorando así la autoestima de los participantes. Del mismo modo, Lox, Martin y Petruzzello (2016) subrayan que la práctica regular de actividad física está vinculada a una mejor percepción de la propia imagen corporal, lo que influye directamente en la autoestima.

En cuanto a la autoeficacia, Bandura (1997) establece que esta se nutre de experiencias de éxito y superación de retos, y el deporte es un escenario óptimo para ello. Un estudio de Maddison y Prapavessis (2013) indicó que la participación en deportes competitivos permite a los atletas percibir un mayor control sobre sus capacidades, lo que incrementa su autoeficacia. Esta conclusión se ve reflejada también en la

investigación de Förster, et al. (2020), que observó a practicantes de boxeo recreativo y encontró que las mujeres que participaban regularmente en estos entrenamientos reportaban una mayor capacidad para enfrentar y superar situaciones desafiantes en la vida cotidiana.

Además, la relación entre deporte y bienestar psicológico es respaldada por investigaciones que destacan cómo la actividad física contribuye al manejo del estrés y a la mejora de la regulación emocional. Un estudio longitudinal realizado por Taylor y Fox (2005) demostró que la participación en deportes de combate no solo incrementa la autoeficacia, sino que también mejora la capacidad de los individuos para gestionar el estrés y mantener una actitud resiliente ante las dificultades. Esto es crucial, ya que la percepción de competencia influye en la motivación y en la persistencia frente a los retos.

Los deportes de combate, además, fomentan el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de un entorno de apoyo mutuo, lo cual es fundamental para el bienestar emocional. Stanković, et al. (2022), en su investigación sobre judocas experimentados, observaron que estas atletas demostraban no solo una menor agresividad, sino también un incremento en la honestidad y la cooperación. Estos resultados subrayan cómo la práctica de deportes de combate no solo se traduce en beneficios individuales, sino que también promueve la integración y el respeto en un entorno grupal.

El deporte y, en particular, los deportes de combate, también contribuyen a reforzar la percepción de control personal y autónomo. Las mujeres que practican estas disciplinas suelen experimentar un empoderamiento significativo al superar barreras físicas y mentales, lo que favorece una mayor autoeficacia. La investigación de Moreno y Cervelló (2010) destaca que los deportes en los que se percibe una superación de retos contribuyen a consolidar la creencia en las propias capacidades.

En síntesis, la evidencia académica refuerza la idea de que la práctica de deportes de combate es un catalizador importante para la mejora de la autoestima y la autoeficacia en mujeres. Esto no solo aporta beneficios a nivel deportivo, sino que también se traduce en mejoras significativas

en el bienestar emocional, la capacidad de afrontar retos y el desarrollo de una actitud resiliente ante las adversidades de la vida diaria.

1.3. DEPORTES DE COMBATE

Los deportes de combate son disciplinas que implican la capacidad de resolver una variedad de situaciones que surgen durante un enfrentamiento entre dos oponentes, donde el objetivo principal es vencer al adversario. Estos deportes se distinguen por la diversidad en sus reglas, técnicas y estrategias, lo que genera una amplia gama de experiencias y niveles de complejidad (Llorens, 1990). Las modalidades de combate, como el boxeo, judo, taekwondo, karate, jiu-jitsu y MMA (artes marciales mixtas), presentan características únicas que requieren habilidades específicas tanto físicas como mentales.

Una de las principales características de los deportes de combate es la incertidumbre constante durante el enfrentamiento. Las posiciones, movimientos, desplazamientos y niveles de tensión-relajación varían de forma impredecible, lo que demanda una elevada capacidad de adaptación y un excelente manejo de la concentración y la atención. Esto implica que los atletas deben mantener una conexión constante entre los mecanismos perceptivos y de decisión para reaccionar de manera eficaz ante los cambios en el combate, complementado con un feedback rápido y constante que permita ajustes inmediatos para ser más efectivos (Llorens, 1990).

Los beneficios de los deportes de combate van mucho más allá del desarrollo físico. Promueven valores esenciales como la perseverancia, la resiliencia, la humildad, la disciplina y el compromiso. Según Vergara (2001), estas disciplinas son herramientas valiosas para la educación en valores y la canalización de comportamientos violentos y agresivos. Además, ayudan a gestionar el estrés y a mejorar la salud mental, fortaleciendo la autoconfianza y la autoeficacia de los practicantes.

Históricamente, los deportes de combate han estado presentes en diversas culturas, estrechamente vinculados con la supervivencia humana. Desde tiempos antiguos, el fortalecimiento físico y la capacidad para enfrentarse a situaciones de lucha fueron esenciales para la supervivencia

(Avelar-Rosa y Figueiredo, 2009). La práctica de estos deportes se remonta a ceremonias y juegos tradicionales, como los observados en las culturas aborígenes australianas, donde el combate formaba parte de actividades recreativas y ceremoniales. En estos juegos, los participantes se enfrentaban en áreas delimitadas con el objetivo de derribar al oponente, en un formato de eliminación que destacaba tanto las habilidades individuales como el desarrollo de la comunidad (López, 2000).

Amador (1996) resume algunas de las características comunes en los deportes de combate, señalando que todos son de oposición directa, aunque no todos los deportes de oposición pueden considerarse de combate. La interacción motriz es esencial y puede ser directa o indirecta, implicando un duelo singular y simétrico entre los participantes. Estas características resaltan la naturaleza competitiva y estratégica de estos deportes, que no solo requieren habilidades técnico-tácticas, sino también un control psicológico que permita enfrentar el combate con confianza y eficacia.

En resumen, los deportes de combate representan una compleja amalgama de habilidades físicas, técnicas y psicológicas. Ofrecen beneficios que van desde el fortalecimiento del cuerpo hasta el desarrollo de la mente y el carácter, contribuyendo al crecimiento integral de quienes los practican. Son un ejemplo perfecto de cómo el deporte puede ser una herramienta poderosa para la formación de habilidades y valores esenciales, fortaleciendo tanto el cuerpo como la mente.

1.4. ¿SE PUEDE MEDIR LA AUTOESTIMA Y LA AUTOEFICACIA?

La medición de la autoestima y la autoeficacia se ha abordado a través de diversos instrumentos psicológicos que buscan capturar la percepción que los individuos tienen de sí mismos y de sus capacidades. Evaluar estos constructos es esencial para comprender cómo se relacionan con variables como el rendimiento deportivo, el bienestar emocional y el desarrollo personal.

Evaluación de la Autoestima

La autoestima es un constructo complejo que se mide frecuentemente con herramientas validadas, siendo la Escala de Autoestima de

Rosenberg (1965) una de las más utilizadas y reconocidas a nivel mundial. Esta escala, que ha sido adaptada y validada en múltiples idiomas, incluida su versión en español (Atienza et al., 2000), consta de 10 ítems que se puntúan en una escala de tipo Likert, evaluando aspectos relacionados con la autopercepción y la autovaloración. Los resultados permiten categorizar la autoestima en niveles bajos, medios o altos, proporcionando una visión general de la autoconfianza y el respeto propio de la persona evaluada.

Evaluación de la Autoeficacia

Por otro lado, la autoeficacia se mide típicamente mediante la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996). Este instrumento, compuesto por 10 ítems que también utilizan una escala tipo Likert, evalúa la percepción de la capacidad personal para manejar situaciones y superar desafíos. La autoeficacia, según Schwarzer y Jerusalem (1995), refleja la creencia de un individuo en su capacidad de ejecutar acciones para lograr un objetivo deseado. Las puntuaciones obtenidas en esta escala permiten observar si una persona se siente capaz de enfrentar obstáculos y perseverar ante la adversidad.

Otros Instrumentos y Métodos Complementarios

Además de las escalas mencionadas, existen otros cuestionarios y métodos de evaluación, como el Cuestionario de Autoeficacia en el Deporte (CAED), que se enfoca en medir la autoeficacia específicamente en contextos deportivos. Este tipo de cuestionarios profundizan en la capacidad percibida del individuo para rendir bien bajo presión y mantenerse motivado durante el entrenamiento y la competencia.

Para complementar estas herramientas, algunos estudios han empleado métodos cualitativos, como entrevistas estructuradas y grupos de discusión, con el fin de obtener una comprensión más profunda de las experiencias y percepciones de los individuos respecto a su autoestima y autoeficacia. Esto permite captar matices que los cuestionarios estandarizados pueden no reflejar completamente.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

El objetivo de este estudio es analizar las posibles diferencias en los niveles de autoestima y autoeficacia en mujeres jóvenes de entre 18 y 25 años, comparando aquellas que practican deportes de combate con aquellas que no lo hacen.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO

- Se trata de un diseño observacional
- Variable dependiente: autoestima y autoeficacia
- Variables independientes: practicantes si o no de deportes de combate

3.2. PARTICIPANTES

Se utilizó un muestreo no probabilístico de conveniencia, que incluyó un total de 170 mujeres. De ellas, 100 eran practicantes de deportes de combate, provenientes de distintos clubes de Judo, Jiu Jitsu, Karate y Taekwondo de toda España. Las 70 restantes eran mujeres que no practicaban deportes de manera regular, y eran alumnas de diferentes grados universitarios en varias universidades de Madrid. La edad de las participantes oscilaba entre los 18 y 25 años, con una media de edad de 19.05 años.

3.3. MATERIALES

Para la recopilación de datos en el presente estudio, se diseñó un cuestionario estructurado, compuesto por dos escalas psicométricas previamente validadas. Las escalas utilizadas fueron las siguientes:

Escala de Autoeficacia General (Baessler & Schwarzer, 1996)

Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) adaptada al español por Atienza et al., 2000

La Escala de Autoeficacia General (General Self-Efficacy Scale, GSES, en inglés), desarrollada por Baessler y Schwarzer en 1996, es una herramienta psicométrica que evalúa la percepción de la autoeficacia en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Esta escala consta de 10 ítems que son evaluados a través de una escala Likert de cuatro puntos, que van desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. Los ítems están diseñados para medir la percepción que tiene el individuo sobre su capacidad para enfrentar desafíos, cumplir metas, resolver problemas y manejar situaciones de estrés.

La Escala de Autoestima de Rosenberg, propuesta por Morris Rosenberg en 1965 y traducida al español por Balaguer y Moreno en 2000, es un instrumento ampliamente utilizado para medir la autoestima general de los individuos. Esta escala está formada por 10 ítems que abordan distintos aspectos de la percepción del individuo sobre sí mismo, incluyendo tanto la autoaceptación como la autoevaluación. Cada ítem se califica utilizando una escala Likert de cuatro puntos, desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. El puntaje final obtenido refleja el nivel global de autoestima percibida por el individuo.

Ambas escalas han sido validadas en diversos contextos y poblaciones, demostrando altos niveles de fiabilidad y validez. Por ello, constituyen herramientas fundamentales en la investigación psicológica y clínica, permitiendo una evaluación precisa de la autoeficacia y la autoestima.

El cuestionario final utilizado en este estudio estuvo compuesto por un total de 20 ítems, 10 correspondientes a cada una de las escalas descritas. La puntuación total máxima posible fue de 80 puntos, y los individuos con niveles elevados de autoestima y autoeficacia tendrían una puntuación cercana a este valor máximo.

3.4. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se estableció una comunicación inicial con los participantes para organizar la realización del estudio. En el caso de los clubes deportivos, el contacto se realizó directamente con los entrenadores, quienes facilitaron la oportunidad de incluir a sus deportistas en la investigación. Tanto a estos participantes como a los estudiantes de las

diferentes universidades de la Comunidad Autónoma de Madrid que participaron en el estudio, se les envió un consentimiento informado diseñado mediante Google Forms, junto con un formulario para recopilar datos. Este formulario incluía preguntas acerca de las variables sociodemográficas así como los cuestionarios. Ambos documentos se distribuyeron a través de la aplicación WhatsApp.

Finalizada la recolección de datos, se procedió a clasificar a los participantes en grupos, atendiendo a las características reportadas en los formularios iniciales. Posteriormente, se llevó a cabo el análisis de los datos para determinar si existían diferencias significativas entre los grupos, así como posibles relaciones entre las variables evaluadas en el estudio.

4. RESULTADOS

Los resultados indicaron una asociación significativa entre la práctica de deportes de combate y niveles más elevados de autoestima y autoeficacia, especialmente en mujeres que dedicaban más de seis horas semanales a esta actividad.

La Tabla 1 muestra las medias de los dos grupos analizados en los cuestionarios de autoestima.

TABLA 1. *Comparativa de mujeres que hacen deportes de combate y mujeres que no hacen deporte*

	N	MEDIA	p
Mujeres que hacen Deportes de Combate	100	65.9	0.043
Mujeres No deportistas	70	60.3	

En la Tabla 2 podemos ver las diferencias existentes en autoestima y autoeficacia en las mujeres que realizan deportes de combate, en función del tiempo que le dedican, concretamente, las horas semanales. Observamos, como hay diferencias, y el grupo que dedica más horas a su entrenamiento, informa de niveles más elevados de autoestima.

TABLA 2. Comparativa en función de las horas semanales que las deportistas dedican a entrenar

Anova de un Factor				
	Nº Horas	N	Media	
Puntuación final	Menos de 3	20	60.6	
	Entre 3 y 6	57	63.8	
	Más de 6	23	68.1	
Pruba Post-Hoc de Games-Howell - Puntuación final				
		Menos de 3	Entre 3 y 6	Más de 6
Menos de 3	Diferencias de medias valor p		0,77	0.0421
Entre 3 y 6	Diferencias de medias valor p			0.944
Más de 6	Diferencias de medias valor p			

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en este estudio evidencian un impacto significativo de la práctica de deportes de combate en la autoestima y la autoeficacia de las participantes. Los datos recolectados respaldan la hipótesis de que estas disciplinas contribuyan de manera consistente a la mejora de dichas dimensiones psicológicas.

Relación con investigaciones previas

Los resultados van en la línea de estudios previos que han destacado los beneficios psicológicos de los deportes de combate. Por ejemplo, Limón Sánchez et al. (2015) encontraron que los practicantes de muay thai mostraban una mejor percepción del sentido de vida y autoestima, así como una capacidad superior para afrontar adversidades y transformarlas en oportunidades de crecimiento. Sin embargo, es importante señalar que dicho estudio no incluyó una muestra de referencia no deportista, centrándose únicamente en evaluar los resultados dentro del grupo de practicantes, quienes obtuvieron puntuaciones altas en autoestima y autoeficacia.

De manera similar, Amoedo et al. (2015) reportaron puntuaciones significativamente altas en valía personal y bajas en frustración personal entre deportistas de alto rendimiento en judo. Este estudio encontró diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo las

puntuaciones de los varones superiores en ambas dimensiones. Estas diferencias podrían indicar que el género juega un papel moderador en los efectos de los deportes de combate sobre la autoestima y la autoeficacia, un aspecto que no se exploró en profundidad en el presente estudio.

Por otro lado, Stanković et al. (2022) concluyeron que los practicantes de judo registraban valores más altos en autoestima y emocionalidad en comparación con deportistas de deportes de equipo. Sin embargo, estas diferencias podrían deberse en parte a las herramientas de medición empleadas. Mientras que Stanković et al. utilizaron instrumentos como el cuestionario HEXACO-PI-R para rasgos de personalidad, el cuestionario de competencia emocional (Takšić, 2002) y la Escala General de Autoeficacia (Schwarzer y Jerusalem, 1995), el presente estudio optó por herramientas distintas, lo que podría haber limitado la capacidad de captar matices en las variables psicológicas estudiadas.

Limitaciones del estudio

Tamaño y composición de la muestra: El tamaño reducido de la muestra, además, la ausencia de una comparación entre niveles de experiencia (por ejemplo, principiantes frente a practicantes avanzados)

Instrumentos de medición: los cuestionarios siempre nos dejan la subjetividad de lo estudiado, ya que no podemos tener certeza de que realmente contesten con veracidad, y que es la interpretación que los sujetos hacen.

Se destaca la necesidad de futuras investigaciones que:

Empleen metodologías longitudinales para analizar los cambios en la autoestima y la autoeficacia a lo largo del tiempo.

Consideren muestras más amplias y diversas, incorporando tanto hombres como mujeres, así como deportistas con diferentes niveles de experiencia.

Utilicen herramientas de medición más específicas y validadas en contextos deportivos, que permitan capturar mejor los matices de estas variables.

Explore el papel de factores moderadores, como el género, el tipo de deporte de combate (agarre frente a golpeo), la edad y el nivel de habilidad, en la relación entre la práctica deportiva y las variables psicológicas.

Aplicaciones Prácticas

1.-Diseño de programas deportivos inclusivos: Los resultados sugieren que los deportes de combate pueden ser herramientas valiosas para mejorar la autoestima y la autoeficacia en mujeres, particularmente cuando se practican regularmente. Esto respalda la incorporación de estas disciplinas en programas de actividades deportivas organizadas, tanto en contextos educativos como en clubes deportivos, promoviendo su práctica entre mujeres de diferentes edades y niveles de experiencia.

2.-Intervenciones en salud mental y bienestar: Considerando el impacto positivo de los deportes de combate en dimensiones psicológicas como la autoestima, estas disciplinas pueden integrarse como parte de programas de intervención en salud mental. Por ejemplo, podrían ser utilizados para apoyar a mujeres con baja autoestima o dificultades de confianza en sí mismas, ofreciendo un entorno estructurado que fomente el empoderamiento personal y la resiliencia emocional.

3.-Fomento de la práctica en comunidades vulnerables: Los beneficios observados en la autoestima y la autoeficacia destacan la utilidad de los deportes de combate para mujeres en contextos vulnerables, como adolescentes en riesgo, sobrevivientes de violencia de género o personas que enfrentan exclusión social. Estas disciplinas pueden utilizarse como herramientas para canalizar emociones, construir confianza y desarrollar habilidades para enfrentar adversidades.

4.-Programas de prevención de la violencia y el acoso: El desarrollo de la autoestima y la autoeficacia en mujeres practicantes de deportes de combate puede ser un componente clave en iniciativas de prevención del bullying, el acoso y la violencia. Estas disciplinas no solo mejoran la confianza en sí mismas, sino que también enseñan control emocional, disciplina y resolución pacífica de conflictos.

5.-Optimización de programas de entrenamiento deportivo: Los hallazgos subrayan la importancia de las horas dedicadas a la práctica deportiva. Entrenadores e instructores pueden diseñar programas que promuevan una mayor frecuencia y regularidad en los entrenamientos, adaptados a las necesidades y capacidades de las mujeres. Además, la creación de entornos motivadores que fortalezcan la autoestima podría maximizar los beneficios psicológicos obtenidos.

6.-Educación física en escuelas y universidades: Los deportes de combate podrían incorporarse a los currículos de educación física como una alternativa que no solo fomente la actividad física, sino que también contribuya al desarrollo personal de las estudiantes. Esta práctica puede ser especialmente efectiva en mujeres jóvenes, ayudándolas a construir una base sólida de confianza y autoeficacia desde una edad temprana.

7.-Promoción de estilos de vida activos: Al demostrar que las horas de práctica influyen en los beneficios psicológicos, los deportes de combate pueden utilizarse como una herramienta para fomentar un estilo de vida más activo en mujeres que no practican deporte regularmente. Campañas de promoción podrían enfocarse en los beneficios tanto físicos como psicológicos, incentivando a más mujeres a iniciarse en estas disciplinas.

6. CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio, proporcionan una base valiosa para la reflexión crítica sobre cómo, y bajo qué condiciones específicas, los deportes de combate pueden influir en el bienestar psicológico de las personas (en concreto de las mujeres). Este análisis subraya la necesidad de una investigación continua y rigurosa en este campo, resaltando la importancia de contextualizar las expectativas sobre los beneficios psicológicos de estas disciplinas. Es fundamental ajustar estas expectativas según el contexto de implementación, ya sea en escenarios de alto rendimiento, educativos o terapéuticos, particularmente cuando se trata de mujeres, quienes conformaron la totalidad de la muestra en este estudio.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Deseamos expresar nuestro más profundo agradecimiento a todas las mujeres que, de forma voluntaria, han participado en este estudio. Su generosidad, compromiso y colaboración han sido esenciales para la realización de esta investigación. Apreciamos enormemente el tiempo y esfuerzo que han dedicado sin ningún tipo de recompensa, contribuyendo de manera significativa al progreso del conocimiento en el campo deportivo. Sin su valiosa participación, este estudio no hubiera sido posible.

8. REFERENCIAS

- Amoedo, N. A., Juste, R. P., & Pino-Juste, M. R. (2016). Evaluación de la autoeficacia y de la autoestima en el rendimiento deportivo en Judo. *Assessment of self-efficacy and self-esteem in athletic performance in Judo*. In Retos (Vol. 29).
- Atienza, F., Moreno, Y., & Balaguer, I. (2000). Escala de autoestima de Rosenberg. *Apunt Psicol*, 22(2), 247-55.
- Baessler, J., & Schwarzer, R. (1996). *Generalized Self-Efficacy Scale*. In *Measures in health psychology: A user's portfolio* (pp. 35-37). Windsor: NFER-Nelson.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bojanić, Ž., Nedeljković, J., Šakan, D., Mitić, P., Milovanović, I., & Drid, P. (2019). Personality traits and Self-Esteem in combat and team sports. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Bonsaksen, T., Borge, L., & Munkvold, L. (2015). The factor structure of the Approches and Study Skills Inventory in a cross-cultural sample of undergraduate students. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 183-197.
- Bu, B., Haijun, H., Yong, L., Chaohui, Z., Xiaoyuan, Y., & Singh, M. F. (2010). Effects of martial arts on health status: A systematic review. In *Journal of Evidence-Based Medicine* (Vol. 3, Issue 4, pp. 205–219).
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W.H. Freeman.

- Cornejo Jurado, YC, Gonzáles Cornejo, FI, & Chumpitaz Caycho, HE (2024). La actividad física mejora la autoestima de los adolescentes. Revisión de la literatura científica de 2016-2021. *Conrado*, 20 (99), 141-149.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for adults. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 1-10.
- Espada, J. P., González, M. T., Orgilés, M., Carballo, J. L., & Piqueras, J. A. (2012). Validación de la Escala de Autoeficacia General con adolescentes españoles. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(26), 355-370.
- Estela Rodríguez, G. E., & García Villanueva, M. (2021). Violencia psicológica y autoestima en mujeres: Una revisión sistemática.
- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The physical self and physical activity. *Advances in Exercise and Sports Psychology*, 1(1), 73-96.
- García, A. J., & Troyano, Y. (2013). Percepción de autoestima en personas mayores que realizan o no actividad física-deportiva. *Escritos de Psicología / Psychological Writings*, 6(2), 35-41.
- González Hernández, J., & González Reyes, A. (2017). Perfeccionismo y “alarma adaptativa” a la ansiedad en deportes de combate. *Journal of Sport Psychology*, 26(2), 15-23.
- González, M., Sánchez, M., & Romero, L. (2021). *La autoeficacia y la autoestima en jóvenes deportistas*. *Revista de Psicología del Deporte*, 30(2), 233-245.
- Isik, E. (2010). Career decision self-efficacy among Turkish undergraduate students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8, núm. 2, pp. 749-761.
- Larrabeiti Blanco, M. (2019). Valores y beneficios psicológicos de las artes marciales y deportes de combate. Una propuesta educativa.
- Limón Sánchez, A., Lara, A. S., Ernesto, S., & Vega, S. (2015). Percepción del sentido de vida y autoestima de los artemarcialistas de muay thai. 10(10), 46-58.
- Limón Sánchez, R., López Rodríguez, M. A., & Díaz Fernández, M. (2015). Efectos psicológicos de la práctica de muay thai en individuos de distintas edades. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(60), 155-164.
- Liu, M., Wu, L., & Ming, Q. (2015). How Does Physical Activity Intervention Improve Self-Esteem and Self-Concept in Children and Adolescents? Evidence from a Meta-Analysis. *PLOS ONE*, 10(8), 0134804.

- Lox, C. L., Martin, G. L., & Petruzzello, S. J. (1998). *Self-efficacy and sport*. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 319-332). Mayfield Publishing Company.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56(3), 239–249.
- Martínez, C., Romero, S., & García, E. (2016). Género y autoestima en los deportistas: una revisión de la literatura. *Psicología del Deporte*, 25(3), 256-264.
- McAuley, E., Jerome, G., & Elavsky, S. (2003). Physical activity, self-efficacy, and self-esteem: Longitudinal relationships in older adults. *The Journal of Gerontology: Series B*, 58(3), 195-201.
- Morán, R. M., Palacios, M. R., & Martín, P. J. (2015). *Escala de autoeficacia específica en el deporte*. *Journal of Sports Psychology*, 18(3), 72-89.
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 283-305.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Salmon, P. (2001). Effects of physical activity on depression and anxiety. *Canadian Journal of Psychiatry*, 46(12), 66-72.
- Stanković, N., Todorović, D., Milošević, N., Mitrović, M., & Stojiljković, N. (2022). Aggressiveness in Judokas and Team Athletes: Predictive Value of Personality Traits, Emotional Intelligence and Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Silva-Escorcía, I., & Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241-256. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000100013&lng=es
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). *Generalized self-efficacy scale*. In W. H. Schwarzer (Ed.), *Measures in health psychology: A user's portfolio* (pp. 35-37). NFER-NELSON.
- Stanković, R., Stojanović, J., & Pešić, D. (2022). La autoestima y emocionalidad de los practicantes de judo frente a los deportistas de deportes de equipo. *Estudios en Psicología del Deporte*, 10(4), 342-351.

EN MI FLOR ME HE ESCONDIDO: LA NATURALEZA COMO ICONOGRAFÍA EN OBRA DE ARTISTAS CONTEMPORÁNEAS

ÁGUEDA ASENJO BEJARANO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Desde la antigüedad clásica, el simbolismo del mundo floral ha estado vinculado a la feminidad. Esto ha quedado reflejado tanto en aspectos de la cotidianidad social como en el arte, la literatura o la religión. Culturalmente, las analogías florales se han empleado para describir diversos atributos y virtudes de lo femenino, pasando a formar parte del pensamiento colectivo. Sin embargo, a finales del siglo XX, el sentido metafórico de la dualidad flor/mujer, cambia. Numerosas artistas-mujeres las representan en sus obras creando una novedosa interpretación conceptual: la flor se vuelve un símbolo y un emblema de la lucha feminista, así como un rasgo de poder.

A lo largo de la historia del arte, la relación pictórica y la creación artística femenina (con autoría, no sólo como artesanas) a través de las flores se remonta al siglo XVI. En los Países Bajos conocemos por primera vez numerosos nombres de artistas que realizan obra conectando ambos elementos ¿De dónde vino este repentino interés en las naturalezas muertas de las flores? ¿Cómo ganaron fama internacional las artistas e investigadoras con talento?

2. DISCURSIÓN

La ausencia de mujeres del canon del arte occidental ha sido objeto de investigación y reconsideración desde principios de la década de 1970. El influyente ensayo de Linda Nochlin de 1971, “¿Por qué no ha habido

grandes mujeres artistas?”, examinó las barreras sociales e institucionales que impidieron que la mayoría de las mujeres ingresaran a profesiones artísticas a lo largo de la historia, provocando un nuevo enfoque en las mujeres artistas, su arte y experiencias, y contribuyendo con la inspiración al movimiento artístico feminista⁴³. Aunque las mujeres artistas han participado en la creación del arte a lo largo de la historia, su trabajo, en comparación con el de sus homólogos masculinos, a menudo ha sido ofuscado, pasado por alto y infravalorado. El canon occidental ha valorado históricamente el trabajo de los hombres por encima del de las mujeres⁴⁴ y ha adjuntado estereotipos de género a ciertos medios, como las artes textiles o de la fibra, para que se asocien principalmente con las mujeres.

Las mujeres artistas se han menospreciado (erróneamente) por la falta de acceso a la educación artística, las redes profesionales y las oportunidades de exhibición⁴⁵. A partir de finales de la década de 1960 y 1970, las artistas feministas e historiadores del arte involucrados en el movimiento del arte feminista han abordado el papel de las mujeres, especialmente en el mundo del arte occidental, cómo se percibe, evalúa o se apropia del arte mundial según el género.

3. MUJER ARTISTA EN LA HISTORIA DEL ARTE

Para introducir a las artistas que posteriormente analizaremos, tenemos que desarrollar primeramente un breve repaso por la historia del arte para adentrarnos en el papel que han tenido las mujeres dentro de los espacios de creación artísticos. Vamos a reflejar problemas generados -que provienen ya desde épocas muy tempranas- por el patriarcado, importante para exponer las causas y efectos que han tenido en el desarrollo como mujer artista.

⁴³ Nochlin, L. (30 May 2015). “From 1971: Why Have There Been No Great Women Artists?”. *ARTnews.com*.

Caldwell, E. C. (17 March 2018). “Linda Nochlin on Why Have There Been No Great Women Artists”. *JSTOR Daily*.

⁴⁴ Reilly, M., & Lippard, L. R. (2018). *Curatorial activism : towards an ethics of curating*. Thames & Hudson. p.45.

⁴⁵ Spence, Rachel (29 March 2020). “Women step into the light”. *FTWeekend - Arts*: 11.

3.1. ARTE PREHISTÓRICO

No hay registros de quiénes eran los creadores de las pinturas y objetos plásticos de épocas prehistóricas, pero los estudios de muchos primeros etnógrafos y antropólogos culturales indican que las mujeres a menudo eran las principales artesanas en las culturas neolíticas, en las que creaban cerámica, textiles, cestas, superficies pintadas y joyas⁴⁶. La colaboración en grandes proyectos era común, si no típica. La extrapolación a las obras de arte y habilidades de la era paleolítica sugiere que estas culturas siguieron patrones similares. Las pinturas rupestres de esta época a menudo tienen huellas de manos humanas, el 75% de las cuales son identificables como de mujeres⁴⁷. Estos datos ya nos generan una conexión desde épocas muy tempranas entre el arte, la mujer y la naturaleza, ya que expresa un vínculo y una ilación primaria entre estos conceptos.

Asimismo, estos elementos se traspasan al arte cerámico, ya que hay una larga historia del arte de la cerámica en casi todas las culturas desarrolladas, y a menudo estos objetos son toda la evidencia artística que queda de culturas desaparecidas (como la de la cultura Nok en África hace más de 3.000 años⁴⁸) los cuales sus artistas son desconocidos⁴⁹.

3.2. ERA HISTÓRICA ANTIGUA

Si nos concentramos en Europa clásica y Oriente Medio, los primeros registros de las culturas occidentales rara vez mencionan a individuos específicos, aunque las mujeres se representan en todo el arte y algunas se muestran trabajando como artistas. Las antiguas referencias de Homero, Cicerón y Virgilio mencionan los papeles prominentes de las mujeres en los textiles, la poesía, la música y otras actividades culturales,

⁴⁶ Periódico ABC (18 de octubre 2013) "Las mujeres hicieron la mayoría de las pinturas rupestres en España y Francia.". ABC.ES <https://www.abc.es/cultura/arte/20131018/abci-pinturas-rupestres-mujeres-manos-201310172231.html?ref=https://www.abc.es/cultura/arte/20131018/abci-pinturas-rupestres-mujeres-manos-201310172231.html>

⁴⁷ Hughes, V. (October 9, 2013) "Were the First Artists Mostly Women?" National Geographic.

⁴⁸ Breunig, P. (2014) "Nok: African Sculpture". Archaeological Context. p. 21.

⁴⁹ Cooper, E (2010). Ten Thousand Years of Pottery. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press. p. 45.

Cooper, E (1989). A History of World Pottery. London: Chilton Book Co.

sin mencionar artistas individuales⁵⁰. Entre los primeros registros históricos europeos sobre artistas femeninas con autoría está el de Plinio el Viejo, que escribió sobre varias mujeres griegas que fueron pintoras, como Helena de Egipto, hija de Timón de Egipto⁵¹ que algunos críticos modernos postulan que el mosaico de Issos (también conocido como mosaico de Alejandro Magno)⁵² del ca. I a. C., ubicado en el Museo Arqueológico Nacional de Nápoles, podría no haber sido obra de Filoxeno, sino de esta artista⁵³, siendo una de las pocas pintoras nombradas que podrían haber trabajado en la Antigua Grecia⁵⁴. Esto se debe a que Helena de Egipto, en los textos clásicos tenía la reputación de haber producido una pintura de la batalla de Issos que colgaba en el Templo de la Paz durante la época de Vespasiano⁵⁵. Otras mujeres que Plinio el Viejo menciona en su libro *Historia Natural* 35.147 incluyen a Timarete, Eirene, Kalypso, Aristarete, Iaia y Olympias⁵⁶. Mientras que sólo algunos de estos trabajos sobreviven, en la cerámica griega antigua hemos conservado una vasija que nos aporta información muy interesante acerca del papel de la mujer en el arte, como la conocida *Caputi hydria* de la Colección Torno en Milán⁵⁷. Esta cerámica se le atribuye al pintor de Leningrado (c. 460-450 a. C.) y muestra a mujeres trabajando junto a hombres en un taller donde ambos pintan jarrones.

⁵⁰ Downes, J. M. (2010) *The Female Homer: An Exploration of Women's Epic Poetry*. Newark: University of Delaware Press.

⁵¹ Hallowell, S. T. (1893) "Woman in Art", *Art and Handicraft in the Woman's Building of the World's Columbian Exposition*, Chicago: Art and Handicraft in the Woman's Building of the World's Columbian Exposition, Chicago. pp. 67-78.

⁵² Esta obra es una copia romana (ca. I a. C.) de una pintura helenística (ca. 325 a. C.) hallada en la Casa del Fauno, en Pompeya: Cohen, A (1997). *The Alexander Mosaic: Stories of Victory and Defeat*. Fordham University Libraries: Cambridge University Press. p. 1.

⁵³ Stokstad, M.; Cothren, M. (2011) *Art History*, London: Pearson. pp. 146-148.

⁵⁴ Stokstad, M.; Oppenheimer, M.; Addiss, S. (2000) *Art: A Brief History*. New Jersey: Prentice Hall. p.134.

⁵⁵ Ptolomeo Hefeso, Nueva historia (código 190) *Bibliotheca Photius*: edición online en francés http://remacle.org/bloodwolf/erudits/photius/ptolemee.htm#_ftn9

⁵⁶ Linderski, J. (2004) "The Paintress Calypso and Other Painters in Pliny" *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*, 148, pp. 83-96.

Boccaccio, G. (2003). *Famous Women*. Harvard: Harvard University Press. p.114.

⁵⁷ Green, R. (1961) "The Caputi Hydria". *The Journal of Hellenic Studies*. 81: pp. 73-75.

En la India en cambio, durante unos tres mil años, sólo las mujeres de Mithila han estado haciendo pinturas devocionales de los dioses y diosas del panteón hindú⁵⁸. De igual forma, en el arte africano sucede algo parecido con el arte geométrico de Imigongo, creado exclusivamente por el género femenino. Éste se originó en Ruanda, en África Oriental, y está asociado con el estatus sagrado centenario de la vaca (animal en muchas culturas vinculado a la mujer). Este arte se asocia tradicionalmente con las mujeres artistas, así como el arte del tejido de cestas de la zona, con sus propios frisos regulares⁵⁹.

3.3. EUROPA Y SUS DIVERSAS ERAS

Durante la época medieval encontramos varias creadoras con autoría como Claricia (S.XIII), Diemudus (1060-1130), Guda (S.XII), Herrade de Landsberg (1125-1195) e Hildegard de Bingen (1098-1179). Al principio de este período las mujeres a menudo trabajaban junto a los hombres. Estas mujeres a menudo pertenecían a clases alfabetizadas, y lo más posible es que fueran mujeres aristocráticas ricas o monjas. Éstas bordaban y creaban textiles, producían iluminaciones, componían música... Dentro de la iglesia tenían un campo de creación más “libre” dentro de un sesgo claramente patricial. El siglo XII vio el auge de la ciudad en Europa, junto con el aumento del comercio, los viajes y las universidades. Estos cambios en la sociedad también generaron innovaciones en la vida de las mujeres, permitiéndoles dirigir los negocios de sus maridos si quedaban viudas. Durante este tiempo, a las mujeres también se les permitió formar parte de algunos gremios de artesanos, siendo particularmente activas en las industrias textiles de Flandes y el norte de Francia.

Asimismo, es importante mencionar que durante el período románico hay muy pocos vestigios de obras con autoría o con un nombre, ciertas mujeres si tuvieron la inquietud de ser recordadas y que se les

⁵⁸ Vequaud, I. (1977) *Women Painters of Mithila*. London: Thames and Hudson, p.9.

Thakur, U. (1981) *Madhubani Painting*. New Delhi: Abhinav Publications. p.96.

⁵⁹ Denisyuk, Y. (9 July 2019). “From the ashes, Rwanda's traditional imigongo art is on the rise”. Afar online.

reconociera su obra, siendo una forma de expresar su necesidad de conexión entre su pasado y nuestro presente. A través del arte antiguo y sagrado generaron un vínculo de vida utilizando el tejido y el bordado como medio, donde las formas y los colores eran el vehículo para transmitir su mensaje, y el formato formaba parte de sus tareas diarias y utilitarias. Son artistas que crearon un papel individual dentro de su momento histórico y de su espacio de creación. Esta autoría la podemos ver reflejada en algunas obras textiles de Cataluña, España. En ellas se puede apreciar la firma en diversas obras a través del bordado de su nombre: María, Teresa...lo que las hace únicas y con autoría⁶⁰: la llamada “Estola de San Narciso”, tejida y bordada por María y “El pendón o estandarte de San Otón”, de Elisava.

El primer movimiento artístico y período donde ya vemos consolidado el papel de mujer artista con un nombre y con un parecido estatus al de su coetáneo masculino es en la época renacentista. Este período de la historia fue un movimiento cultural europeo que abarca los siglos XV y XVI, caracterizado por su esfuerzo en revivir y superar las ideas y logros de la antigüedad clásica. Asociado con un gran cambio social en la mayoría de los campos y disciplinas, convirtiéndose fundamental para ayudar a elevar el estatus de las mujeres⁶¹. Asimismo, la obra *De mulieribus claris* (1335-59) del autor florentino Giovanni Boccaccio es la primera colección de biografías de mujeres históricas y mitológicas en la literatura occidental posantigua⁶². Asimismo, el libro *Le Livre de la cité des dames*, obra de prosa de Christine de Pisan publicado en 1405, es otro escrito de gran valor en alabanza a las mujeres como defensa de sus capacidades y virtudes, exponiendo que el trabajo es un importante argumento feminista contra la escritura masculina misógina del día. Gracias a estos cambios comenzamos a conocer a autoras como Sofonisba Anguissola (1532-1625)⁶³ o Lavinia Fontana (1552 -1614).

⁶⁰ Varela Rodríguez M. E.; Vinyoles Vidal, T. (1994): “Scattering Light and Colours: The Traces of Some Medieval Women Artists” *Catalunya Romànica*, vol. 1, pp.143-144.

⁶¹ Spence, R. (29 March 2020). “Women step into the light”. *FTWeekend - Arts*: 11.

⁶² Boccaccio, G. (2003). opus cit. p.11.

⁶³ Heller, N. G. (1987). *Women Artists: An Illustrated History*. New York: Abbeville Press Publishers. p.34.

También muchas mujeres reconocidas como artistas en este período eran monjas o hijas de pintores, siendo asociadas a los conventos. Estas artistas monjas incluyen a Caterina dei Virgi (1413-1463)⁶⁴, Antonia Uccello (1456-1491)⁶⁵ y Suor Barbara Ragnoni (1448-1533)⁶⁶. Durante los siglos XV y XVI, la gran mayoría de las mujeres que obtuvieron un mínimo de éxito como artistas fueron hijas de pintores. Sin embargo, en ciertas partes de Europa, particularmente el norte de Francia y Flandes, era más común que los niños de ambos sexos entraran en la profesión de su padre. De hecho, en los Países Bajos, donde las mujeres tenían más libertad, había una serie de artistas del Renacimiento que eran mujeres.

Tomando como base el siglo XVI como inicio de este largo camino donde las mujeres lograron abrirse paso como artistas, durante la época barroca bastantes se especializaron en la pintura de flores, un tema considerado en ese momento como muy adecuado para este género con aspiraciones artísticas. Ejemplo de ello es el libro *Verlichterie-kunde* (*El arte de la iluminación*, 1670) de Willem Goeree (1635-1711), un manual didáctico sobre pintura de acuarela en el que argumentaba que las flores (también frutas y pájaros) eran muy adecuadas para “hijas jóvenes y damas de pie, que tienen muchas horas ociosas que llenar”⁶⁷. Según Gerard de Lairese (1641-1711), quien fue el primero en escribir un extenso ensayo sobre las naturalezas muertas de las flores en su *Groot Schilderboek* (*Gran Libro de Pintura*, 1707), no había tema “tan femenino, tan adecuado para una mujer” como la naturaleza muerta de

⁶⁴ Serventi, S. (2000). Caterina Vigri, Laudi, Trattati e Lettere. Firenze: SISMEL. p.45.

⁶⁵ Echols, A. (1992) An annotated index of medieval women. New York: Markus Wiener Publishers. p.61.

⁶⁶ Leduc, G. (2004) Nouvelles sources et nouvelles méthodologies de recherche dans les études sur les femmes. Paris: L'Harmattan. p.56.

⁶⁷ Goeree, W. (1670). Verlichterie-kunde, of recht gebruyck der water-verwen : in welke des selfs dennis, en volkomen gebruyck tot de schilder-kunde, ende de illuminatie ofte verlichterie noodigh zijnde, kortelijck werden geleert : eertijts uytgegeven dor den voortreffelijcken verlichter Mr. Geerard ter Brugge ... / door W. Goeree. (Den tweeden druck.). Tot Middelburgh: By Wilhelmus Goeree ...p.8.

la flor”⁶⁸. Después de todo, se podían encontrar plantas y flores en el entorno inmediato de la mujer, no muy lejos de casa, un tema relativamente fácil y seguro. En general se aceptó que el prestigioso género de la pintura histórica era menos adecuado para la mujer, imponiendo que carecían del conocimiento y la fuerza de la imaginación necesaria para pintar escenas bíblicas o mitológicas de alto rango. Además, para un pintor de historia, el conocimiento de la anatomía humana era indispensable, pero se consideraba inapropiado que las mujeres estudiaran la anatomía humana dibujando a partir de un modelo desnudo.

Es por tanto que través de esta temática floral las mujeres pudieron comenzar a desarrollarse como artistas gracias a estas representaciones, creando un arte que unía las flores con la propia naturaleza de la mujer. No podemos olvidar que esto no fue fácil, ya que aunque el clima artístico en este espacio era relativamente favorable para las mujeres en el siglo XVI, el número de obstáculos sociales, económicos y personales que tenían que superar para perseguir sus talentos artísticos eran infinito: los años de costosa formación necesaria para convertirse en pintora para la mayoría de los padres era una inversión inútil. Por lo tanto, no es de extrañar que entre las pocas mujeres que lograron una carrera artística profesional, un buen número viniera de familias de pintores: fueron entrenadas en casa para poder contribuir al negocio familiar. Algunos nombres son Maria van Oosterwijck (1630-1693), Clara Peeters (1594-1636), Michaelina Wautier (1617-1689)⁶⁹...

Si avanzamos en el tiempo, durante el siglo XVII-XVIII en la gran mayoría de los países de Europa, las Academias eran los árbitros del estilo, así como las responsables de capacitar a artistas, exhibir obras de arte y, inadvertidamente o no, promover la venta de arte. La mayoría de las academias no estaban abiertas a las mujeres, siendo otros de los impedimentos del patriarcado para este género. Las mujeres tenían un acceso limitado, o nulo, a este aprendizaje académico, y como tal no hay

⁶⁸ de Lairese, G. (1707) *Groot Schilderboek Waar in de Schilderkonst in al Haar Deelen Grondig werd onderweezen*. Amsterdam: Henrick Desbordes. p.156.

⁶⁹ van Suchtelen (et al.) (2022) *In full bloom*. Mauritshuis. La Haya: Waanders Publishers Zwolle. p.4.

pinturas históricas a gran escala existentes de mujeres de este período. Pero, creadoras como Elisabeth Vigee-Lebrun (1755-1842) utilizó su experiencia en retratos para crear una escena alegórica, “La paz trae de vuelta la abundancia” (1780, Museo Metropolitano de Nueva York) clasificándose como una pintura histórica y usando la obra como base para la admisión a la Academia. Se convirtió en una favorita de la corte y celebridad, pintando más de cuarenta autorretratos los cuales pudo vender⁷⁰. El énfasis en el arte académico en los estudios del desnudo durante la formación siguió siendo una barrera considerable para las mujeres que estudiaban arte hasta el siglo XX, tanto en términos de acceso real a las clases como en términos de actitudes familiares y sociales hacia las mujeres de clase media que se convierten en artistas. A partir del siglo XIX estas cuestiones y libertades comienzan a desarrollarse de forma más amplia, implicando que más mujeres puedan ser artistas y dedicarse a ello. Ejemplo de esto se puede ver en el número de nombres de creadoras prerrafaelitas, impresionistas... Asimismo, a través del comienzo de los sindicatos y el activismo, las mujeres comenzaron a tener nuevas perspectivas y valores que nunca antes se habían desarrollado.

4. ICONOGRAFÍA DE LAS FLORES Y SU RELACIÓN CON LA MUJER

Como se ha visto reflejado en muchos períodos artísticos, la naturaleza y la mujer han tenido desde épocas muy tempranas una relación intrínseca. Es por ello que esta conexión la vamos a poder ver reflejada en diversidad de flores, apelando a lo que podríamos asociar con una iconografía no escrita, ya que se producen diversas representaciones plásticas de un mismo tema o con características comunes.

La primera flor que vamos a desarrollar es el loto, flor que ha aparecido en las leyendas del Antiguo Egipto desde el inicio de su cultura. Es nativo de este país y la planta y la flor se representan con mucha frecuencia en el arte egipcio antiguo. Fue una de las plantas y símbolos

⁷⁰ Heller, N. G. (1987). opus cit. p.67.

más omnipresentes del antiguo Egipto. Su flor, que es azul o blanca (*Nymphaea coerulea* y *alba*), se cierra por la noche y se vuelve a abrir por la mañana para revelar un círculo central que irradia pétalos amarillos. Para los antiguos egipcios, este fenómeno reflejaba la salida del sol en los albores de la creación, y la flor era honrada como una imagen de renacimiento y rejuvenecimiento diario. Las descripciones del nenúfar, como estos modelos e incrustaciones, generalmente incorporan este simbolismo, pero la planta también fue valorada por sus propiedades medicinales como analgésico. Asimismo, juega un papel muy importante en su religión. Ha sido representado en numerosas tallas y pinturas de piedra, incluidas las paredes del templo de Karnak, siendo asociado con ritos relacionados con la vida después de la muerte y como flor votiva. Era un símbolo solar, y algunos de sus dioses (como Ra) emergían de ellas durante el día para retraerse por la noche⁷¹. La flor de loto es la única flor de esa parte del mundo que fructifica y florece al mismo tiempo. Desempeñaba un papel muy entérico en el proceso funerario y en la vida cotidiana de este antiguo pueblo. Es un símbolo que significa renacimiento y renovación y se utiliza en diversidad de conceptos. Gran parte de las imágenes que conservamos de esta flor son llevadas por personajes femeninos, implicando una relación intrínseca entre la mujer y la flor relacionando las características mencionadas anteriormente, donde la feminidad y la naturaleza se vuelven una.

En el arte asiático, un trono de loto es una flor de loto estilizada utilizada como asiento o base para una figura. Es el pedestal normal para las figuras divinas en el arte budista, el arte hindú y el arte jainista. Originario del arte indio, siguió a las religiones de esta cultura a Asia oriental⁷². Ejemplo más notorio de deidades femeninas hindúes las cuales a menudo son retratadas en un loto rosa formando parte de su iconografía son Saraswati, Parvati y Lakshmi, diosas asociadas a la riqueza, la fortuna, la prosperidad, la belleza, la fertilidad, el poder real

⁷¹ Rawson, J. (1984) *Chinese Ornament: The lotus and the dragon*, Londres: British Museum Publications. p.200.

⁷² Tresidder, J. (1997). *The Hutchinson Dictionary of Symbols*. London: Duncan Baird Publishers. p.126.

y la abundancia⁷³. Es por tanto que el loto es el símbolo de lo que es divino o inmortal en la humanidad, así como la perfección divina. De igual forma, para los hindúes simboliza la realización del potencial interior, y en las tradiciones tántricas y yógicas, donde el potencial de un individuo se refleja en el flujo de energía que se mueve a través de los chakras (a menudo representados como lotos similares a ruedas), este se representa como un loto de mil pétalos en la parte superior del cráneo⁷⁴. De nuevo, aunque sea una cultura diferente, podemos apreciar como esta flor tiene una conexión especial con el género femenino. Se correlacionan elementos de renacer y abundancia con el papel de la mujer en diversas etapas de nuestra existencia: regeneramos todos los meses a través del ciclo y la vez podemos dar vida. Son diversos procesos que se reflejan en el loto.

Adentrándonos ahora en otra flor y en otra cultura, muchos mitos clásicos se refieren específicamente a la rosa en relación con la diosa griega Afrodita, (Venus para los romanos). En muchos cantos y epítetos dedicados a la diosa se pone en relación a ambas. Ejemplo de ello es el historiador griego Pausanias en su *Descripción de Grecia*: “La rosa y el mirto son sagrados para Afrodita y están conectados con la historia de Adonis”⁷⁵; o en *Las Dionisiacas* de Nono de Panópolis “Esa hierba de la pasión [el mirto] que Kythereia [Afrodite] ama tanto como la rosa, tanto como la anémona”⁷⁶. Este último autor también menciona que cuando la diosa nace la tierra de la orilla del mar se convierte en rosas⁷⁷. Asimismo, las rosas rojas son un símbolo del derramamiento de su sangre cuando corre hacia su amante Adonis -que este fue herido de muerte por un jabalí- Afrodita corriendo sin querer, se rasca en las espinas de

⁷³ Kinsley, D. (1998). *Hindu Goddesses: Visions of the Divine Feminine in the Hindu Religious Tradition*. New Delhi: Motilal Banarsidass Publ. p.45.

⁷⁴ Safra, J. (2006) *Encyclopedia of World Religions*. Encyclopedia Britannica. p.1134.

⁷⁵ Pausanias (1918) *Description of Greece*. Traducción W.H.S. Jones. London: William Heinemann. 6.24.7.

⁷⁶ Nonnus (1940) *Dionysiaca*. Traducción Rouse, W H D. Loeb Classical Library Volumes 344, 354, 356. Cambridge, MA: Harvard University Press.

⁷⁷ Nonnus (1940) *opus cit.* 41.20 ss.

un rosal, volviéndolas en rojas⁷⁸. A través de la forma de su flor, arreglo espacial de pétalos, estambres, hojas, espinillas y bastón, la rosa se equiparó con la feminidad, la juventud, la vivacidad, la fecundidad, el amor, la belleza, el placer, el deseo, el delicioso dolor de la pasión.

Después de esta introducción a algunas de las flores que a lo largo de la historia han tenido una conexión íntima con la mujer, podemos llegar a la inferencia de esa unión entre ambas. Es posible que esto se conecte asimismo en la dominación de la mujer y la dominación de la naturaleza, ya que tienen esta causa común. De hecho, existe una conexión entre las mujeres y la naturaleza en virtud de la forma en que han sido oprimidas históricamente. Sin embargo, esta conexión puede ser entendida de manera más profunda y no tiene por qué ser necesariamente una fuente de opresión sino como esa tradición inherente que forma parte de nuestra naturaleza regenerativa de dar vida.

5. ARTISTAS FEMINISTAS Y SU OBRA FLORAL

Para ejemplificar de forma plástica todas las reflexiones que estamos desarrollando vamos a exponer la obra de varias artistas contemporáneas (comenzando por algunas del siglo pasado) para apreciar las relaciones que incluso ellas mismas explican en su obra.

5.1. GEORGIA O'KEEFFE (1887-1986)

Esta artista estadounidense reconocida como la “madre del modernismo estadounidense”⁷⁹, comenzó a crear imágenes simplificadas de cosas naturales, como hojas, flores y rocas (Fig. 1 y 2). Con ellas quiere representar su noción de vida simple, y significativa. Es a través de selección, eliminación, y por el énfasis que vemos el verdadero significado de las cosas. Se basó en encontrar las formas esenciales y abstractas en la naturaleza. Con poderes de observación excepcionalmente agudos y gran

⁷⁸ Cyrino, M. S. (2010). *Aphrodite: Gods and Heroes of the Ancient World*. New York and London: Routledge. p.102.

Pausanias (1918) opus cit 6. 24.6

⁷⁹ Messinger, L. (October 2004). “Georgia O’Keeffe (1887–1986)”. Heilbrunn Timeline of Art History. New York: The Metropolitan Museum of Art.

delicadeza con un pincel, grabó sutiles matices de color, forma y luz que animaron sus pinturas y atrajeron a una amplia audiencia. La imaginación de O’Keeffe fue el majestuoso paisaje de la región, con sus inusuales formaciones geológicas, colores vivos, claridad de la luz y vegetación exótica. Asimismo, en sus obras florales se puede encontrar evocaciones y asociaciones entre los pétalos de las flores y la anatomía humana. Como muchos artistas abstractos, O’Keeffe aspiraba a representar la forma esencial ignorando los detalles. Son flores que parecen extenderse más allá de sus marcos, como si no tuviera límites medibles. Al utilizar una flor pequeña y ordinaria para sugerir la inmensidad de la naturaleza, O’Keeffe trató de socavar la forma habitual de mirar a sus espectadores. Como ella comentó, “Píntalo a lo grande y se sorprenderán al tomarse el tiempo para mirarlo, haré que incluso los neoyorquinos ocupados se tomen el tiempo para ver lo que veo de las flores”⁸⁰.

De igual forma, consideraba que el cromatismo era su más importante instrumento expresivo, explicando:

“Si es a la flor o al color al que corresponde la mayor importancia, eso no lo sé. Solo sé que, si he pintado la flor tan grande, es para comunicar la experiencia que ha surgido de mi contacto con la flor; ¿y qué es mi experiencia con la flor sino una experiencia con el color? El color es una de las cosas maravillosas que para mí hacen de la vida algo valioso, y como ahora reflexiono sobre la pintura, me esfuerzo en crear con el color un equivalente para el mundo, para la vida tal como yo la veo”⁸¹.

Es por ello que su obra relaciona todos estos conceptos vistos anteriormente, donde lo femenino, el sentimiento y la naturaleza se refleja de forma total en sus pinturas.

⁸⁰ O’Keeffe, G.; Callaway N. (1987). *Georgia O’Keeffe : One Hundred Flowers*. New York: Alfred Knopf. p.35.

⁸¹ O’Keeffe, G.; Stieglitz A. (2011). *My Faraway One : Selected Letters of Georgia O’Keeffe and Alfred Stieglitz. Volume I, 1915-1933*. New Haven: Yale University Press : in association with the Beinecke Rare Book and Manuscript Library. p.56.

FIGURA 1. Georgia O'Keeffe (1887–1986), *Music, Pink and Blue No. 2*, 1918. Óleo sobre tabla, (88.9 × 74 cm). Whitney Museum of American Art, New York



Fuente: Whitney Museum

FIGURA 2. Georgia O'Keeffe (1887–1986), *Flower Abstraction*, 1924. Óleo sobre tabla, (88.9 × 74 cm). Whitney Museum of American Art, New York



Fuente: Whitney Museum

5.2. ANA MENDIETA (1948-1985)

Esta creadora cubana emigró a Estados Unidos para luchar por la libertad de su pueblo usando el arte como medio. Su discurso se centrará mayoritariamente en la reivindicación del cuerpo como medio expresivo. Utilizar el propio cuerpo para conducirnos a la reflexión. Para invitarnos a reflexionar sobre los temas de su época, que son, casualmente, los mismo que los de la nuestra: la belleza, el género, la identidad, la relación con la naturaleza... Creó una personal fusión de tres movimientos artísticos: Land Art, el Body Art y el Arte Conceptual, sumándole las reivindicaciones del movimiento feminista y las referencias al arte ritual y la santería de su Cuba natal⁸². Muchas de sus obras incluyeron actuaciones efímeras al aire libre y fotografías, esculturas y dibujos. Sus obras están generalmente asociadas con los cuatro elementos clásicos. Mendieta a menudo se centraba en una conexión espiritual y física con la tierra. Ella sentía que al unir su cuerpo con la tierra podría volverse completa de nuevo.

En su serie *Siluetas* (1973-1985) se representa todos estos elementos mencionados, donde se fusiona el Body Art scon el Land Art y, a la vez, subyace el Arte Conceptual, priorizando la idea más que no su resultado plástico. Mendieta creó siluetas femeninas en la naturaleza, en barro, arena y hierba, con materiales naturales que van desde hojas y ramitas hasta sangre, e hizo impresiones corporales o pintó su contorno o silueta en una pared⁸³. Hizo esto para expresarse convirtiéndose en parte de la tierra y para encarnar un proceso de rituales. En una declaración artística de 1981, Mendieta dijo:

“He estado llevando a cabo un diálogo entre el paisaje y el cuerpo femenino (basado en mi propia silueta). Creo que esto ha sido un resultado directo de haber sido arrancado de mi tierra natal (Cuba) durante mi adolescencia. Estoy abrumado por la sensación de haber sido arrojado del útero (la naturaleza). Mi arte es la forma en que restablezo los lazos que me unen al universo. Es un retorno a la fuente materna”⁸⁴

⁸² Paris, F. (August 2, 2016). “Nasher Acquires Work Of Cuban-American Artist Ana Mendieta”. Art&Seek.

⁸³ Perry, G. (2003). *The expanding field: Ana Mendieta's Silueta series. Frameworks for Modern Art*. New Haven: Yale University Press. pp.153–201

⁸⁴ Barreras del Rio, P.; Perreault, J. (1988) *Ana Mendieta, A Retrospective*. New York: The New Museum of Contemporary Art. p.10.

Las películas y fotografías de *Siluetas* (Fig. 3) están relacionadas con las figuras que rodean su cuerpo. Mendieta fue posiblemente la primera en combinar estos géneros en lo que llamó esculturas “Earth-Body”⁸⁵. A menudo usaba su cuerpo desnudo para explorar y conectarse con la Tierra. El trabajo de Mendieta fue influenciado por su interés en la religión Santería, así como por una conexión con Cuba, ya que el uso ritualista de la sangre, la pólvora, la tierra y la roca, son tradiciones rituales de Santería. Por tanto, como conclusión podemos desarrollar que esta autora es una de las grandes artistas que ejemplifican todas las características argumentadas, donde a través del nuevo pensamiento ecofeminista, la libertad del propio medio plástico, y la Tierra, Mendieta con su increíble capacidad creadora, consigue plasmarlo en sus obras.

FIGURA 3. Ana Mendieta, *Siluetas*, 1973. Smith College Museum of Art, Northampton.



Fuente: Smith College Museum of Art, Northampton

⁸⁵ Mendieta, A., Jacob, M. J.; Galerie Lelong. (1991). Ana Mendieta : the "silueta" series, 1973-1980. New York: Galerie Lelong. p.3.

5.3. CELIA ESLAVA (1955-ACTUALIDAD)

Para esta artista pamplonesa, a lo largo de su trayectoria ha explorado cuestiones relativas a la corporalidad y la naturaleza desde una perspectiva autobiográfica. La condición de lo femenino, la construcción de la propia imagen y su experiencia como mujer son temas recurrentes que aborda a través de técnicas artesanales como el tejido, la cerámica y los ritmos y materiales que le son propios. Asimismo, la relación entre naturaleza y mujer son conceptos muy importantes para su obra porque se unen elementos de creación y regeneración: las mujeres dan vida igual que la naturaleza la produce. Conecta conceptos de reafirmar y reconstruir los ciclos de la existencia a través de lo terrenal. Principalmente, su obra se basa en instalaciones, ejemplo de ello es *MATERIA, MATER*, donde a través de las diferentes obras, enlaza la noción de la palabra materia, la cual procede de mater, madre, elemento primero y aquello de lo que está hecha la naturaleza, asimismo su etimología significa madera y madriguera.

FIGURA 4. *Celia Eslava, Sudario Herbario, 2018, Porcelana, hilo crochet, tela, soporte madera*



Fuente: Celia Eslava página web

Nutrir y proteger, dar vida y contenerla, son aspectos que estas obras exploran en relación a la condición femenina de lo natural, los ciclos esenciales y el curso silencioso de las transformaciones primarias. Asimismo, su obra *Sudario-Herbario* (Fig. 4) conecta estos elementos a través de la vestimenta y el tejer, donde las flores son un objeto y atributo para reflejar la regeneración de la vida.

5.4. MARÍA ASENJO (1997- ACTUALIDAD)

Esta artista madrileña ha creado gran parte de su obra jugando también con estos conceptos de naturaleza y femenino: sus obras conectan la tierra y elementos externos creando una línea discursiva a través de lo que ya no se encuentra entre nosotras pero que renace a través de la capacidad de metamorfosis de las plantas. Asimismo, a través de sus origamis conecta la naturaleza del papel con la actividad manual, ejercicio que siempre ha tenido una relación estrecha con la creación por parte de la mujer en el trabajo tradicional. Su obra *Cráneos en floración* (Fig. 5) auna estos elementos terrenales: los bucráneos de vaca y el trabajo manual del origami a través de las flores. Todo queda recogido en estas composiciones donde además se juega con el color y las texturas. De igual forma, *Flower lights* también unifica estas mismas características: las flores y los colores juegan con las sensaciones y la luz que genera esa naturaleza a través del cambio de estación y de espacio.

FIGURA 5. María Asenjo, *Cráneos en floración*, 2023, cráneos de vaca y papel de origami



Fuente: Águeda Asenjo Bejarano

6. CONCLUSIONES

A partir del análisis precedente, queda más que evidente la conexión intrínseca entre la naturaleza y la mujer desde antigüedad hasta las artistas contemporáneas. Sin duda, esta relación puede verse desde diversidad de perspectivas, incidiendo en temas que se conectan con ideologías ecofeministas que ven esta unión como algo unido al patriarcado y una forma de ser oprimidas de la misma forma que dominamos la tierra acaparando sus diferentes recursos y en gran parte de ocasiones, causando daños irreversibles⁸⁶. Pero, para estas artistas es la capacidad femenina de conectarse con los misterios profundos del universo a través de cosas naturales como las plantas, las flores, las estrellas, la tierra, el mar, las montañas... Son conscientes que formamos parte del mundo natural y, a partir de esta premisa, son capaces de entender la coexistencia entre el género femenino y a la naturaleza usando el arte en vehículo para lograrlo. Es una forma de promover la creencia de que podemos existir en comunión con todas las formas de vida y energías cósmicas. A través del poder creativo de estas artistas se genera una mediación con la tierra, aumentando la sensación de vitalidad y de vivir con sentido. Estas conexiones con la naturaleza están relacionadas con nuestra búsqueda de significado y de felicidad. Por lo tanto, en la medida en que la naturaleza nos proporciona sentimientos y experiencias de autotranscendencia, conexión y continuidad en un mundo inestable, afiliarnos a la naturaleza mejora nuestro sentido de significado en la vida, y en última instancia nos conduce a una mayor felicidad y bienestar. Esta sensación de vínculo con la naturaleza y con otros seres con quienes compartimos la tierra aporta alegría y significado y, a través del arte, son capaces de transmitir esa idea de crear vida y regenerar el mundo gracias al uso tan simple como emplear flores en sus obras.

⁸⁶ Howell, N. R. (1997) "Ecofeminism: What One Needs To Know." *Zygon: Journal Of Religion & Science* 32.2. Academic Search Premier. p. 223.

7. REFERENCIAS

- Barreras del Rio, P.; Perreault, J. (1988) *Ana Mendieta, A Retrospective*. New York: The New Museum of Contemporary Art.
- Boccaccio, G. (2003). *Famous Women*. Harvard: Harvard University Press.
- Breunig, P. (2014). "Nok: African Sculpture". *Archaeological Context*.
- Caldwell, E. C. (17 March 2018). "Linda Nochlin on "Why Have There Been No Great Women Artists"". *JSTOR Daily*.
- Cooper, E (1989). *A History of World Pottery*. Boston: Chilton Book Co.
- Cooper, E (2010). *Ten Thousand Years of Pottery*. Pennsylvania : University of Pennsylvania Press.
- Cyrino, M. S. (2010). *Aphrodite: Gods and Heroes of the Ancient World*. New York and London: Routledge.
- de Lairese, G. (1707) *Groot Schilderboek Waar in de Schilderkunst in al Haar Deelen Grondig werd onderweezen*. Amsterdam: Henrick Desbordes.
- Denisyuk, Y. (9 July 2019). "From the ashes, Rwanda's traditional imigongo art is on the rise". *Afar online*.
- Downes, J. M. (2010) *The Female Homer: An Exploration of Women's Epic Poetry*. Newark: University of Delaware Press.
- Echols, A. (1992) *An annotated index of medieval women*. New York: Markus Wiener Publishers.
- Goeree, W. (1670). *Verlichterie-kunde, of recht gebruyck der water-verwen : in welke des selfs dennis, en volkomen gebruyck tot de schilder-kunde, ende de illuminatie ofte verlichterie noodigh zijnde, kortelijck werden geleert : eertijts uytgegeven dor den voortreffelijcken verlichter Mr. Geerard ter Brugge... / door W. Goeree. (Den tweeden druck.)*. Middelburgh: Wilhelmus Goeree.
- Green, R. (1961) "The Caputi Hydria". *The Journal of Hellenic Studies*. 81.
- Hallowell, S. T. (1893) "Woman in Art", *Art and Handicraft in the Woman's Building of the World's Columbian Exposition, Chicago*.
- Heller, N. G. (1987). *Women Artists: An Illustrated History*. New York: Abbeville Press Publishers.
- Howell, N. R. (1997) "Ecofeminism: What One Needs To Know." *Zygon: Journal Of Religion & Science* 32.2. Academic Search Premier.
- Hughes, V. (October 9, 2013) "Were the First Artists Mostly Women?" *National Geographic*.

- Kinsley, D. (1998). *Hindu Goddesses: Visions of the Divine Feminine in the Hindu Religious Tradition*. New Delhi: Motilal Banarsidass Publ.
- Leduc, G. (2004) *Nouvelles sources et nouvelles méthodologies de recherche dans les études sur les femmes*. Paris: L'Harmattan.
- Linderski, J. (2004) "The Paintress Calypso and Other Painters in Pliny" *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*, 148.
- Mendieta, A., Jacob, M. J.; Galerie Lelong. (1991). *Ana Mendieta : the "silueta" series, 1973-1980*. New York: Galerie Lelong.
- Messinger, L. (October 2004). "Georgia O'Keeffe (1887–1986)". *Heilbrunn Timeline of Art History*. New York: The Metropolitan Museum of Art.
- Nochlin, L. (30 May 2015). "From 1971: Why Have There Been No Great Women Artists?". *ARTnews.com*.
- Nonnus (1940) *Dionysiaca*. Traducción Rouse, W H D. Loeb Classical Library Volumes 344, 354, 356. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- O'Keeffe, G.; Callaway N. (1987). *Georgia O'Keeffe : One Hundred Flowers*. New York: Alfred Knopf.
- O'Keeffe, G.; Stieglitz A. (2011). *My Faraway One : Selected Letters of Georgia O'Keeffe and Alfred Stieglitz. Volume I, 1915-1933*. New Haven: Yale University Press : in association with the Beinecke Rare Book and Manuscript Library.
- Paris, F. (August 2, 2016). "Nasher Acquires Work Of Cuban-American Artist Ana Mendieta". *Art&Seek*.
- Pausanias (1918) *Description of Greece*. Traducción W.H.S. Jones. London: William Heinemann.
- Perry, G. (2003). *The expanding field: Ana Mendieta's Silueta series. Frameworks for Modern Art*. New Haven: Yale University Press.
- Ptolomeo Hefeso, *Nueva historia (código 190) Bibliotheca Photius: edición online en francés*
http://remacle.org/bloodwolf/erudits/photius/ptolemee.htm#_ftn9
- Rawson, J. (1984) *Chinese Ornament: The lotus and the dragon*. London: British Museum Publications.
- Reilly, M., & Lippard, L. R. (2018). *Curatorial activism : towards an ethics of curating*. London: Thames & Hudson.
- Safra, J. (2006) *Encyclopedia of World Religions*. Encyclopedia Britannica.
- Serventi, S. (2000). *Caterina Vigri, Laudi, Trattati e Lettere*. Firenze: SISMEL.
- Spence, R. (29 March 2020). "Women step into the light". *FTWeekend - Arts 11*.

- Stokstad, M.; Cothren, M. (2011) *Art History*. London: Pearson.
- Stokstad, M.; Oppenheimer, M.; Addiss, S. (2000) *Art: A Brief History*. New Jersey: Prentice Hall.
- Thakur, U. (1981) *Madhubani Painting*. New Delhi: Abhinav Publications.
- Tresidder, J. (1997). *The Hutchinson Dictionary of Symbols*. London: Duncan Baird Publishers.
- van Suchtelen (et al.) (2022) *In full bloom*. Mauritshuis. La Haya: Waanders Publishers Zwolle.
- Varela Rodríguez M. E.; Vinyoles Vidal, T. (1994): “Scattering Light and Colours: The Traces of Some Medieval Women Artists” *Catalunya Romànica*, vol. 1.
- Vequaud, I. (1977) *Women Painters of Mithila*. London: Thames and Hudson.

IMPLICACIONES BIOÉTICAS DE LA LEY TRANS ESPAÑOLA PARA LOS MENORES

MANUEL DELGADO-MEROÑO

Universidad Pontificia de Comillas

TASIA ARÁNGUEZ

Departamento de Filosofía del Derecho, Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio ofrece un análisis comparativo de la legislación transgénero en España y sus implicaciones bioéticas en el ámbito médico y en relación a los menores de edad. Partiendo de la Ley para la Igualdad Real y Efectiva de las Personas Trans, se examinan las cuestiones más problemáticas sobre la libre autodeterminación de género. Tras estudiar sus consecuencias médicas en los menores de edad, se analizan las implicaciones bioéticas individuales y sociales de las diversas leyes trans según los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia.

La “Ley 4/2023 para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI”, en adelante «Ley Trans», culmina la implantación en España de una nueva generación de normas que abordan la transexualidad desde la noción de “autodeterminación de género”. Esta norma tramitada por procedimiento de urgencia plantea dilemas no solo jurídicos sino bioéticos, en términos del bienestar individual y social. Uno de los ámbitos más sensibles de la Ley Trans, objeto del presente análisis, lo constituye la cohorte poblacional de los menores de edad. Por ello, analizaremos las previsiones que refiere esta norma para los menores de edad en el ámbito sanitario, y los debates bioéticos que afloran. En este estudio también

nos apoyaremos en las referencias existentes en la normativa trans autonómica, donde se regulan aspectos muy relevantes concernientes a la atención sanitaria de las personas menores de edad.

Como expondremos en el presente artículo, en el ámbito sanitario, que es competencia de las Comunidades Autónomas, los principios de “autodeterminación de género” y “despatologización” recogidos en las leyes están suponiendo admitir de inmediato el autodiagnóstico de la transexualidad, una creciente laxitud del diagnóstico profesional y un incremento estadístico del número de niños, niñas y adolescentes que son remitidos a los servicios pediátricos especializados en transexualidad en España (CMF, 2023)⁸⁷.

La Ley Trans andaluza⁸⁸ establece que “se ha de otorgar soberanía a la voluntad humana sobre cualquier otra consideración física”. A tenor del artículo 1 de la misma norma, esa voluntad soberana sería “de las personas que manifiesten una identidad de género distinta a la asignada al nacer”.

Con respecto a la Ley Trans estatal, esta ahonda en el reconocimiento de la autodeterminación al permitir que los adolescentes modifiquen su sexo en el registro civil sin que se les exija presentar un informe médico o psicológico de disforia de género. Por consiguiente, la Ley estatal no exige que los menores tengan la supervisión de un diagnóstico psicológico antes de proceder al cambio de sexo legal. Otro aspecto relevante de esta ley en lo concerniente a la salud es que la misma castiga la “terapia de conversión” pero, como ha advertido el Consejo de Estado

⁸⁷ En ese sentido, el informe de CMF 2023 (basado en los datos de las Unidades de Identidad de Género) detalla este incremento por Comunidades Autónomas, entre las que destaca Cataluña, donde el número de personas atendidas en Unidades de Identidad de Género ha aumentado un 7.000% entre 2012 y 2021, con un incremento del 40% solo entre 2020 y 2021. Además, por grupos de edad, los menores de 10 a 14 años tratados aumentaron en un 5.700% entre 2015 y 2021. En Murcia, del total de personas atendidas en estas unidades, el 64% tenía, entre 2017 y 2022, 19 años o menos, agrupándose principalmente en los tramos de 15 a 19 años. Del total de menores de edad atendidos en unidades de endocrinología infantil, el 60% fueron niñas. En Navarra, de 2012 a 2021, se produjo un aumento en personas atendidas del 3.600% en mujeres y del 250% en hombres, con un total de 165 mujeres y 139 hombres. Y en el País Vasco la derivación desde Unidades de Identidad de Género a endocrinología ha aumentado un 1.800% entre 2010 y 2021.

⁸⁸ “Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía”.

(2022), adopta una definición excesivamente vaga que podría emplearse para sancionar la realización de cualquier terapia psicológica. En efecto, consideramos que, al amparo de esta norma, podría castigarse cualquier intervención psicológica que indague sobre los motivos de la disforia del menor o que procure ayudar al niño, niña o adolescente a superar dicha disforia y aceptar su cuerpo.

La temática de este artículo se ubica en el campo de la bioética y su aplicación orientada al bienestar. El principio del bienestar atiende sus dimensiones individual o social, físico o psíquico, temporal o estable (Warren, 1978, p. 19). Desde la bioética reflexionamos sobre las repercusiones de la libre autodeterminación de género sobre la infancia y la adolescencia. Así, realizaremos este análisis apoyándonos en los principios de la deontología médica.

Por ello, adoptaremos el modelo biopsicosocial propuesto por Engel (1980) aplicándolo al análisis crítico de la disforia o incongruencia de género. El modelo biopsicosocial se basa en las relaciones entre las vertientes sociales, psicológicas y somáticas del malestar (Tizón García, 2007). Asimismo, el enfoque biopsicosocial se centra en la narrativa del paciente sobre el modo de abordar su enfermedad (Sullivan, 2003), combinando dicha autonomía del paciente con la deliberación conjunta y las decisiones compartidas (Costa y Almendro, 2009). Pero, como matiza Borrell (2002), el modelo psicosocial no asume que la verdad deba colegirse de la narrativa del paciente, por mucho que la voz del paciente sea un elemento de primer orden en la atención sanitaria. A veces, la ética médica exige plantear el origen psicosocial de determinadas somatizaciones, rompiendo el ciclo de medicación crónica iatrogénica. Almaraz *et al.* (2021), desde su labor cotidiana en las UTIG (Unidades oficiales de Identidad de Género en España), reclaman la pertinencia del modelo biopsicosocial basado en el diagnóstico, frente al modelo de autodeterminación basado en un paradigma *queer*. A su juicio, “este modelo proporciona un marco teórico más explicativo y coherente con las realidades que se observan en contextos tanto experimentales como sanitarios” (Almaraz *et al.*, 2021, p. 126).

2. PREOCUPACIONES BIOÉTICAS RELATIVAS A LOS MENORES

El DSM-5 (2013) define “disforia de género” aludiendo a aquellas personas cuyo “sexo sentido o expresado” no coincide con su realidad biológica. El DSM-5 establece los criterios diagnósticos que permiten a profesionales determinar si un niño o niña tiene “disforia de género”. Algunos de ellos se refieren a una sensación de incongruencia corporal, como tener “un poderoso deseo de ser del otro sexo o una insistencia de que él o ella es del sexo opuesto”, “un marcado disgusto con la propia anatomía sexual” y “un fuerte deseo por poseer los caracteres sexuales, tanto primarios como secundarios, correspondientes al sexo que se siente”.

Por otra parte, varios de los criterios que permiten el diagnóstico de la “disforia de género infantil” consisten en preferir determinados juegos o vestimentas: “en los chicos (sexo asignado), una fuerte preferencia por el travestismo o por simular el atuendo femenino; en las chicas (sexo asignado), una fuerte preferencia por vestir solamente ropas típicamente masculinas y una fuerte resistencia a vestir prendas típicamente femeninas”, “una marcada preferencia por juguetes, juegos o actividades habitualmente utilizados o practicados por el sexo opuesto”, “una marcada preferencia por compañeros de juego del sexo opuesto”, “en los chicos (sexo asignado), un fuerte rechazo por los juguetes, juegos y actividades típicamente masculinos, así como una marcada evitación de los juegos bruscos; en las chicas (sexo asignado), un fuerte rechazo a los juguetes, juegos y actividades típicamente femeninos”.

Como indican Almaraz (2021), en realidad, dentro del diagnóstico podrían diferenciarse en dos diagnósticos distintos: la “disforia de sexo” (malestar con el propio cuerpo) y la “disforia de género” (malestar con los estereotipos sociales). Es una práctica sexista e intolerable que se diagnostique “disforia de género” y se prescriban tratamientos hormonales o quirúrgicos a menores por el solo hecho de apartarse de los estereotipos de género relativos a juguetes, actividades o prendas de vestir. Debe destacarse que la mayoría de los menores que solicitan la transición son chicas adolescentes (Taylor *et. al*, 2024). Este rechazo de su sexo por parte de las adolescentes puede interpretarse como consecuencia de la

cosificación y violencia que sufren las mujeres adolescentes a partir de la maduración sexual de la pubertad (Littman, 2018).

Con respecto a la medicación de menores que rechazan su propio cuerpo, ésta se basaría en la hipótesis médica de que el consumo perpetuo de tratamientos que modifican la apariencia física aliviará el malestar emocional, facilitará la integración social de la persona y maximizará su bienestar a largo plazo. Esta hipótesis está siendo cuestionada por las sociedades científicas de Reino Unido (Cass, 2024), Suecia (The Swedish National Board of Health and Welfare, 2022) y Finlandia (Council for Choices in Healthcare in Finland, 2020), que ahora apuestan por terapias exploratorias basadas en el acompañamiento, la detección de las causas de malestar, y la propuesta de diagnóstico, siempre en el marco de un equipo multidisciplinar. Estas terapias aplican la prudencia en la intervención médica, para evitar consecuencias irreversibles en menores de edad.

En España, a partir de la aprobación de distintas leyes autonómicas y una ley estatal basadas en la noción de “autodeterminación de género”, nos encontramos en una fase nueva en relación con la atención sanitaria de menores que se identifican como trans (Aránguez, 2022). Lo característico de esta nueva etapa es que se rechazan los términos “disforia de género” e “incongruencia de género”, pese a que ambos continúan vigentes en las clasificaciones oficiales de las sociedades científicas. El concepto de “autodeterminación” se acompaña de la idea de “despatologización”. La transexualidad se considera hoy un fenómeno meramente expresivo de la identidad personal y del libre desarrollo de la personalidad, supeditando cualquier valoración al principio bioético de autonomía, eliminando así la necesidad de aportar informes médicos acreditantes de “disforia de género”.

Esta nueva concepción toma como referencia los *Principios de Yogyakarta* (Cabral, 2017), un documento privado promovido a nivel internacional y referenciado en multitud de legislaciones del mundo (incluidas diversas leyes autonómicas españolas). Los principios señalan: “con independencia de cualquier clasificación que afirme lo contrario, la orientación sexual y la identidad de género de una persona no son, en sí mismas, condiciones médicas y no deberán ser tratadas, curadas o

suprimidas”. Los principios se basan en la existencia de una “identidad de género” que puede estar acompañada de un “deseo invencible de modificar, mediante métodos hormonales, quirúrgicos o de otra índole, el propio cuerpo”.

Observamos que la relación del movimiento transactivista con las ciencias de la salud es paradójica, pues reclama el acceso a cambios físicos que proporciona la medicina, pero por otro lado exige eludir cualquier diagnóstico médico especializado (Aránguez, 2023). Sheila Jeffreys (2014) concluye sobre la historia de la transexualidad que, en lugar de ser un fenómeno atemporal e innato fundado sobre una “identidad de género”, es un fenómeno iatrogénico y reciente, posibilitado por el desarrollo de la medicina. Debe resaltarse la contradicción inherente al hecho de que las leyes autonómicas basadas en la “despatologización” supongan un incremento de la medicalización de la infancia y la adolescencia, además de cirugías, cubiertas en varias Comunidades Autónomas.

La psicóloga Laura Redondo (2021) considera que las normas no deberían emplear el término “patologizar”, sino el término “estigmatizar”, porque lo deseable es que ninguna persona sea estigmatizada por tener disforia, pero eso no debería conllevar el rechazo del diagnóstico psicológico de una condición que causa un sufrimiento clínicamente significativo y que, por tanto, puede conllevar psicopatologías susceptibles de ser aliviadas con terapia. Según la autora, la noción de “despatologización” demoniza a los profesionales sanitarios mientras fomenta el auto-diagnóstico y debilita los controles para el acceso de los menores a tratamientos invasivos, privándoles de una atención sanitaria de calidad.

La privación de una exploración psicológica podría impedir realización de un diagnóstico diferencial o la identificación de comorbilidades, limitando el tratamiento de personas frente a depresión, ansiedad, ideaciones suicidas, autolesiones, trastornos del espectro autista, auto-rechazo por homosexualidad, auto-rechazo por travestismo, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno psicótico, abuso de sustancias, trastornos alimentarios, trastorno límite o trastorno disociativo. Todas estas son morbilidades más frecuentes en las personas con disforia de género que en la población general (Taylor *et al.*, 2024; Esteve y Gómez, 2013; Atkinson y Russel, 2015).

Con la finalidad de erradicar el estigma, la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) publicada por la OMS en 2018, señala que la “incongruencia de género” no es un “síndrome” sino una “condición relativa a la salud sexual”. Pese a esta modificación, tanto la CIE-11 como la clasificación internacional DSM-V siguen recogiendo criterios para diagnosticar la disforia o incongruencia de género. Por tanto, como señaló el informe del Consejo de Estado sobre la Ley Trans estatal (2022), la reciente “despatologización” de la transexualidad realizada por la OMS no exige que se deba modificar el sexo legal sin diagnóstico o que se deba acceder a los tratamientos sin más requisitos que la voluntad.

Es relevante diferenciar los posibles tratamientos a los que una persona menor de edad puede llegar a someterse. Hemos de clasificarlos en tres grupos: los tratamientos hormonales, las cirugías y las técnicas exteriores (como el vendaje de pechos o la pinza para ocultar el pene) (Rocha, 2023; Colins, 2016).

Los tratamientos hormonales se administran en dos franjas de edad: La primera franja es el tratamiento de bloqueo hormonal. Según las directrices de la WPATH (Asociación Profesional Mundial para la Salud Transgénero) y la Sociedad de Endocrinología, los bloqueadores se administran cuando los menores alcancen el estadio II de Tanner, que se produce entre los 9 y los 14 años, es decir, cuando desarrollan el vello público y, en su caso, el botón mamario. La segunda fase de los tratamientos es la terapia cruzada (con testosterona o estrógenos). Este tratamiento suele administrarse a los 16 años.

Los fármacos que se usan para bloquear la pubertad son los agonistas de la GnRH. Pero, como expone Isabel Esteva, quien coordinó la Unidad de Transexualidad e Identidad de Género de Andalucía, la comunidad científica muestra preocupación ante el empleo de bloqueadores de la pubertad debido a sus posibles efectos secundarios sobre los huesos y la maduración cerebral (Esteva, Expósito y Gómez, 2021). Otros posibles efectos incluyen los problemas cardiovasculares, afectación de tiroides, el incremento del riesgo de diabetes, afectaciones del sistema inmunológico, disminución de la libido, el placer sexual, la fertilidad y la salud mental. En lo relativo al cerebro, durante la pubertad se producen reconexiones neuronales provocadas por las hormonas sexuales, en

un proceso clave para el desarrollo de la planificación, la toma de decisiones y el juicio. Preocupa que esta maduración cerebral pueda verse interrumpida con consecuencias neuropsicológicas a largo plazo (Cass, 2024). Los bloqueadores de la pubertad están desaconsejados para uso infantil por la AEMPS (Agencia Española de Medicamentos y Productos Sanitarios), porque no se ha establecido la seguridad en pacientes pediátricos y la investigación sobre los mismos ha sido muy limitada.

Con respecto a la hormonación cruzada, el informe Cass (que establece nuevas directrices para el Sistema Sanitario de Reino Unido) sugiere que solo deberían administrarse a los 16 años de forma excepcional y tras un debate en una unidad especializada multidisciplinar, siendo preferible esperar a la mayoría de edad. Esta terapia puede tener efectos irreversibles como trombosis, diabetes, cambio permanente de la voz, sudoración, alopecia y riesgo cardiovascular (Cass, 2024). En España, el uso para la transexualidad de estos medicamentos no está aprobado en su ficha técnica de la AEMPS.

Con respecto a las cirugías, en España la mayoría de edad sanitaria según la *Ley de Autonomía del Paciente* comienza a los 16 años, pero es necesario que la persona menor de edad cuente con el consentimiento parental. Las cirugías más demandadas por adolescentes son las mastectomías (extirpación de los pechos). Algunas Leyes Trans autonómicas establecen que, si los padres se niegan a dar su consentimiento para la realización de tratamientos médicos, podría considerarse que el menor se encuentra en situación de riesgo de desprotección por rechazo parental a su “identidad de género”.

Al considerar estas técnicas, podemos apuntar hacia el desarrollo psicológico de las y los adolescentes, que exploran su propia identidad desde la confusión entre el sexo, la orientación sexual y los estereotipos de género. La confusión encuentra su caldo de cultivo en una contracultura audiovisual *queer* que mezcla conductas sexuales heterodoxas, una moda sofisticada y una estética de lo ambiguo y travestido. Un simulacro que “no tiene nada que ver con ningún tipo de realidad” (Baudrillard, 1978). Dicha contracultura nace en un contexto de sobrexposición de la imagen en redes sociales, donde el juego con escenarios y filtros permite desestructurar la propia imagen, recreando la identidad

auto-percibida y proyectada. En último término, la corporalidad se virtualiza y se transforma en fragmentos moldeados por la técnica. La Ley Trans contribuye a la consideración artificiosa del mundo, pues reclama la soberanía de una voluntad individual que se expresa por medio de la moda y las intervenciones médicas y quirúrgicas (Rodríguez Magda, 2004). Se produce la paradoja de apelar al “libre desarrollo de la personalidad” para recrear los arbitrarios e invasivos cánones de la masculinidad y la feminidad.

A tenor de lo expuesto, realizaremos una reflexión crítica sobre la autodeterminación de género según los conocidos principios bioéticos formulados por Beauchamp y Childress en su obra “Principios de la Ética Biomédica” (1999). Estos principios son: autonomía, no maleficencia, beneficencia y justicia.

El principio de autonomía lo entenderemos como actuación libre. Esta acción libre, no condicionada y consciente, tiene grados de desarrollo, pues nadie vive sin influencia externa alguna ni es consciente de todo lo que desea y expresa. Una acción debería ofrecer un nivel sustancial de consciencia y libertad de influencias, para lo cual se valora la comprensión de los efectos de la decisión y que la posible influencia externa no sea determinante en la persona (Siurana, 2010). Aplicado al ámbito de la transición médica, una acción autónoma será aquella en que la persona tenga la intención de transitar, comprenda adecuadamente los efectos del proceso y no se encuentre bajo influencias externas determinantes.

El principio de no-maleficencia se define por no dañar intencionalmente. Aunque podría parecer claro, no es lo mismo no causar daño que promover un bien. Además, el daño debe entenderse no solo como físico, sino también psíquico o emocional, considerada la intervención médica y sus consecuencias, desde el plano espacial al temporal. Aplicado a nuestro trabajo, una actuación médica es no-maleficiente si evita causar un daño, respetando tanto cuerpo del paciente como de su evolución y desarrollo físico, psíquico y emocional,

El principio de beneficencia, por su parte, consiste en una acción por el bien de otra persona. A diferencia de la benevolencia, donde destaca la voluntad de hacer el bien, en la beneficencia prima no la

intencionalidad, sino la acción. Para Beauchamp y Childress (1999), la beneficencia en el ámbito médico debe valorar riesgos y beneficios potenciales de la intervención. Aplicándolo al proceso de intervención médico-quirúrgica para el cambio de sexo, una acción será compatible con la beneficencia, si pretende y de hecho genera un bien en la persona, tras una valoración de la salud e intereses de ésta.

El principio de justicia se suele entender desde un enfoque macro, es decir, no desde un caso concreto, sino en el conjunto del sistema. Para este principio es fundamental la consideración de igualdad de oportunidades y, en condiciones de escasez y recursos públicos limitados, qué servicios priorizar para ofrecer al paciente. Así, la primera cuestión sería si los tratamientos hormonales y quirúrgicos para modificar la apariencia sexual deberían ser provistos, en España, por el Sistema Nacional de Salud. La segunda cuestión, si se acepta la primera, sería bajo qué condiciones estas operaciones contribuirían a la justicia en el sistema.

3. LA TRANSICIÓN DE MENORES EN LA NORMATIVA ESTATAL Y AUTONÓMICA

La ley trans no menciona literalmente el principio de “autodeterminación”, pues esta mención fue retirada durante los trámites previos a su aprobación, pero su filosofía sí se recoge con claridad en el texto puesto que la exposición de motivos de la Ley Trans estatal señala que esta ley reconoce la “voluntad libremente manifestada” como único elemento necesario para modificar el sexo registral. Según dicha exposición, eso permite “despatologizar el procedimiento”. La norma también se refiere expresamente a dicho principio de despatologización como justificación para eliminar la exigencia de mayoría de edad para solicitar la modificación.

El artículo 56, concerniente a la atención sanitaria a las personas trans, recoge nuevamente el principio de “no patologización”, junto con los de “autonomía”, “decisión”, “no segregación”, “intimidad” y “confidencialidad sobre sus características físicas”. El informe del CGPJ sobre la Ley Trans (2022) la vaguedad del término “despatologización” empleado por la ley.

La norma rechaza el diagnóstico de “disforia de género” y entiende el fenómeno trans como manifestación de una “identidad sexual”, que el artículo 3 del texto legal define como “vivencia interna e individual del sexo tal y como cada persona la siente y autodefine, pudiendo o no corresponder con el sexo asignado al nacer”. El sentimiento de incongruencia corporal se considera natural y nunca patológico en la Ley, mientras el sexo biológico se considera artificial, pues es “asignado al nacer”.

Respecto a la legitimación de los menores de edad para modificar el sexo en el registro, el artículo 43 concreta que toda persona mayor de 12 años podrá solicitar el cambio de sexo. Entre los 12 y 14 años, la persona requerirá autorización judicial; entre los 14 y 16 será necesaria la asistencia de sus representantes legales; y con 16 o más años la persona podrá presentar la solicitud por sí misma. También las personas con discapacidad podrán solicitar el cambio de sexo, “con las medidas de apoyo que [...] precisen”, lo cual podría generar indefensión e inseguridad jurídica al no considerar los distintos grados de discapacidad que en otros ámbitos restringen o no su actuación.

En relación con dicho cambio registral sin diagnóstico previo, la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) no avala la eliminación del diagnóstico como requisito para acceder a la modificación del sexo registral. La sentencia del TEDH A.P. Garçon y Picot de 2017 plantea expresamente si es conforme al artículo 8 del Convenio (derecho a la vida privada) la circunstancia de exigir que el solicitante pruebe “la realidad del síndrome transexual” y “la existencia y persistencia del mismo” y, por tanto, se enjuicia la legalidad de la exigencia de aportar el diagnóstico de la transexualidad. El TEDH consideró que dicho requisito es proporcionado y positivo para la estabilidad del Registro Civil. En el mismo sentido, el informe del Consejo de Estado (2022) sobre el proyecto de Ley Trans consideró que no es proporcionado ni necesario eliminar la exigencia de informe médico o psicológico.

En la legislación autonómica, la “despatologización” o “autodeterminación” tiene todavía mayores implicaciones para las personas menores de edad, puesto que las Comunidades Autónomas ostentan la competencia en materia de salud. Así, Andalucía avala el derecho de los menores al bloqueo hormonal y hormonación cruzada, sin más requisito que recibir

consentimiento informado. Madrid y Murcia recogen ese derecho de hormonación, pero lo supeditan al consentimiento de los representantes legales, ofreciendo por tanto más garantías durante el proceso. Estas diferencias en el margen de actuación de menores y sus representantes legales ayudan a explicar el fenómeno incremental de casos de menores de edad, con especial incidencia en niñas, por Comunidades Autónomas.

La capacidad de madres y padres de oponerse a las hormonas y cirugías podría verse limitada debido a la obligación legal que pesa sobre los progenitores, que podrían llegar a perder la patria potestad si no respaldan la autodeterminación de género de sus hijos. El artículo 70.3 de la Ley Trans estatal establece que “la negativa a respetar la orientación e identidad sexual, expresión de género o características sexuales de una persona menor, como componente fundamental de su desarrollo personal, por parte de su entorno familiar, deberá tenerse en cuenta a efectos de valorar una situación de riesgo, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 17 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero”. Esta expresión es problemática, porque deja al arbitrio subjetivo de la persona menor su situación y obliga a la actuación de los servicios sociales en contra de la posible discrepancia de los padres o tutores legales.

La Ley Trans estatal también establece que, para aquellas acciones que requieran el consentimiento parental, en caso de que estos se nieguen a respetar la voluntad del menor, se nombrará un defensor que representará al hijo o hija ante la administración o los tribunales. En caso de discrepancia entre ambos progenitores, bastará con que uno de ambos otorgue su consentimiento.

Este clima legislativo explica la creciente incidencia en el Sistema Nacional de Salud de los tratamientos vinculados a la transición social, tensionando los recursos humanos y farmacológicos disponibles para atender a los menores. Por ello la Ley Trans ha incluido en su artículo 58.3 una referencia a la Agencia Española del Medicamento, la cual deberá asegurar el abastecimiento de los medicamentos más comunes en tratamientos hormonales para personas trans.

La Ley Trans prohíbe (artículo 17) las terapias de aversión o conversión, es decir, prohíbe las terapias exploratorias y promueve la terapia de afirmación. La redacción resulta vaga y permitiría castigar como terapia de conversión cualquier terapia exploratoria convencional. El articulado impone las terapias afirmativas, que ceden la capacidad de diagnóstico al paciente; lo que este diga se afirma, se impone de facto el autodiagnóstico y se autoriza sin demora la medicación requerida. La Ley Trans puede comprometer la atención sanitaria a las personas trans, al inhibir las terapias psicológicas por el miedo fundado de los profesionales sanitarios a sanciones. Admite en exclusiva un modelo de autodeterminación entendido como autodiagnóstico.

En el diagnóstico médico y en la terapia psicológica exploratoria, el profesional no persigue un resultado predeterminado, sino que se fomenta la colaboración entre médico y paciente para descubrir las causas del malestar y actuar, en el sentido biopsicosocial apuntando anteriormente. En el presente trabajo no deseamos justificar en ningún caso las terapias de conversión o aversión, que además son contrarias al deber deontológico del médico de no imponer sus propias convicciones al paciente (artículo 10.7 del Código de Deontología Médica, 2022). Sí pretendemos, en cambio, cuestionar la prohibición en España de las terapias exploratorias modernas, que son el tratamiento estándar en países como Reino Unido, Suecia y Finlandia. Estos países han adoptado un enfoque más prudente y centrado en el abordaje psicológico, pues como señala Zucker, los tratamientos de afirmación de género incrementan enormemente la disforia en comparación con los menores que reciben atención psicosocial (Zucker, 2020). Ristori y Steensma (2016) exponen que la mayoría de los niños que manifiestan disforia de género durante la infancia dejan de hacerlo al llegar a la adolescencia. El problema radica aquí en la falta de diferenciación entre terapias de aversión y exploratorias.

Por consiguiente, se plantea una problemática articulación entre los principios de autonomía y no-maleficencia, porque a la persona con disforia se le otorga potestad plena para afirmar su sexo sentido y actuar en consecuencia, pero no se le permite solicitar un acompañamiento, incluso si es acordado por esta y por sus representantes legales, durante

la transición social. Ello se contrapone con el principio de no-maleficencia, pues prohibir las terapias exploratorias no permite más que una vía de acción médica que podría ser dañina. Al impedirse la evaluación de los efectos farmacológicos o quirúrgicos en el medio y largo plazo al paciente, también se dificulta la utilidad del tratamiento, en el sentido del principio de beneficencia.

La Ley Trans no detalla si quienes inicien un proceso de transición requerirán de un examen psicológico para acceder a los servicios sanitarios, aunque sí lo prohíben para el ejercicio de la rectificación registral (artículo 44. 3), por lo que entendemos que no será necesario. En este ámbito, las Comunidades Autónomas van más allá de la regulación estatal y la mayoría prohíben los exámenes psicológicos como condición previa para la atención sanitaria en el proceso de transición. Galicia hace depender la atención sanitaria al criterio clínico, por lo que en principio podría solicitarse el examen psicológico sin contravenir la normativa estatal, ya que no se explicita esta prohibición.

Aquí conviene señalar que en el tratamiento del transgenerismo este ha pasado de considerarse un trastorno o patología a un malestar. Una consecuencia es que, si para el trastorno se exigía una valoración médica, para el malestar el médico solo afirma lo que el paciente siente. Con este modelo de terapia afirmativa que implanta la Ley Trans la capacidad del diagnóstico se cede del médico al paciente, como destaca Ramón Arce, Presidente de la Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense (Arce, 2023). Esta situación podría dejar inerte a la administración ante casos como personas biológicamente hombres que requieran de servicios ginecológicos relativos a la menstruación, pese a no menstruar ni poseer genitales femeninos, erosionando el principio deontológico de justicia ya referido.

Una tendencia que observamos en la práctica médica desde el siglo XX hasta la actualidad es la primacía del principio de autonomía sobre los de beneficencia, no-maleficencia y justicia. Como reacción al sistema totalizante de beneficencia donde el médico actuaba de forma cuasi paternalista frente al paciente, hoy en día es el o la paciente quien autodetermina

su atención sanitaria, optando por quién, cuándo y cómo se trata su malestar. En el ámbito trans, esta autonomía se refleja en las amplias potestades de transición social desde la minoría de edad y es total en el ámbito sanitario, donde lo afirmado por el paciente es aceptado como hecho.

Sin embargo, esta concepción rompe con la autonomía en otras esferas sanitarias, porque los modelos médicos actuales como el biopsicosocial están basados en las decisiones compartidas. La autonomía total de la terapia afirmativa rompe pues con el diálogo con el profesional médico y supone una anomalía en comparación con otras esferas de actuación sanitarias. Esta autonomía podría perjudicar el interés superior del menor.

El principio biojurídico del bien superior del menor se podría entender desde dos ángulos: bien el fomento de su plena autonomía (independencia y participación), bien como su mejor interés (protección). La autonomía que proclama la Ley Trans se orienta a la independencia y participación del menor en el proceso de transición social, pero dadas las restricciones a la actuación del profesional sanitario, podría perjudicar la necesaria protección de la persona menor de edad. Ello porque la ausencia de limitaciones a la afirmación y ejecución de su voluntad al declarar el sexo sentido podrían implicar procesos quirúrgicos irreversibles.

El problema es que, si las posibilidades de desistimiento o detransición fuesen altas, es decir, las probabilidades de que la persona no finalizase la transición o se arrepintiese de ella, muchas personas, pasados unos años, podrían lamentarse y exigir responsabilidad patrimonial al Estado. Como la capacidad del diagnóstico, aún cedida, es originaria del profesional sanitario, la administración pública será responsable y podría verse obligada a indemnizar a miles de personas, menores o mayores.

Es de interés destacar, en este punto, la paradoja en la que quedan atrapados los profesionales sanitarios a causa del marco jurídico expuesto. Si se decantan por aplicar una terapia exploratoria, podrían enfrentarse a una sanción por terapia de conversión; pero si, por el contrario, se decantan por realizar una terapia afirmativa, podrían enfrentarse a reclamaciones de responsabilidad civil por los daños provocados a sus pacientes, contraviniendo el principio deontológico de no maleficencia.

4. TABLA COMPARATIVA DEL DERECHO AUTONÓMICO

TABLA 3. *Comparativa de la legislación autonómica*

CCAA	Normativa	Conceptos de Autodeterminación o Despatologización	Informe Psicológico de Disforia	Medicación de Menores	Artículos
Andalucía	LEY 2/2014 (LEY TRANS) ⁸⁹ LEY 8/2017 (LEY LGTBI) ⁹⁰ GOBIERNO DE SUSANA DÍAZ (PSOE)	SÍ RECOGE LOS CONCEPTOS ⁹¹	NO EXIGE INFORME PARA ACEDER A ATENCIÓN SANITARIA ⁹²	SÍ (BLOQUEADORES DE PUBERTAD Y HORMONACIÓN CRUZADA) ⁹³	1 y 2 4 y 28

⁸⁹ Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía.

⁹⁰ Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía.

⁹¹ Artículo 1.1 Ley TRANS Andalucía: “La presente Ley tiene por objeto establecer un marco normativo adecuado para garantizar el derecho a la autodeterminación de género [...]”.

Artículo 4.1 b) Ley LTGBI Andalucía: “[...] Toda persona tiene derecho a construir para sí una autodefinition con respecto a su cuerpo, identidad sexual, género y orientación sexual [...]”.

⁹² Artículo 10.8 Ley TRANS Andalucía: “En todos los casos se requerirá el consentimiento informado de la persona capaz y legalmente responsable”.

Artículo 6.3 Ley LTGBI Andalucía: “Ninguna persona será obligada a someterse a tratamiento, procedimiento médico o examen psicológico que coarte su libertad de autodeterminación de género”.

⁹³ Artículo 28.6 Ley LTGBI Andalucía: “Los menores transexuales tendrán derecho: A recibir tratamiento para el bloqueo hormonal al inicio de la pubertad [...]. A recibir tratamiento hormonal cruzado [...]”.

Aragón	LEY 4/2018 (LEY TRANS) ⁹⁴ LEY 18/2018 (LEY LGTBI) ⁹⁵ GOBIERNO DE JAVIER LAMBÁN (PSOE)	SÍ RECOGE LOS CONCEPTOS ⁹⁶	NO EXIGE INFORME PARA AC-CEDER A ATEN-CIÓN SANITARIA ⁹⁷	SÍ (CON CONSENTI-MIENTO INFOR-MADO) ⁹⁸	4, 6, 13 y 14 3 y 15
Asturias	No dispone de ley				
Baleares	LEY 8/2016 (LEY LGTBI) ⁹⁹ GOBIERNO DE FRANCINA AR-MENGOL (PSOE)	SÍ RECOGE LOS CONCEPTOS ¹⁰⁰	NO EXIGE IN-FORME PARA AC-CEDER A ATEN-CIÓN SANITARIA ¹⁰¹ .	SÍ (DERECHO LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALI-DAD Y AUTONO-MÍA) ¹⁰²	6,16 y 22

⁹⁴ Ley 4/2018, de 19 de abril, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad Autónoma de Aragón.

⁹⁵ Ley 18/2018, de 20 de diciembre, de igualdad y protección integral contra la discriminación por razón de orientación sexual, expresión e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Aragón.

⁹⁶ Artículo 4.1 Ley TRANS Aragón: “Toda persona tiene derecho a construir para sí una autodefinición con respecto a su cuerpo, sexo, identidad y expresión de género y su orientación sexual.”

Artículo 3 d) Ley LGTBI Aragón: “[...] Toda persona tiene derecho a construir para sí una autodefinición con respecto a su cuerpo, identidad, género y orientación sexual [...].”

⁹⁷ Artículo 13.4 Ley TRANS Aragón: “La asistencia psicológica a las personas trans será la común prevista para el resto de las usuarias del sistema sanitario, sin que quepa condicionar el acceso a los servicios [...] a examen psicológico o psiquiátrico alguno.”

⁹⁸ Artículo 14.1 b) y c) Ley TRANS Aragón: “El consentimiento informado para recibir el tratamiento [...] será otorgado: b) Si es menor de doce años, por su representante legal, pero deberá ser oído en atención a su desarrollo y madurez [...]. c) Si cuenta con más de doce años pero menos de catorce, por su representante legal, pero deberá ser oído [...].”

Artículo 15 Ley LGTBI Aragón: “Para los tratamientos previstos en este capítulo se requerirá el consentimiento previamente informado de la persona interesada, en atención a su desarrollo y madurez [...].”

⁹⁹ Ley 8/2016, de 30 de mayo, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales y para erradicar la LGTBI fobia.

¹⁰⁰ Artículo 6 c) Ley LGTBI Baleares: “[...] Toda persona tiene derecho a construirse una autodefinición con respecto a su cuerpo, sexo, género y orientación sexual.”

¹⁰¹ Artículo 6 g) Ley LGTBI Aragón: “Ninguna persona podrá ser obligada a someterse a ningún tratamiento, procedimiento médico o examen psicológico que coarte su libertad de autodeterminación de género.”

¹⁰² Artículo 16 i) Ley LGTBI Aragón: “[...] En cuanto a los y a las menores, se tendrá especialmente en cuenta, además, su derecho al libre desarrollo de la personalidad y su capacidad y madurez para tomar decisiones.”

Canarias	Ley 2/2021 (LEY LGTBI) ¹⁰³ GOBIERNO DE ÁNGEL VÍCTOR TORRES (PSOE)	SÍ RECOGE LOS CONCEPTOS ¹⁰⁴	NO EXIGE INFORME PARA AC-CEDER A ATEN-CIÓN SANITA-RIA ¹⁰⁵	SÍ (DERECHO LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD Y BLOQUEADORES DE PUBERTAD Y HORMONACIÓN CRUZADA Y CIRU-GÍAS) ¹⁰⁶	1, 4, 6 y 26
Cantabria	Ley 8/2020 (LEY LGTBI) ¹⁰⁷ Gobierno de Miguel Ángel Revilla (PRC)	SÍ RECOGE LOS CONCEPTOS ¹⁰⁸	NO EXIGE IN-FORME PARA AC-CEDER A ATEN-CIÓN SANITARIA ¹⁰⁹	SÍ (DERECHO LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALI-DAD Y BLOQUEA-DORES DE PU-BERTAD Y HOR-MONACIÓN CRU-ZADA) ¹¹⁰	1, 4, 21, 22

¹⁰³ Ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales.

¹⁰⁴ Artículo 1.1 a) Ley LGTBI Canarias: “La presente ley tiene por objeto regular [...] la libre autodeterminación de la identidad y expresión de género de las personas.”

¹⁰⁵ Artículo 4.1 a) 2.º Ley LGTBI Canarias: “Ninguna persona será objeto de requerimiento alguno de pruebas de realización total o parcial de cirugías genitales, tratamientos hormonales o pruebas psiquiátricas, psicológicas o tratamientos médicos para hacer uso de su derecho a la identidad o expresión de género [...]”

¹⁰⁶ Artículo 6.2 Ley LGTBI Canarias: “Las personas trans e intersexuales menores de edad tienen derecho a recibir la atención sanitaria, educativa y social relativa a su identidad o expresión de género, así como en relación con sus características sexuales que sea oportuna al caso concreto.”

Artículo 26.2 a) y b): “[...] Las personas trans menores de edad tendrán los siguientes derechos: a) A recibir tratamiento para el bloqueo hormonal al inicio de la pubertad [...]. b) A recibir tratamiento hormonal cruzado en el momento adecuado de la pubertad.”

¹⁰⁷ Ley 8/2020, de 11 de noviembre, de Garantía de Derechos de las Personas Lesbianas, Gais, Trans, Transgénero, Bisexuales e Intersexuales y No Discriminación por Razón de Orientación Sexual e Identidad de Género.

¹⁰⁸ Artículo 1 Ley LGTBI Cantabria: “La presente ley tiene por objeto establecer [...] la libertad de autodeterminación de género de las personas que manifiesten una identidad sexual o identidad de género distinta a la asignada al nacer.”

¹⁰⁹ Artículo 4.4 Ley LGTBI Cantabria: “Ninguna persona podrá ser requerida a someterse a pruebas o exámenes para determinar su orientación sexual, identidad sexual o identidad de género [...]”

¹¹⁰ Artículo 21.1 Ley LGTBI Cantabria: “[...] En el ámbito sanitario, las personas trans tendrán derecho a ser tratadas conforme a su identidad de género [...]”

Artículo 22.2 a) y b) Ley LGTBI Cantabria: “Las personas trans menores tendrán derecho: a) A recibir tratamiento para el bloqueo hormonal al inicio de la pubertad [...]. b) A recibir tratamiento hormonal cruzado en el momento adecuado de la pubertad [...]”

Castilla-La Mancha	Ley 5/2022 (LEY LGTBI) ¹¹¹ Gobierno de Emiliano García Page (PSOE)	SÍ RECOGE LOS CONCEPTOS ¹¹²	NO EXIGE INFORME PARA ACCEDER A ATENCIÓN SANITARIA ¹¹³	SÍ (BLOQUEADORES DE PUBERTAD Y HORMONACIÓN CRUZADA) ¹¹⁴	6 y 30
Castilla y León	No dispone de ley				
Cataluña	Ley 11/2014 (LEY LGTBI) ¹¹⁵ Gobierno de Artur Mas (CiU)	SÍ, INDIRECTAMENTE ¹¹⁶	NO EXIGE INFORME PARA ACCEDER A ATENCIÓN SANITARIA ¹¹⁷	SÍ (DERECHO LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD Y AUTONOMÍA) ¹¹⁸	16 y 23

¹¹¹ Ley 5/2022, de 6 de mayo, de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI en Castilla-La Mancha.

¹¹² Artículo 6.2 b) Ley LGTBI Castilla-La Mancha: “La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, dentro de sus competencias, garantizará a las personas [...]: b) El respeto de su orientación sexual, identidad sexual, desarrollo sexual o expresión de género, libremente desarrollada.”

¹¹³ Artículo 6.3 Ley LGTBI Castilla-La Mancha: “Ninguna persona podrá ser requerida a someterse a pruebas o exámenes para determinar su orientación sexual, identidad sexual, expresión de género, desarrollo sexual [...] cuando ello determine o pueda determinar su acceso [...] al ejercicio, goce o disfrute de cualquier otro derecho [...].”

¹¹⁴ Artículo 30.7 Ley LGTBI Castilla-La Mancha: “Las personas menores de edad, bajo atención y criterio médico endocrinológico pediátrico, tendrán derecho [...]: a) Recibir tratamiento provisional, alternativo y no permanente para el bloqueo hormonal al inicio de la pubertad [...]. b) Tratamiento hormonal cruzado en el momento adecuado de la pubertad [...].”

¹¹⁵ Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia.

¹¹⁶ Artículo 16.3 a) Ley LGTBI Cataluña: “Las administraciones públicas de Cataluña, en las líneas de actuación relativas a la salud y al sistema sanitario, deben: a) Velar porque la política sanitaria sea respetuosa hacia las personas LGBTI y no trate directa o indirectamente la condición de estas personas, especialmente transgéneros e intersexuales, como una patología.”

¹¹⁷ Artículo 23.4 Ley LGTBI Cataluña: “Las personas transgénero y las personas intersexuales deben poder acogerse a lo establecido por la presente ley sin necesidad de un diagnóstico de disforia de género ni tratamiento médico.”

¹¹⁸ Artículo 1.2 a) Ley LGTBI Cataluña: “Las medidas establecidas por la presente ley para hacer efectivo el derecho de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros o intersexuales (LGBTI) a la igualdad y la no discriminación [...] afectan a: a) Todas las áreas de la vida social.”

Artículo 16.3 i) Ley LGTBI Cataluña: “[...] En cuanto a los menores, deben tenerse especialmente en cuenta, además, su derecho al libre desarrollo de la personalidad y su capacidad y madurez para tomar decisiones.”

Extremadura	Ley 12/2015 (LEY LGTBI) ¹¹⁹ Gobierno de José Antonio Monago (PP)	SÍ RECOGE LOS CONCEPTOS ¹²⁰	NO EXIGE INFORME PARA ACEDER A ATENCIÓN SANITARIA ¹²¹	SÍ (BLOQUEADORES DE PUBERTAD Y HORMONACIÓN CRUZADA) ¹²²	3, 10
Galicia	Ley 2/2014 (LEY LGTBI) ¹²³ Gobierno de Alberto Núñez Feijóo (PP)	SÍ, INDIRECTAMENTE ¹²⁴	SÍ, INDIRECTAMENTE ¹²⁵	OMITIDO	1 y 20
La Rioja	Ley 2/2022 (LEY TRANS) ¹²⁶ Gobierno de Concha Andreu (PSOE)	SÍ RECOGE LOS CONCEPTOS ¹²⁷	NO EXIGE INFORME PARA ACEDER A ATENCIÓN SANITARIA ¹²⁸	SÍ (BLOQUEADORES DE PUBERTAD Y HORMONACIÓN CRUZADA) ¹²⁹	1, 18 y 19

¹¹⁹ Ley 12/2015, de 8 de abril, de igualdad social de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

¹²⁰ Artículo 3.1 b) Ley LGTBI Extremadura: “[...] Toda persona tiene derecho a construir para sí una autodefinición con respecto a su cuerpo, sexo, género y su orientación sexual.”

¹²¹ Artículo 10 Ley LGTBI Extremadura: “[...] La asistencia psicológica a las personas transexuales será la común prevista para el resto de los usuarios del Sistema Sanitario Público de Extremadura, sin que quepa condicionar la prestación de asistencia sanitaria especializada a las personas transexuales a que previamente se deban someter a examen psicológico [...].”

¹²² Artículo 10 Ley LGTBI Extremadura: “[...] Este protocolo [...] incluirá en la cartera de servicios básica tratamiento hormonal, en particular en el caso de menores de edad, quienes tendrán derecho a recibir tratamiento hormonal [...] y [...] tratamiento hormonal cruzado.”

¹²³ Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia.

¹²⁴ Artículo 1.1 Ley LGTBI Galicia: “El objeto de esta ley es garantizar el principio de igualdad de trato y de no discriminación por razón de orientación sexual e identidad de género de las personas homosexuales, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales.”

¹²⁵ Artículo 20 Ley LGTBI Galicia: “Se garantizará la atención sanitaria, según la necesidad y el criterio clínico, de las prácticas y para las terapias relacionadas con la transexualidad.”

¹²⁶ Ley 2/2022, de 23 de febrero, de igualdad, reconocimiento a la identidad y expresión de género y derechos de las personas trans y sus familiares en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

¹²⁷ Artículo 1 Ley TRANS La Rioja: “La presente ley tiene por finalidad establecer un marco normativo adecuado para garantizar el derecho a la autodeterminación de género de todas las personas residentes en la Comunidad Autónoma de La Rioja [...].”

¹²⁸ Artículo 18.2 Ley TRANS La Rioja: “[...] Dichos reglamentos y protocolos no podrán, en ningún caso, condicionar la prestación ni el acceso a la asistencia sanitaria específica a que las personas usuarias deban someterse con carácter previo a su solicitud o prestación, a ningún examen psicológico o psiquiátrico alguno [...].”

¹²⁹ Artículo 19.2 a) y b) Ley TRANS La Rioja: “Las personas menores trans tendrán derecho: a) A recibir tratamiento para el bloqueo hormonal al inicio de la pubertad [...]. b) A recibir tratamiento hormonal de reafirmación de género en el momento adecuado de la pubertad.”

Madrid	Ley 2/2016 (LEY LGTBI) ¹³⁰ Ley 3/2016 (LEY TRANS) ¹³¹ Gobierno de Cristina Cifuentes (PP)	SÍ RECOGE LOS CONCEPTOS ¹³²	NO EXIGE INFORME PARA AC-CEDER A ATEN-CIÓN SANITA-RIA ¹³³	SÍ (BLOQUEADORES DE PUBERTAD Y HORMONACIÓN CRUZADA) ¹³⁴	14 4 y 7
Murcia	Ley 8/2016 (LEY LGTBI) ¹³⁵ Gobierno de Pedro Antonio Sánchez (PP)	SÍ RECOGE LOS CONCEPTOS ¹³⁶	NO EXIGE IN-FORME PARA AC-CEDER A ATEN-CIÓN SANITA-RIA ¹³⁷	SÍ (DERECHO LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD Y BLOQUEA-DORES DE PU-BERTAD Y HOR-MONACIÓN CRU-ZADA) ¹³⁸	3, 10 y 15

¹³⁰ Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid.

¹³¹ Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra LGTBIfobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid.

¹³² Artículo 4.1 b) Ley TRANS Madrid: “[...] Toda persona tiene derecho a construir para sí una autodefinición con respecto a su cuerpo, sexo, género y su orientación sexual [...].”

¹³³ Artículo 7.3 Ley TRANS Madrid: “Ninguna persona podrá ser requerida, en ningún ámbito de la vida, a someterse a pruebas o exámenes para determinar su orientación sexual e identidad o expresión de género y de cuyo resultado pretenda determinarse su acceso al empleo, a prestaciones, o a cualquier otro derecho, ya sea en el ámbito público o privado.”

¹³⁴ Artículo 14.2 a) y b) Ley LGTBI Madrid: “Los menores transexuales tendrán derecho a recibir:

a) Tratamiento para el bloqueo hormonal al inicio de la pubertad [...]. b) Tratamiento hormonal cruzado en el momento adecuado de la pubertad [...].”

¹³⁵ Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

¹³⁶ Artículo 3.1 b) Ley LGTBI Murcia: “[...] Toda persona tiene derecho a construir para sí una autodefinición con respecto a su cuerpo, sexo, género y su orientación sexual.”

¹³⁷ Artículo 3.1 g) Ley LGTBI Murcia: “[...] Ninguna persona podrá ser obligada a someterse a tratamiento, procedimiento médico o examen psicológico que coarte su libertad de autodeterminación de género [...]”.

¹³⁸ Artículo 10.4 Ley LGTBI Murcia: “Toda intervención de la Administración regional deberá estar presidida por el criterio rector de atención al interés superior del menor y dirigida a garantizar el libre desarrollo de la personalidad [...].”

Artículo 15.3 a) y b) Ley LGTBI Murcia: “Los menores trans tendrán derecho a: a) Recibir tratamiento para el bloqueo hormonal al inicio de la pubertad [...]. b) Recibir tratamiento hormonal cruzado en el momento adecuado de la pubertad [...].”

Navarra	Ley Foral 8/2017 (LEY LGTBI) ¹³⁹ Gobierno de Uxue Barkos Bertruz (Geroa Bai) ¹⁴⁰	SÍ RECOGE LOS CONCEPTOS ¹⁴¹	NO EXIGE INFORME PARA ACEDER A ATENCIÓN SANITARIA ¹⁴²	SÍ (CON CONSENTIMIENTO INFORMADO, BLOQUEADORES DE PUBERTAD Y HORMONACIÓN CRUZADA) ¹⁴³	4, 15 y 21
País Vasco	Ley 4/2024 (LEY TRANS) ¹⁴⁴ Gobierno de Iñigo Urkullu (PNV)	SÍ RECOGE LOS CONCEPTOS ¹⁴⁵	NO EXIGE INFORME PARA ACEDER A ATENCIÓN SANITARIA, SOLO CAMBIO REGISTRAL ¹⁴⁶	SÍ (BLOQUEADORES DE PUBERTAD Y HORMONACIÓN CRUZADA Y CIRUGÍAS) ¹⁴⁷	3, 11 y 14

¹³⁹ Ley Foral 8/2017, de 19 de junio, para la igualdad social de las personas LGTBI+.

¹⁴⁰ «Geroa Bai» es una coalición política de ámbito navarro integrada por diversos partidos políticos de corte independentista.

¹⁴¹ Artículo 4.1 b) Ley LGTBI Navarra: “[...] Toda persona tiene derecho a construir para sí una autodefinición con respecto a su cuerpo, sexo, género y orientación sexual, sin necesidad de someterse a prueba psicológica o médica alguna [...]”

Artículo 15.3 Ley LGTBI Navarra: “La atención sanitaria se basará en una visión despatologizadora [...]”

¹⁴² Artículo 4.1 b) Ley LGTBI Navarra: “[...] Toda persona tiene derecho a construir para sí una autodefinición con respecto a su cuerpo, sexo, género y orientación sexual, sin necesidad de someterse a prueba psicológica o médica alguna [...]”

¹⁴³ Artículo 15.8 Ley LGTBI Navarra: “Los menores transexuales o transgénero, además, tendrán derecho a: a) Recibir tratamiento para el bloqueo hormonal al inicio de la pubertad [...]. b) Tratamiento hormonal cruzado en el momento adecuado de la pubertad [...]”

¹⁴⁴ Ley 4/2024, de 15 de febrero, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas trans.

¹⁴⁵ Artículo 3 Ley TRANS País Vasco: “[...] En consecuencia, a los efectos de esta ley, la consideración de persona transexual o persona transgénero se regirá por el derecho a la libre autodeterminación de la identidad sexual o de género [...]”

Artículo 11.1 Ley TRANS País Vasco: “Osakidetza-Servicio vasco de salud garantizará que la política sanitaria sea respetuosa hacia las personas trans y no trate directa o indirectamente la realidad de estas personas como una patología [...]”

¹⁴⁶ Artículo 3 Ley TRANS País Vasco: “[...] Las personas trans podrán acogerse a lo establecido por la presente ley sin necesidad de un diagnóstico o informe psiquiátrico o psicológico ni tratamiento médico, siendo requisito único para su ejercicio haber instado el cambio registral [...]”

¹⁴⁷ Artículo 14.1 a) y b) Ley TRANS País Vasco: “[...] Osakidetza-Servicio Vasco de Salud incluirá, en todo caso, en su cartera de servicios [...]: a) El acceso a los tratamientos hormonales asegurando su continuidad. b) Las intervenciones quirúrgicas de masculinización de tórax y aumento de pecho, así como las intervenciones quirúrgicas de reconstrucción genital o las de extirpación gonadal.”

Artículo 14.2 a) y b) Ley TRANS País Vasco: “Las personas menores transexuales, además, tendrán derecho a: a) Recibir tratamiento para el bloqueo hormonal al inicio de la pubertad [...] b) Tratamiento hormonal cruzado a fin de propiciar el desarrollo de caracteres sexuales secundarios deseados [...]”

Valencia	Ley 8/2017 (LEY TRANS) ¹⁴⁸ Ley 23/2018 (LEY LGTBI) ¹⁴⁹ Gobierno de Ximo Puig (PSOE)	SÍ RECOGE LOS CONCEPTOS ¹⁵⁰	NO EXIGE INFORME PARA AC-CEDER A ATEN-CIÓN SANITA-RIA ¹⁵¹	SÍ (DERECHO LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALI-DAD Y BLOQUEA-DORES DE PU-BERTAD Y HOR-MONACIÓN CRU-ZADA) ¹⁵²	1, 5, 8 y 16 6
----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------	----------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------

5. CONCLUSIONES

Lo expuesto en este trabajo justificaría, a nuestro juicio, la necesidad de aplicar la prudencia como principio de actuación para salvaguardar el interés de la persona menor de edad. Consideramos que la prioridad concedida por la Ley Trans a los principios de autonomía y beneficencia podría vulnerar los principios de no-maleficencia y de justicia. Ello porque someter a menores a tratamientos que ponen en riesgo de forma irreversible sus cuerpos y que pueden conllevar enfermedades crónicas implica la posibilidad de generar un mal al menor por maximizar la autonomía sin restricciones sociales, legales o médicas, sobre la base

¹⁴⁸ Ley 8/2017, de 7 de abril, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunitat Valenciana.

¹⁴⁹ Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de igualdad de las personas LGTBI.

¹⁵⁰ Artículo 1.1 Ley TRANS Valencia: “Esta ley tiene por objeto establecer un marco normativo adecuado para garantizar el derecho de autodeterminación de género de las personas que manifiesten una identidad de género sentida diferente a la asignada en el momento del nacimiento.”

Artículo 6.1 b) 2.º Ley LGTBI Valencia: “Derechos: 2.º Reconocimiento del derecho a la propia personalidad, que incluye el derecho a construir para sí una autodefinición con respecto a su sexualidad, incluyendo cuerpo, sexo, género, orientación sexual, identidad de género y expresión de género [...]”

¹⁵¹ Artículo 5.1 a) Ley TRANS Valencia: “Las personas a quienes les es de aplicación la presente ley tendrán los siguientes derechos: a) Al reconocimiento de su identidad de género libremente manifestada, sin la necesidad de prueba psicológica o médica.”

Artículo 6.2 b) 3.º Ley LGTBI Valencia: “Derechos: 3.º Garantía de un tratamiento adecuado en materia de salud, sin que ninguna persona pueda ser obligada a someterse a tratamiento, procedimiento médico o examen psicológico que coarte su libertad de autodeterminación de género.”

¹⁵² Artículo 8.1 Ley TRANS Valencia: “La Generalitat garantizará a las personas trans menores de edad la protección y la atención necesarias para promover el libre desarrollo de su personalidad [...]”

Artículo 16.2 a) y b) Ley TRANS Valencia: “Las personas trans menores de edad tendrán derecho a: a) Recibir tratamiento para el bloqueo hormonal al inicio de la pubertad [...]. b) Recibir tratamiento hormonal cruzado en el momento adecuado de la pubertad [...]”

de terapias afirmativas. En conjunto, el sistema puede vislumbrarse como injusto tanto por los métodos terapéuticos implantados como por las consecuencias irreversibles en los pacientes, lo que justifica una crítica a la libre autodeterminación de género desde la bioética.

La necesidad de establecer un modelo basado en la prudencia fue defendida, en el curso de la tramitación de la Ley Trans estatal, por varias asociaciones profesionales, entre las que cabe destacar la Organización Médica Colegial de España, la Sociedad Española de Psiquiatría, la Asociación de Psiquiatría de Infancia y Adolescencia o la Sociedad Española de Endocrinología. Por ejemplo, Luisa Lázaro, jefa de Psiquiatría Infantil y Juvenil en el Hospital Clínic de Barcelona, afirmó que “estamos en una sociedad donde los deseos se convierten en derechos, pero los profesionales necesitamos tranquilidad y no se puede hormonalizar inmediatamente a adolescentes” (El Mundo, 2022). Esta afirmación va en línea con el Código de Deontología Médica de la Organización Médica Colegial de España (2022), que impone el deber de atender al paciente “con prudencia, competencia y diligencia” en su artículo 4.4. También en el artículo 6.4, que requiere al médico, en cualquier ámbito de su trabajo, “denunciar las deficiencias, en tanto puedan afectar la correcta atención de los pacientes”.

6. REFERENCIAS

- Almaraz, M; Expósito, P; Gómez, E. (2021). “Identidad sexual y disforia de género: Modelos explicativos y situaciones emergentes”. En *El sexo en disputa. De la necesaria recuperación jurídica de un concepto*. CEPC.
- Aránguez, T. (2023). “El impacto del Proyecto de Ley Trans sobre los Menores”. En *Feminismo en la línea del tiempo, desde las (in) visibilidades al concepto de felicidad*. Dykinson.
- Aránguez, T. (2022). “Las tres fases del borrado jurídico de las mujeres”. *Diálogo Filosófico*, 113. 219-244.
- Arce, Ramón (3 de febrero de 2023), “Consideraciones Psicológico Forenses de la Ley Trans”. En *Jornada Parlamentaria La Ley Trans y su Debate en el Senado: Los Expertos Hablan Otra Vez*, Congreso de los Diputados.
- Atkinson, S; Russell, D. (2015). “Gender dysphoria”. En *Australian Family Physician*, 44. 792-796.

- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y Simulacro*, Ed. Kairós, 14.
- Beauchamp, T; Childress, J. (1999). *Principios de ética biomédica*. Ed. Masson.
- Cabral, M; Carpenter, M. et al. (2017). *Principios de Yogyakarta +10*.
- Cass, H. (2024). *The Cass Review: Independent review of gender identity services for children and young people. Final report*. NHS England.
- Consejo de Estado (2022). *Informe sobre el Anteproyecto de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI*.
- Consejo General del Poder Judicial (2022). *Informe sobre el Anteproyecto de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI*.
- Costa Alcaraz, A; Almendro Padilla, C. (2009). *Un Modelo para Toma de Decisiones Compartida con el Paciente*. *Atención Primaria*, 41(5), 285-287.
- CMF–Confluencia del Movimiento Feminista (2023). *Las Leyes Trans y el «Modelo Afirmativo» en España: Análisis Descriptivo de su Impacto en la Salud de Personas Adultas y Menores*, págs. 8-26,
- Collins Dictionaries (2016), *Collins Complete and Unabridged - Spanish Dictionary*, Collins.
- Council for Choices in Healthcare in Finland (2020). *Medical treatment methods for Dysphoria associated with variations in gender identity in minors. Recommendation*.
- American Psychiatric Association (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (quinta edición)*. Editorial Médica Panamericana.
- Engel, G. (1980). “The clinical application of the biopsychosocial model”. *Am J Psychiatry*, 137. 535-44.
- Esteva, I; Expósito, P; Gómez, E. (2021). “Atención sanitaria a la transexualidad. Necesidad de experiencia multidisciplinar”. *El sexo en disputa*. CEPC.
- Esteva, I; Gómez, E. (2013). “Coordination of healthcare or transexual persons: A multidisciplinary approach”. *En Current Opinion in Endocrinology, Diabetes and Obesity*. 20. 585-591.
- Esteva, I. et al. (2014). “Gender dysphoria in minors, a growing phenomenon in our society: Demographic and clinical characteristics of this population in Spain”. *En Gender identity: Disorders, developmental perspectives and social implications*, Nova Science Publishers. 195-210.
- Jeffreys, S. (2014). *Gender Hurts: A Feminist Analysis of the Politics of Transgenderism*. Routledge.

- Littman, L. (2018). “Parent reports of adolescents and Young adults perceived to show signs of rapids onset of gender dysphoria”. En *Plos One*, 13.
- Organización Médica Colegial de España (2022). Código de Deontología Médica. Guía de Ética Médica. Consejo General de Colegios Oficiales de Médicos.
- Redondo Gutierrez, L. (2021). “El impacto de las leyes identitarias en los menores y las mujeres”. En *El sexo en disputa. De la necesaria recuperación jurídica de un concepto*. CEPC.
- Reich, W. (1978), *Encyclopedia of Bioethics*, Mcmillan USA.
- Ristori, J; Steensma, T. (2016). “Gender dysphoria in childhood”. En *International Review of Psychiatry*, 28. 13-20.
- Rocha de la Fuente, S. (3 de febrero de 2023), “Alcance de los Tratamientos y Vulneración de la Ética Profesional”. En *Jornada Parlamentaria La Ley Trans y su Debate en el Senado: Los Expertos Hablan Otra Vez*. Congreso de los Diputados.
- Rodríguez Magda, R. (2004), *De la Ambigüedad a la Transexualidad, Foucault y la Genealogía de los Sexos*, Anthropos Editorial.
- Siurana Aparisi, J. (2010). “Los Principios de la Bioética y el Surgimiento de una Bioética Intercultural”, *Veritas*, 22. 121-157.
- Sullivan, M. (2003). “The New Subjective Medicine: Taking the Patient's Point of View on Health Care and Health”. *Social Science & Medicine*, 56(7), 1595–1604.
- Taylor, J, Hall, R, Langton, T, et al. (2024). “Characteristics of children and adolescents referred to specialist gender services: a systematic review”. *Archives of Disease in Childhood Published Online*.
- The Swedish National Board of Health and Welfare (2022). *Care of children and young people with gender Dysphoria. National knowledge support with recommendations for the profession and decision*.
- Tizón García J. (2007). “A Propósito del Modelo Biopsicosocial, 28 años Después: Epistemología, Política, Emociones y Contratransferencia”. *Atención Primaria*, 39(2), 93–97.
- Zucker, K. (2020). “Debate: Different strokes for different folks”. En *Childs and adolescent mental health*. 25.

IMPLICACIONES DE LA CUESTIÓN TRANS EN EL DEPORTE FEMENINO

TASIA ARÁNGUEZ

*Departamento de Filosofía del Derecho
Universidad de Granada*

MANUEL DELGADO-MEROÑO

Universidad Pontificia de Comillas

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio analizaremos el impacto de la participación de las mujeres transexuales en el deporte femenino, como nueva causa de discriminación para las mujeres deportistas. Detallaremos las diferencias físicas entre los sexos como origen de esta desigualdad y explicaremos los limitados efectos de la terapia hormonal en relación con la ventaja masculina. Evaluamos las implicaciones bioéticas de la participación de mujeres transexuales en competiciones deportivas femeninas según los principios de la igualdad de oportunidades y el mérito deportivo. Finalmente, expondremos el marco normativo del Comité Olímpico Internacional y las Federaciones Deportivas, así como el derecho español estatal y autonómico.

2. LA DESIGUALDAD DE LAS MUJERES EN EL DEPORTE

Hace poco más de un siglo, las mujeres no tenían derecho a competir en el deporte profesional. La participación de las mujeres en el deporte es un gran logro de la historia del feminismo (CBM, 2022). Pero es importante reseñar que la participación de las mujeres en la esfera deportiva sigue siendo inferior a la de los varones. Como expone la abogada deportiva Irene Aguiar (2023), todavía hoy, el porcentaje de licencias de mujeres en las federaciones deportivas españolas es el 23%. Las mujeres representan una minoría en el deporte profesional.

Las deportistas profesionales, incluyendo las olímpicas, son discriminadas en número de patrocinios, prestigio, reconocimiento e incluso remuneración en premios y sueldos, si se las compara con sus contrapartes varones (CBM, 2022). Encuentran dificultades para la conciliación, discriminación laboral, obstáculos al embarazo y la maternidad, precarización del mercado profesional deportivo femenino, menos campañas publicitarias, así como discriminación en el reparto del poder de clubes, federaciones y organismos deportivos (Moscoso y Martín, 2023).

Entre mujeres y hombres hay diferencias biológicas que confieren a los hombres una ventaja natural en casi todos los deportes. Pero más allá de estas diferencias basadas en el sexo, las mujeres deportistas sufren una desventaja que es producto de la sociedad y los estereotipos de género.

Se hace especialmente complicado mantener la carrera deportiva durante los primeros meses y años de crianza. La situación empeora si no existe corresponsabilidad en los cuidados o se trata de unidades familiares monomarentales, “el sistema deportivo no está adaptado a la naturaleza biológica de las mujeres [...], lo que supone un lastre para la carrera deportiva profesional de estas” (Moscoso y Martín, 2023, p.28).

El lenguaje sobre el deporte manifiesta androcentrismo al contraponer entre deporte y deporte femenino, considerado este así el excepcional a la norma e inferior a la categoría general del deporte, que se practica por los hombres. La correcta contraposición sería deporte masculino y deporte femenino (Alfaro *et al.*, 2010). Asimismo, el lenguaje de los medios de comunicación reproduce estereotipos sexistas, como la cosificación sexual de las deportistas. El androcentrismo y el sexismo contribuyen a la invisibilización, descalificación y desvalorización de las mujeres en lo deportivo.

Como destaca la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre la violencia contra las mujeres, Reem Alsalem (2024), las deportistas sufren formas de violencia machista como la exclusión, el abuso sexual, el acoso sexual y por razón de sexo, el control coercitivo, normas sexistas de vestimenta y ataques online. Estas violencias contribuyen a que no participen ni se desarrollen de manera sostenida en diversos ámbitos del deporte, como el liderazgo, la visibilidad y las ocupaciones profesionales

como deportistas, líderes o empresarias dentro de las estructuras deportivas. Concluimos que las deportistas profesionales enfrentan barreras que limitan su desarrollo y éxito en el ámbito deportivo.

La principal garantía de igualdad en el deporte son las categorías deportivas basadas en el sexo, que sirven para garantizar la competición justa entre personas de iguales condiciones. Esta separación por sexos posibilita el “Fair Play” o “Juego limpio”, principio fundante de la competición deportiva. Si no existiesen categorías diferenciadas por sexo y se tomasen como referencia de récord las marcas masculinas, se percibiría a las mujeres como seres incapaces de alcanzar la marca universal masculina, perpetuando el androcentrismo, al situar al varón como norma principal y relegando a la mujer fuera de juego en un ecosistema deportivo diseñado a la medida del varón (CBM, 2022).

En la actualidad, aflora una nueva causa de discriminación de las mujeres en el deporte: la participación de mujeres trans, cuyos cuerpos son biológicamente masculinos. Si se permite a los hombres biológicos participar en la categoría femenina, el conjunto de la competición queda adulterada y varias mujeres son expulsadas de la competición o pierden de forma injusta sus posiciones.

Junto con el deporte profesional, hemos de reflexionar también sobre el impacto de la cuestión trans sobre el deporte femenino no profesional (recreativo o escolar). Las sociedades contemporáneas protegen la actividad física de toda la ciudadanía, pues dicha actividad se considera necesaria para preservar la salud debido al sedentarismo producido por los cambios en la estructura del trabajo (Domínguez, 2012). Las políticas de igualdad en el deporte deben fomentar y estimular la práctica deportiva femenina, enfrentándose a las normas de género que tradicionalmente han excluido a las niñas y a las mujeres.

Según el Colectivo de Mujeres de Boston (1976), a los niños se les anima a jugar activamente, sin preocupación por los golpes y los llantos, mientras que a las niñas se las socializa para no hacerse daño, ser menos activas físicamente, evitar el deporte de contacto y el esfuerzo físico. También desincentiva a las niñas observar que las mujeres deportistas obtienen mucho menos prestigio y dinero que los hombres. La sociedad

promueve la idea de que el deporte no es para las mujeres y alienta el prejuicio despectivo de “tiras como una chica”. Las niñas crecen con la creencia de que la condición física es una característica masculina, en tanto que los chicos se enseñan entre ellos proezas físicas y se animan entre sí a la práctica deportiva. En los colegios, los niños juegan sus deportes ocupando todo el espacio, mientras que las niñas son recluidas en un espacio pequeño que restringe su movilidad. Simone de Beauvoir (2005) ve en el uso de la fuerza física y en la libertad de movimiento que se alienta en los niños varones un elemento crucial para la percepción del mundo como un territorio bajo dominio de los varones.

Durante la adolescencia se produce la mayor tasa de abandono del deporte femenino. Los roles de género fomentan que los hombres realicen los esfuerzos físicos y las mujeres se abstengan de ellos. Uno de los frenos al ejercicio es la vestimenta femenina. La ropa apretada dificulta la respiración, circulación y digestión. Las faldas cortas hacen difícil agacharse sin quedar expuestas y las faldas ajustadas dificultan moverse o correr. Los pantalones de mujer quitan las ganas de hacer ejercicio, y los bolsos y zapatos restringen la movilidad. Aunque el mandato estético de feminidad fomenta la mayor participación femenina en los deportes artísticos, el impacto general de los roles de género es negativo, dado que disminuye la presencia global de las mujeres en la actividad física, con consecuencias para su salud. En la vida adulta, la falta de tiempo provocada por la maternidad es el motivo más alegado por las mujeres para abandonar la actividad física (CBM, 2022).

Los espacios exclusivos para mujeres tienen un papel importante en la actividad física femenina, puesto que ofrecen a las niñas y mujeres una oportunidad para iniciarse en el deporte sin sufrir ansiedad por el desempeño o por la forma de su cuerpo y sin sentirse observadas por los hombres (Colectivo de mujeres de Boston, 1976).

3. LAS DIFERENCIAS FÍSICAS ENTRE LOS SEXOS Y SU IMPACTO EN EL DEPORTE

Existen categorías deportivas separadas por sexos porque mujeres y hombres tienen diferencias anatómicas que producen una ventaja

deportiva para los varones en casi todas las disciplinas competitivas (con la salvedad de aquellos en los que priman la flexibilidad y el elemento artístico). Está demostrado que los hombres poseen una ventaja sobre las mujeres del 30% en el conjunto de los deportes, si bien en algunos deportes como Hockey y Beisbol la ventaja alcanza el 50% y en boxeo el 60% (Hilton y Lundberg, 2020).

El Ministerio de Defensa Español reconoce que la menor masa muscular, la estructura ósea y el nivel inferior de testosterona hacen que las mujeres entrenadas solo puedan alcanzar el 60% o 70% del nivel de fuerza de un varón entrenado en las mismas condiciones (Vinuesa y Vinuesa, 2016).

Las ventajas físicas de los hombres proceden de su mayor testosterona, mayor densidad ósea, mayor capacidad pulmonar, mayor tamaño cardíaco, mayor masa muscular, mayor complexión y altura promedio (Valls, 2009). Irene Aguiar (2023) expone que los hombres son más fuertes, más rápidos y tienen una capacidad mayor para producir fuerza potencia, incluso a igual tamaño. Los huesos de las mujeres suelen pesar menos que los de los hombres, tienen menos músculos y un 10% más de grasa que estos. Los hombres tienen mayor capacidad torácica, lo que les permite respirar con más fuerza y eso les favorece cuando corren. El hueso pélvico es distinto, se levanta en un ángulo diferente que proporciona velocidad en atletismo, aunque disminuye la flexibilidad lateral. El menor tamaño de la mano femenina disminuye la habilidad de agarre y retención de pelotas (Colectivo de Mujeres de Boston, 1976).

Como expone Reem Alsalem (2024), las ventajas deportivas del hombre son apenas perceptibles en la infancia, pero se vuelven determinantes durante la pubertad masculina. La diferencia en el desarrollo muscular resultante de la exposición a la testosterona durante la pubertad hace que los hombres sean más grandes, anchos y musculosos, especialmente en la zona de los hombros. Como expone la ex maratonista estadounidense Amby Burfoot, hasta los 11 años “hay pocas diferencias físicas entre niños y niñas: ni en altura, ni en peso, ni en velocidad de carrera. Los récords mundiales de carrera de 5 km para los niños de nueve años son los mismos para niños y niñas, 17:53”. Sin embargo, “a los 14 años, el récord de 5 K de los niños es 15:07 frente a 16:28 para la chica más rápida. En los años siguientes, la brecha se sigue

ampliando hasta llegar al 10 -12 %.” La pubertad supone para los hombres un aumento de testosterona que los lleva a ganar músculos y hemoglobina que les hace más fuertes, rápidos y resistentes (CBM, 2022).

La web Boys vs Women ha realizado una comparativa entre las marcas de mujeres deportistas olímpicas y las marcas de chicos corrientes que estudian secundaria. Los deportes comparados fueron las distintas disciplinas atléticas, de salto y de lanzamiento. La única en la que las deportistas de élite lograron superar a los estudiantes de secundaria fue la maratón. Podemos constatar que es difícil para una mujer profesional competir con cualquier varón amateur, debido a la mera biología. Imaginemos entonces la injusticia que supone enfrentar a las mujeres profesionales con hombres que también han sido deportistas profesionales antes de iniciar una transición (CBM, 2022).

Reem Alsalem (2024) destaca que la ventaja resultante de atravesar la pubertad masculina no desaparece nunca, ni siquiera tras años de tratamiento hormonal para reducir la testosterona. Algunas Federaciones internacionales deportivas exigen que los deportistas se sometan a un tratamiento de disminución de testosterona para ser admitidos en las categorías femeninas de los deportes de élite. Pero, como hemos señalado, la disminución farmacéutica de la testosterona en los hombres biológicos no elimina el conjunto de ventajas comparativas de rendimiento que ya han adquirido. Alsalem señala que los niveles de testosterona considerados aceptables por cualquier órgano deportivo no se basan en datos empíricos, son arbitrarios y favorecen de forma asimétrica a los varones.

Como sostiene Irene Aguiar (2023), la testosterona es la principal causa de la ventaja masculina, pero el problema no es el nivel de testosterona que tenga la persona en un momento concreto, sino el efecto que ha producido la exposición a la testosterona durante la pubertad. El tratamiento de reducción de testosterona disminuye el rendimiento físico y la masa muscular del varón biológico, pero no elimina la ventaja adquirida sobre las mujeres, ni reduce aquellas ventajas que ya se aprecian en la infancia como la estatura, el tamaño de los pulmones y del corazón.

En relación con la testosterona, la nadadora Sharron Davies explica que la testosterona de los varones es en promedio de entre 7 y 30 nanomoles

por litro de sangre. En cambio, el nivel promedio de una mujer es de menos de 1 nanomoles de testosterona. Los organismos deportivos internacionales han permitido que compitan en la categoría femenina mujeres trans que han reducido su nivel de testosterona a 10 o 5 nanomoles por litro de sangre (el tratamiento de supresión de testosterona no logra reducir esta hormona al nivel promedio femenino). La nadadora hace notar que, si una deportista tuviera 5 nanomoles por litro de sangre en su corriente sanguínea, sería descalificada y perdería sus medallas por dopaje. La testosterona confiere una ventaja muscular y por eso está incluida en las sustancias prohibidas. La analogía entre la participación trans en deporte femenino y el dopaje hace que podamos hablar de un “dopaje de género”.

Irene Aguiar señala que los deportes divididos por peso son una buena medida para que podamos ver esa ventaja del hombre sobre la mujer entre individuos con el mismo tamaño. Por ejemplo, los récords del mundo de halterofilia, de mujeres y hombres del mismo peso muestran una ventaja entre el 20 y el 40%. Entonces si eliminásemos las categorías por sexos y dividiésemos el deporte en exclusiva por otros criterios como el peso, las posiciones más altas estarían copadas por hombres, mientras que las mujeres más sobresalientes quedarían en medio de la clasificación junto a los hombres menos competentes. La mayoría de las mujeres quedarían al final de la clasificación.

Por los motivos expuestos, se produce una inequidad cuando las mujeres transexuales participan en categorías femeninas con su biología masculina. En cambio, la situación contraria no suscita ninguna polémica, porque una mujer biológica que quiere competir con los hombres no obtiene ninguna ventaja si compite en la categoría femenina. Por eso no hay hombres transexuales en el deporte masculino profesional.

A causa de la anatomía masculina del brazo y el puño, la fuerza del puñetazo del hombre es un 162% superior a la de la mujer. Esto causa una diferencia crucial en disciplinas como el boxeo (Morris *et al.* 2020). Debemos tener en cuenta que la sustancial superioridad física del hombre en disciplinas de lucha o de contacto como el boxeo o el rugby no solo generan desigualdad de oportunidades para las deportistas frente

al contrincante biológicamente masculino, sino que también exponen a las deportistas a un grave riesgo para su integridad física y su vida.

4. UN CONFLICTO JURÍDICO Y BIOÉTICO

Varias federaciones deportivas internacionales permiten a los varones que se identifican como mujeres competir en la categoría femenina. También hay países cuya legislación nacional permite dicha participación. En otros países, el derecho y las federaciones nacionales han decidido ignorar el asunto y, por tanto, toleran esta participación en la práctica.

Como expone la relatora de la ONU Reem Alsalem (2024), esto ha ocasionado que cada vez más mujeres deportistas pierdan oportunidades, como medallas. Hasta el 30 de marzo de 2024, más de 600 deportistas mujeres perdieron ante varones más de 890 medallas en más de 400 competiciones de 29 deportes distintos.

La tolerancia del Comité Olímpico Internacional y de las Federaciones Internacionales con la participación de varones biológicos en el deporte femenino ha suscitado críticas del Consorcio Internacional del Deporte Femenino, una organización integrada por deportistas profesionales y asociaciones feministas de distintos países. En España, la Asociación para mujeres en el deporte profesional (AMDP) ha mostrado su preocupación y ha señalado que la razón de ser de las categorías deportivas femeninas son las diferencias anatómicas entre los sexos.

Cuando se permite la participación de estos varones biológicos, a pesar de su pequeño número, estos suelen obtener las primeras posiciones. También se conocen casos de deportistas que eran promedio cuando competían con hombres y que al competir contra mujeres pasan a ganar las competiciones, de manera que unos pocos casos pueden destrozar por completo el deporte femenino usurpando podios y desplazando las marcas (CBM, 2022). Esta incorporación implica despreciar los esfuerzos de las mujeres deportistas y su derecho a competir en condiciones justas. A la misma conclusión habría que llegar en relación con el hecho de permitir a hombres biológicos presentarse a oposiciones al cuerpo de bomberos o la policía compitiendo con las marcas femeninas.

Como destaca Irene Aguiar (2023), los titulares de la prensa utilizan el término “inclusión” para referirse a la participación trans en la categoría femenina, pero no es cierto que se trate de inclusión. Cuando un varón biológico compite contra mujeres y rompe un récord, se excluye a una mujer de ostentar un récord, se excluye a una mujer de ganar esa competición, se excluye a una mujer del podio, se excluye a todas las mujeres de esa competición de su posición en la clasificación, se impide a una mujer acceder a otra competición y a una mujer de participar. No se produce una exclusión, sino decenas de exclusiones. Hemos de tener en cuenta que esa discriminación contra las deportistas tiene consecuencias que van más allá del deporte en sí, pues las profesionales se juegan salario, patrocinios, becas, etc.

Reem Alsalem (2024) expone que, para las deportistas, verse obligadas a competir con varones (mujeres trans o varones con diferencias específicas de cromosomas XY en el desarrollo sexual), causa una enorme angustia psicológica debido a la desventaja física, la pérdida de una competición justa y de oportunidades educativas y económicas, así como por la vulneración de su intimidad en los vestuarios y otros espacios íntimos.

En su informe para las Naciones Unidas, la relatora señala que las deportistas y entrenadoras que se oponen a la inclusión de hombres en sus espacios por motivos de seguridad, privacidad y juego limpio, se ven obligadas a callarse sus objeciones para no perder oportunidades laborales, becas y patrocinios, así como para no sufrir presión pública, insultos, expulsión, suspensión de los equipos deportivos o procedimientos disciplinarios. La relatora señala que estas violaciones a la libertad de creencias, opinión y expresión de las deportistas se han producido en Países Bajos y en Estados Unidos, entre otros países. Las reuniones y congresos de deportistas para debatir sobre este tema también han sido censuradas (en España, en 2022, el III Congreso Estatal Mujeres y Deporte fue cancelado ante la censura del Cabildo de Gran Canaria, que amenazó con interponer una denuncia contra las ponentes y organizadoras por delito de odio contra las personas trans).

El deporte se ha separado globalmente en categorías masculina y femenina debido a la ventaja del rendimiento masculino. El deporte ha

funcionado sobre la base del principio de que se necesita una categoría separada para las mujeres a fin de que las deportistas tengan igualdad de oportunidades y una práctica deportiva segura y basada en el juego limpio.

La pertinencia jurídica de tener en cuenta el sexo biológico en el deporte no debería considerarse una discriminación contra las personas transexuales, puesto que, como puntualiza Fiona McAnena “en deporte compiten los cuerpos, no la identidad de género” (2022). Si se elimina el sexo como criterio para categorizar, las mujeres desaparecerán del deporte de élite. El punto fundamental es que el deporte profesional debe contar con categorías separadas en función de características físicas determinantes como sexo biológico, edad y discapacidad. La existencia de categorías basadas en el sexo no es discriminatoria. Se ha sugerido que estas categorías deberían ser eliminadas y sustituidas por divisiones basadas en el peso o en otras capacidades. Pero la eliminación de dichas categorías convertiría el deporte en el reino exclusivo del hombre, dejando fuera a las mujeres, que tienen el mismo derecho a la práctica deportiva en condiciones de igualdad de oportunidades. El deporte femenino se basa en la excelencia y el esfuerzo en la misma medida que el masculino. Las deportistas dedican su vida a obtener el máximo potencial de su cuerpo, elevando las marcas históricas de lo que un cuerpo femenino humano es capaz de hacer.

El hecho de no poder competir en la categoría femenina por ser mujer transsexual no constituye una discriminación, sino un requisito determinante para garantizar el juego limpio en el conjunto de la competición femenina. Es imprescindible precisar que las deportistas defensoras de las categorías femeninas están completamente de acuerdo con la necesidad de que las personas transexuales no sean discriminadas en el ámbito del deporte. Es necesario oponerse a los insultos, vejaciones y al acoso por razón de transexualidad o cualquier otra circunstancia personal o social en el ámbito deportivo. Las personas transexuales tienen derecho a participar en la categoría correspondiente a su sexo biológico sin sufrir insultos ni discriminación por su nombre, vestimenta o apariencia. Hay que conseguir que un hombre o una mujer pueda practicar el deporte que quiera, sin sufrir mofas por realizar ballet, patinaje sobre hielo o fútbol, sin soportar comentarios como “eso no es de chicos” o

“eso no es de chicas”. En caso de insultos o acoso, debe aplicarse la *Ley 19/2007, de 11 de julio, contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte*.

Las personas transexuales deben poder participar en el deporte sin sufrir discriminación, pero el medio para lograrlo no debería ser la adulteración de la competición femenina, porque esa situación equivaldría a permitir el dopaje para algunas deportistas. Una posible solución sería que la categoría masculina se convirtiese en categoría abierta y que en ella pudiera participar una persona de cualquier sexo y de cualquier identidad de género.

Reem Alsalem (2024) destaca que, en los Juegos Olímpicos de París de 2024, las boxeadoras tuvieron que competir con dos participantes cuyo sexo femenino había sido seriamente cuestionado por organismos deportivos, pero el Comité Olímpico Internacional se negó a realizar un reconocimiento del sexo alegando que dichas pruebas son contrarias a la intimidad de las deportistas. La relatora señala que la tecnología actual permite efectuar un procedimiento de reconocimiento del sexo mediante un simple hisopado de la mejilla que no es invasivo ni vulnera la dignidad.

Estas pruebas son necesarias tanto para la cuestión transexual como para los casos de deportistas que han sido registradas como mujeres al nacer, pero que son varones que presentan diferencias de desarrollo sexual masculino que implican el funcionamiento de los testículos, la pubertad masculina y un rango de testosterona masculino y, por tanto, cuentan con ventaja masculina. Según el informe de la relatora de la ONU, una encuesta de deportistas olímpicas realizada en 1996 reveló que un gran número (el 82 % de las 928 encuestadas) estaba a favor de la realización de las pruebas sexuales.

Podemos plantearnos si existe una objeción bioética a la realización obligatoria de dichas pruebas como requisito para competir, a partir de los conocidos principios bioéticos formulados por Beauchamp y Childress en su obra “Principios de la Ética Biomédica” (1999). Estos principios son: autonomía, no maleficencia, beneficencia y justicia.

El principio de autonomía lo entenderemos como actuación libre (Siurana, 2010). Aplicado al ámbito de la competición deportiva, la decisión de

someterse a la prueba será autónoma si persona tiene la intención de competir, comprende adecuadamente las exigencias de la categoría deportiva específica y decide voluntariamente hacerse la prueba para poder competir.

Con respecto al segundo principio, la prueba del sexo será no-maleficiente si evita causar un daño, respetando el cuerpo de la deportista y su integridad emocional. Consideramos que el carácter no invasivo de la prueba es relevante al respecto. El principio de beneficencia, por su parte, consiste que la acción persiga el bien de otras personas. Para Beauchamp y Childress (1999), la beneficencia debe ponderar los riesgos y los beneficios potenciales de la intervención, que en estos casos, si se preserva la confidencialidad de la prueba, no supone riesgos.

Por último, el principio de justicia se suele entender desde un enfoque macro, es decir, no desde un caso concreto, sino en el conjunto del sistema. Para este principio es fundamental la consideración de igualdad de oportunidades. Aplicado al ámbito deportivo femenino, la prueba del sexo será justa si garantiza la igualdad de oportunidades, el mérito deportivo y la equidad sexual, es decir, la diferenciación apropiada de categorías entre atletas de un mismo sexo y de otro sexo atendiendo a la disciplina deportiva, las características promedio de las deportistas y la serie histórica clasificatoria. Analizados estos principios, podemos concluir que las pruebas de sexo no invasivas parecen respetuosas desde una perspectiva bioética.

5. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL DE LA TRANSEXUALIDAD Y LAS CATEGORÍAS FEMENINAS

1. NORMAS DEL COMITÉ OLÍMPICO INTERNACIONAL Y LAS FEDERACIONES DEPORTIVAS

El deporte cuenta con un sistema regulador complejo, dada “su naturaleza y función, [...] especialmente en su aspecto competitivo” (Pérez-Ugena, 2020). El Comité Olímpico Internacional es el principal organismo del deporte competitivo. Sus directrices deben ser acatadas por las Federaciones Internacionales de los distintos deportes y por las Federaciones nacionales que integran a estas últimas.

Por eso es muy importante exponer la posición del Comité Olímpico Internacional, que desde 2021 traslada a las Federaciones Internacionales la potestad de decidir en qué categoría deben competir los varones que se identifican como mujeres, de acuerdo con la disciplina deportiva de que se trate.

Las directrices del COI han variado en los últimos 20 años de forma significativa. Ha habido tres directrices diferentes:

2003: Declaración de Estocolmo.

Esta directriz del COI permitía competir en categoría femenina a aquellas personas transexuales que se hubieran sometido a una operación de cambio de sexo y a una reducción de testosterona. Sus principales recomendaciones fueron:

- 1. Las personas que se someten a una reasignación de sexo de hombre a mujer antes de la pubertad deben ser consideradas como niñas y mujeres, y viceversa.
- 2. Las personas que se someten a una reasignación de sexo después de la pubertad pueden competir en la categoría de su género reasignado bajo las siguientes condiciones:
 - Cambios anatómicos quirúrgicos completos, incluyendo la gonadectomía.
 - Reconocimiento legal del nuevo sexo.
 - Terapia hormonal adecuada administrada por un tiempo suficiente para minimizar ventajas competitivas relacionadas con el género.
- 3. La elegibilidad comienza dos años después de la gonadectomía.
- 4. Evaluaciones confidenciales caso por caso.

2015: Reunión del COI sobre Reasignación de Sexo e Hiperandrogenismo.

Esta directriz del COI eliminó la exigencia de realizarse una cirugía genital de cambio de sexo y estableció el nivel de testosterona máximo permitido en 10 nanomoles por litro de sangre. Como expone Irene

Aguar (2023), este nivel de reducción se mostró insuficiente y varias federaciones redujeron el umbral. Los aspectos principales de esta directriz fueron:

- 1.Hombres trans: Pueden competir sin restricciones en la categoría masculina.
- 2.Mujeres trans: Pueden competir en la categoría femenina bajo las siguientes condiciones:
 - Declarar su identidad de género como femenina y no cambiarla por un mínimo de cuatro años.
 - Mantener niveles de testosterona en suero por debajo de 10 nmol/L durante al menos 12 meses antes de la competencia y continuamente durante el periodo de elegibilidad.
- 3.La eliminación del requisito de cirugía anatómica para preservar la equidad en la competencia.

2021: Marco del COI sobre Equidad, Inclusión y No Discriminación.

Estas son las directrices actuales del COI, según las cuales, cada federación tiene que regularse a sí misma sobre esta cuestión. El COI tan solo especifica que no hay que dar por hecho una ventaja del sexo masculino con respecto al femenino, sino que habrá que comprobar esa ventaja caso por caso. Esta resolución contradice las evidencias científicas que el propio COI ha recabado durante veinte años y que prueban la ventaja estructural del varón biológico. Las principales novedades de estas directrices son:

- 1.Principios Clave:
 - Respeto a los derechos humanos y trato digno para todos los atletas.
 - Promoción de un entorno inclusivo sin discriminación.
 - Mantener la equidad competitiva.

- 2. Guías para Atletas Transgénero:
 - Transición de Femenino a Masculino: Competencia en la categoría masculina sin restricciones.
 - Transición de Masculino a Femenino: Niveles de testosterona en suero por debajo de 10 nmol/L durante al menos 12 meses antes de competir y mantenidos durante el periodo de elegibilidad.

Por consiguiente, a lo largo de estos veinte años, observamos que el COI comienza exigiendo la realización de operaciones quirúrgicas y el reconocimiento legal del sexo en su país, para participar en las categorías femeninas (International Olympic Committee, 2003), prosigue con un enfoque que no exige el reconocimiento legal de la transexualidad sino que acepta la declaración de la persona, elimina el requisito de cirugía y se centra en los niveles de testosterona (International Olympic Committee, 2015) y, finalmente, el COI adopta un enfoque que se remite a las Federaciones deportivas pero que, en principio, favorece la participación de los varones biológicos que se identifican como mujeres en el deporte femenino (International Olympic Committee, 2021).

Consideramos que el Comité Olímpico Internacional está vulnerando la filosofía del olimpismo recogida en la Carta Olímpica (2020), en particular el valor del esfuerzo y el derecho a competir sin discriminación por razón de sexo. Entre las misiones del COI está velar por el juego limpio, así como estimular y apoyar la promoción de las mujeres en el deporte, con objeto de llevar a la práctica el principio de igualdad entre el hombre y la mujer. Asimismo, es función del COI promover el deporte seguro y proteger a los atletas.

El COI también se compromete a proteger a los atletas honestos y la integridad del deporte, tomando medidas contra todo tipo de manipulación de competiciones. Consideramos que el interés de algunos clubes o selecciones nacionales en fichar a mujeres transexuales, o atletas con DDS y cromosomas XY son ejemplos paradigmáticos de la adulteración de las competiciones femeninas, que deberían incluirse de forma expresa en el Código sobre Prevención de Manipulación de Competiciones.

A causa de la remisión del COI, desde 2021, las Federaciones internacionales han establecido normativa sobre la cuestión trans. Un detallado informe de Women's Sports Policy Working Group (2024)– grupo integrado por la nadadora olímpica Donna de Varona o la tenista Martina Navratilova, entre otras deportistas– recopila estas normas y las clasifica como “oro”, “plata” o “injustas” en función de su nivel de protección de las categorías femeninas.

En primer lugar, hay organizaciones que obtienen la “medalla de oro” en la protección del deporte femenino, porque no permiten a los hombres biológicos participar en el deporte femenino con independencia de sus intervenciones quirúrgicas, nivel hormonal o situación legal. En este grupo entran la Federación Internacional de Fútbol (FIFA), la Federación Internacional de Ajedrez, la Liga Internacional de Rugby (World Rugby) y el Consejo Mundial de Boxeo. Es destacable que, entre estas organizaciones, se encuentran varias referidas a deportes de contacto o de lucha, que son aquellos en los que la cuestión trans no solo daña el juego limpio, sino que también pone en riesgo la seguridad de las deportistas.

En segundo lugar, encontramos federaciones “medalla de plata”, con normas que no permiten participar en categorías femeninas a los deportistas que hayan atravesado una pubertad masculina, pero sí permitiría participar a aquellas mujeres transexuales que se sometieron a un tratamiento temprano de bloqueo de la pubertad que impidió su desarrollo masculino. Este criterio permite disminuir en gran medida la ventaja masculina, puesto que esta es pequeña antes de la pubertad. En este grupo entran organizaciones como la Unión Ciclista Internacional–UCI, World Aquatics (Federación Internacional de Natación) y World Athletics (Federación Internacional de Atletismo).

En tercer lugar, hay Federaciones injustas, cuyas regulaciones imponen un nivel de testosterona mínimo, pese a la evidencia de que la ventaja adquirida tras la pubertad masculina no puede ser eliminada. En este grupo se encuentran la Asociación de Golf Profesional Femenino, la Federación Internacional de Halterofilia (2,5 nanomoles), Federación Internacional de Remo (5 nanomoles), la Federación Internacional de Skate (5 nanomoles), patinaje artístico (10 nanomoles), Federación

Internacional de Patinaje (5 nanomoles) y Asociación Internacional de Surf (5 nanomoles).

2. LAS DEPORTISTAS EN LOS DERECHOS HUMANOS INTERNACIONALES

Reem Alsalem (2024) destaca que la permisión de que hombres biológicos participen en las categorías deportivas femeninas constituye una discriminación por razón de sexo contra las mujeres y niñas deportistas. La Relatora señala que es importante que se garantice que las personas transexuales puedan participar plenamente en el deporte, pero añade que, con arreglo al derecho internacional de los derechos humanos, el trato diferencial basado en el sexo biológico no es discriminatorio si persigue un fin legítimo y razonable, su impacto es proporcional al fin perseguido y es la alternativa menos perturbadora para lograr el resultado previsto.

Como expone Alsalem, mantener los deportes separados en función del sexo biológico es una acción proporcionada que corresponde a objetivos legítimos en el sentido del artículo 26 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y no conduce a la exclusión de las personas transexuales de los deportes, ni requiere la realización de reconocimientos invasivos del sexo. Si se combina con otras medidas, como convertir las categorías masculinas en abiertas, los derechos de ambos grupos (personas transexuales y mujeres biológicas) pueden ser respetados sin menoscabo.

Hemos de destacar que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) establece el derecho a no sufrir discriminación por razón de sexo y a que las leyes combatan dicha discriminación. Las mujeres deportistas, como todas las personas, tienen derecho a la libertad de pensamiento y de conciencia, así como a la libertad de opinión y de expresión. Este derecho incluye el de no ser acosadas por sus opiniones en defensa de las categorías femeninas y el de poder informarse al respecto y difundir su posición. Por último, es destacable que el artículo 30 de la Declaración establece que ningún derecho humano otorga legitimidad a un grupo para realizar actos tendentes a la supresión de otros derechos. Eso significa que los distintos derechos, como es el caso, respectivamente, de la prohibición de discriminación por razón de sexo y por razón de transexualidad, deben convivir sin que uno de los

derechos sea eliminado. De acuerdo con los derechos humanos, el reconocimiento jurídico del derecho a la no discriminación por transexualidad no justifica la erradicación de los derechos basados en el sexo como categoría biológica.

La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer–CEDAW (1979) define en su artículo 1 la discriminación contra la mujer como toda forma de exclusión o restricción basada en el sexo que resulte en un menoscabo del goce de sus derechos humanos contrario a la igualdad del hombre y la mujer. Según esta definición, podemos concluir que la participación transexual en el deporte femenino es discriminatoria porque produce la exclusión de posiciones y marcas de las deportistas, así como la merma para su igualdad de oportunidades en relación con el deporte masculino. El artículo 2 de la CEDAW exige la modificación de las leyes, reglamentos y prácticas que constituyan discriminación contra la mujer. Según el artículo 3, los Estados deben legislar para garantizar a las mujeres el goce de los derechos humanos en igualdad de condiciones con el hombre.

El artículo 10 recuerda expresamente que las mujeres deben tener las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y en la actividad física. Asimismo, este artículo señala que deben tener las mismas oportunidades para obtener becas y subvenciones para cursar estudios. Esto es relevante para el deporte, pues hay países donde el éxito en competiciones deportivas puede condicionar la obtención o mantenimiento de una beca de estudios universitarios.

El artículo 11 de la convención señala que las mujeres deben tener las mismas oportunidades en el empleo que los hombres y tienen derecho a recibir un mismo trato con respecto a un trabajo de igual valor, así como protección de la salud y la seguridad en el trabajo. Estos artículos son relevantes en relación con el derecho de las deportistas a un deporte seguro y basado en la equidad y el juego limpio, donde tengan oportunidades, análogas a las de los deportistas masculinos, de destacar en función de su capacidad, esfuerzo y mérito.

6. MARCO NORMATIVO EN ESPAÑA DEL DEPORTE TRANS

Las principales normas para abordar el impacto bioético de la participación de mujeres trans en el deporte femenino son la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI, en adelante “Ley Trans”; y la Ley 39/2022, de 30 de diciembre, del Deporte, en adelante “Ley del Deporte”.

6.1. LEY TRANS

La Ley Trans (2023) en España, en su artículo 44, permite modificar el sexo legal de la persona mediante la mera autodeclaración en el Registro Civil. La persona no tiene que presentar informe médico o psicológico de disforia de género, ni someterse a ninguna cirugía, tratamiento de disminución de la testosterona, ni a cambios estéticos para declararse mujer. Cualquier varón biológico puede modificar su sexo legal mediante la simple expresión de su voluntad.

Sin embargo, La ley Trans (2023) no incluye el derecho de las mujeres transexuales a participar según su identidad de género en el deporte femenino profesional. El artículo 26 de la norma deja las reglas de las competiciones en manos de las Federaciones deportivas y el COI. No obstante, la Ley Trans establece que las administraciones públicas promoverán el respeto a la no discriminación por identidad sexual en el contexto del deporte federado. La ley no especifica si ese respeto implicaría permitir participar a varones biológicos en el deporte femenino, o si tal respeto se satisface con la prohibición de insultos y de acoso por identidad sexual o apariencia estética.

En la Ley no encontramos disposiciones relativas al deporte escolar o aficionado, aunque el artículo 25 prohíbe la discriminación por identidad sexual en el derecho de admisión. Esto podría conllevar sanciones para quienes excluyan a los varones biológicos de participar en competiciones femeninas escolares o amateur, así como a quienes impidan a las mujeres transgénero acceder a baños y vestuarios femeninos, en cualquier nivel deportivo.

Cuando la Ley Trans se encontraba en tramitación, el CGPJ señaló en su informe preceptivo que el deporte debe realizarse en condiciones de no discriminación, pero que también es necesario introducir expresamente en la norma cautelas para no discriminar a las mujeres deportistas. Deberían ser tenidas en cuenta de modo expreso las diferencias entre los cuerpos de los hombres y las mujeres. La participación de varones biológicos en el deporte femenino vulnera la igualdad de trato de las mujeres.

Compartimos con el CGPJ la apreciación de que deben mantenerse las categorías deportivas basadas en el sexo biológico, pues solo así se dará cumplimiento a la “Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres”. A efectos deportivos es necesario tener en cuenta el sexo biológico como una categoría jurídica distinta a la transexualidad.

Por su parte, el informe del Consejo de Estado señaló en su momento que la ley en tramitación hacía lo correcto al no entrar en esta cuestión y remitirse a organismos como el COI o las federaciones internacionales. En opinión del Consejo de Estado, los organismos internacionales saben que la participación de las “mujeres transgénero” en la práctica deportiva femenina produce efectos negativos sobre la igualdad, al generar una ventaja competitiva muy significativa, con evidencias científicas. Esos organismos internacionales establecen reglas que tratan de corregir estos problemas y a las que los deportistas españoles deben sujetarse.

Sin embargo, aunque el Consejo de Estado considera pertinente que la ley española no realice un tratamiento exhaustivo del tema, señala que no resulta adecuado un silencio sobre la cuestión en el artículo específicamente referido a la eliminación de la discriminación por “identidad sexual” en la práctica deportiva, pues eso podría generar dudas interpretativas y podría dar lugar a litigios por discriminación iniciados por las “mujeres transgénero” por el hecho de no poder competir en las categorías femeninas. Por eso el Consejo de Estado estima que es necesario que el artículo se haga eco de esta cuestión de modo más claro, eliminando la ambigüedad.

2. LEY DEL DEPORTE

La Ley del Deporte (2022) se propone erradicar la discriminación entre mujeres y hombres, pero ignora la cuestión trans en el ámbito deportivo.

El artículo 49 establece que en la expedición de licencias deportivas de las federaciones garantizará la no discriminación y la igualdad de trato, en consonancia con las normas de las federaciones deportivas internacionales y los Comités Olímpico y Paralímpico Internacionales.

Como podemos observar, la norma no especifica si se considera discriminatorio que a una deportista transexual (hombre biológico) no se le permita federarse como mujer. Hay que señalar que en los borradores previos de la Ley del Deporte sí se incluía una prohibición de discriminación por identidad sexual en la expedición de licencias deportivas. Por tanto, el borrador de la ley obligaba a las federaciones a permitir que los hombres identificados como mujeres participasen en las categorías femeninas. Esta mención fue eliminada tras la protesta de la Alianza contra el Borrado de las Mujeres y de varias asociaciones de deporte femenino. Así pues, la ley eliminó esa alusión y optó por el silencio en la materia, realizando una remisión a la normativa de los organismos deportivos, al igual que hace la Ley Trans.

Ambas leyes estatales, que en sus respectivos borradores contenían una apuesta por la participación de las mujeres transexuales en el deporte femenino, se decantaron finalmente por mantenerse neutrales, a causa de las protestas feministas. Por consiguiente, son las Federaciones Internacionales las que se están ocupando de establecer las normas vigentes en esta materia.

Ha de lamentarse el silencio de la Ley de Deporte, que ha perdido una oportunidad para preservar el papel fundamental de las categorías femeninas, cuya existencia combate la histórica exclusión de las mujeres en el deporte e impide que las diferencias anatómicas y fisiológicas entre mujeres y hombres constituyan un obstáculo para el éxito deportivo.

La protección de dichas categorías resulta fundamental en una ley que contiene numerosas disposiciones contra la discriminación por razón de sexo y toma medidas para promover el deporte femenino, en materia de maternidad y lactancia, salarios y premios, acoso sexual y por razón de

sexo, cosificación sexual de las deportistas y presencia paritaria de mujeres en los organismos decisorios del deporte.

Quizá el conjunto de la norma se inclina más hacia la reserva del deporte femenino profesional a las mujeres biológicas, pues su artículo 3, al aludir a la prohibición de discriminación por razón de sexo y por identidad sexual (entre otras causas) alude también a la necesidad de salvaguardar el juego limpio. El artículo 22, referido al derecho a acceder a la práctica deportiva, menciona la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y el juego limpio. Por su parte, este mismo artículo, establece sin matizaciones el deber de los organizadores de competiciones de garantizar que estas tengan lugar en condiciones de seguridad y salud, minimizando los riesgos para las personas deportistas. Aunque la ley no lo menciona, esta disposición podría justificar la salvaguardar las categorías femeninas en deportes de contacto o de lucha donde la participación de hombres pone en peligro la seguridad de las competidoras.

En cambio, en lo concerniente al deporte escolar, la Ley de Deporte parece inclinarse por la permisón de la participación de varones biológicos en el deporte femenino. El artículo 7 señala que la infancia y la adolescencia trans debe participar en la práctica deportiva en condiciones de libre desarrollo de su personalidad, bienestar emocional e intimidad.

3. LEGISLACIÓN AUTONÓMICA

Como hemos visto, la ley trans estatal se remite a las federaciones deportivas para solventar la cuestión de la participación trans en el deporte femenino federado. Ahora bien, la ley no especifica qué ocurre con el deporte no federado (escolar o de ocio). En ese campo no regulado entran en juego las leyes autonómicas. En varias CCAA hay leyes que señalan que en su territorio se debe competir conforme al sexo sentido en lugar del biológico. El criterio del “sexo sentido” va más allá del sexo registral, pues implica que no es necesario que la persona haya modificado su sexo legal, ni que esté en trámites de hacerlo. Para participar es suficiente con que una persona declare que se siente mujer a los organizadores de la competición o del evento deportivo. Es llamativo que unas leyes tan lesivas para el deporte femenino se hayan aprobado sin medir el impacto de dichas disposiciones sobre los derechos de las mujeres deportistas.

Entre aquellas Comunidades Autónomas que permiten la participación de varones biológicos en la categoría femenina cuando ello corresponda con su identidad sexual se encuentran Andalucía¹⁵³, Canarias¹⁵⁴, Cantabria¹⁵⁵, Castilla la Mancha¹⁵⁶, Cataluña¹⁵⁷, Murcia¹⁵⁸, Navarra¹⁵⁹, País Vasco¹⁶⁰, Comunidad Valenciana¹⁶¹ y La Rioja¹⁶².

¹⁵³ Andalucía dispone en el artículo 39.1 de su Ley 8/2017 que “en los eventos y competiciones deportivas que se realicen en la Comunidad Autónoma de Andalucía se considerará a las personas transexuales que participen atendiendo a su identidad sexual a todos los efectos”.

¹⁵⁴ Canarias establece una provisión explícita en el artículo 51.3 c) de su Ley 2/2021 donde establece que, “si se realizaran actividades diferenciadas por sexo, se tendrá en cuenta el sexo sentido por la persona participante”.

¹⁵⁵ Cantabria también ofrece un artículo específico, el 32.2 de la Ley 8/2010, para concretar que “en los eventos y competiciones deportivas [...] de Cantabria y en los eventos y competiciones escolares [...] se respetará la identidad sexual y la identidad de género de las personas a todos los efectos”.

¹⁵⁶ El artículo 41.5 de la Ley 5/2022 establece que “se promoverá un deporte inclusivo y no segregado [...] en los eventos deportivos realizados en Castilla-La Mancha”. Nótese el término “no segregado”, sugiriendo que las categorías por sexo biológico constituyen una segregación discriminatoria.

¹⁵⁷ El artículo 14.2 b) de la ley 11/2014 catalana clarifica el espíritu de la norma al precisar que la administración garantizará “junto con las federaciones deportivas, la libre participación de las personas LGBTI en las competiciones”.

¹⁵⁸ El artículo 34.1 de la Ley 8/2016 de Murcia promueve que “la práctica deportiva y de actividad física se realice en términos de igualdad, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad y expresión de género”, considerando “a las personas transexuales que participen atendiendo a su identidad sexual a todos los efectos”.

¹⁵⁹ El artículo 35.1 de la Ley navarra se promoverá “que la participación en la práctica deportiva y de actividad física, y en actividades de ocio y tiempo libre, se realice en términos de igualdad, sin discriminación por motivos de orientación sexual, expresión de género e identidad sexual o de género”. Esta Comunidad precisa además que “si fuera necesario un documento o carnet identificativo en dichas actividades, incluido el carnet de cualquier federación deportiva, este reflejará la identidad y el nombre sentidos”.

¹⁶⁰ El País Vasco en su Ley 4/2024 establece en el artículo 41.4 que “se promoverá un deporte inclusivo y no segregado, erradicando toda forma de manifestación transfóbica en los eventos deportivos realizados en la Comunidad Autónoma de Euskadi”.

¹⁶¹ En el caso de la Comunidad Valenciana, el artículo 38.1 de su Ley 8/2017 que se “promoverá y velará porque la participación en la práctica deportiva y de actividad física se realice en términos de igualdad, sin discriminación por motivos de identidad o expresión de género”.

¹⁶² Ley 2/2022 de La Rioja el 38.1 a), establece la obligación de la administración pública de promover y garantizar “la participación en la práctica deportiva y de actividad física se realice en términos de igualdad, sin discriminación por motivos de identidad de género”.

En algunas leyes autonómicas, la redacción no afirma con claridad que deba permitirse a las mujeres transexuales la competición en las categorías femeninas, pero sí puede inferirse que ese es el desiderátum de la norma, pues confunde la posible discriminación injustificada a una persona por su transexualidad con la necesaria segregación por sexos en el deporte. Es el caso de las Islas Baleares¹⁶³ o Extremadura¹⁶⁴

Tras las recientes reformas de la Comunidad de Madrid, la distinción conceptual se ha refinado. Así, por una parte, se prohíbe la discriminación, en sentido de rechazo personal injustificado, de la realidad LGTBI en el deporte, según el artículo 48 de la Ley 18/2023. Esto supondría, por ejemplo, prohibir insultos a deportistas por su condición LGTBI. Por otra parte, el artículo 38.1 de la Ley 17/2023 concreta que la actividad deportiva y física se realizará en términos de igualdad, sin discriminación de sexo, tampoco de personas trans.

A ese respecto, en las “competiciones deportivas que se realicen en la Comunidad de Madrid se promoverá la participación de las personas transexuales, sin menoscabo de los derechos de los demás participantes, y en especial del deporte femenino en todas sus categorías”. Esta disposición parece reconocer el posible impacto bioético discriminatorio de la participación sin condicionamientos entre mujeres trans y mujeres. Sin embargo, aunque el espíritu de la norma es favorable al mérito deportivo, al no especificar cómo promover la participación de las personas transexuales sin menoscabar los derechos de las demás participantes, la norma permitiría interpretaciones no garantistas con los derechos de las deportistas.

A fin de promover la participación de los varones identificados como mujeres en las competiciones femeninas, varias leyes autonómicas,

¹⁶³ Ley 8/2016 de Baleares. El artículo 14.1 establece que las administraciones públicas “velarán para que en el ámbito de la cultura, el ocio y el deporte, se fomente la sensibilización y no haya discriminación por razones de orientación sexual, identidad de género o expresión de género”. Este artículo no deja claro si la administración trabajará por evitar la discriminación entendida como rechazo a una persona trans o en el sentido de su segregación en acontecimientos deportivos específicos.

¹⁶⁴ Ley 12/2015 de Extremadura. El artículo 30.4, el cual detalla cómo promoverá la administración “un deporte inclusivo, erradicando toda forma de manifestación homofóbica, lesbofóbica, bifóbica y/o transfóbica en los eventos deportivos”.

como la andaluza y la aragonesa, establecen la necesidad de desarrollar, junto a la dirección general competente en materia de deporte y las federaciones deportivas, “protocolos de actuación para la protección de los derechos de personas transexuales”.

Varias de las leyes, como la canaria y la navarra, establecen que “si fuera necesario un documento o carnet identificativo en dichas actividades, incluido el carnet de cualquier federación deportiva de ámbito regional, provincial o insular, este reflejará la identidad y el nombre sentidos por dichas personas”. Esta disposición permite ocultar el sexo biológico en la documentación deportiva. Como puede observarse, el literal de este y otros preceptos es idéntico entre Comunidades Autónomas, reflejo de un proceso de activismo regulatorio liderado por organizaciones transactivistas.

Por último, varias leyes autonómicas, como ejemplifica el artículo 51 de la ley canaria, permiten que las personas trans accedan y usen las instalaciones correspondientes a su identidad referida, lo que supone un conflicto para la intimidad de las niñas y mujeres en baños y vestuarios, en el contexto de actividades deportivas.

7. CONCLUSIONES

Tomando en consideración lo que hemos expuesto, proponemos las siguientes medidas:

- Primera. Asegurar, mediante la implementación de las políticas y modificaciones legislativas necesarias, que las categorías deportivas femeninas sean accesibles en exclusiva para personas de sexo biológico femenino. Este es el mejor criterio para garantizar la igualdad de oportunidades, no discriminación y justicia competitiva para las mujeres, con o sin discapacidad.
- Segunda. En los casos en que el sexo de un deportista sea incierto, debe aplicarse un método de reconocimiento no invasivo, como el hisopado de la mejilla.
- Tercera. En los espacios deportivos no profesionales, puede ser conveniente presentar las partidas de nacimiento originales

para su verificación. Es necesario que los Estados mantengan la integridad registral de las partidas de nacimiento originales.

- Cuarta. Debemos garantizar la participación de todas las personas que quieran practicar deporte. Para ello se pueden convertir las categorías masculinas en abiertas o se pueden crear nuevas categorías abiertas.
- Quinta. Promover en el seno del Consejo de la Unión Europea, así como en el Comité Olímpico Internacional, una posición común entre los Estados Miembros para asegurar la igualdad en el deporte, donde el sexo biológico sea el criterio para la participación en las categorías femeninas.
- Sexta. Coordinar una posición homogénea entre las entidades deportivas nacionales e internacionales, así como las administraciones públicas españolas, para lograr la igualdad de oportunidades de las mujeres en todas las categorías deportivas.

6. REFERENCIAS

- Aguiar, I. (2023). Participación de las personas trans en el deporte: propuestas para los procesos de decisión y de regulación. Temas de actualidad en derecho del deporte y en gestión de entidades deportivas. Reus.
- Alfaro G., et al. (2010). Hablamos de deporte. Instituto de la Mujer. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Alsalem, R. (2024). Violencia contra las mujeres y las niñas, sus causas y consecuencias. Informe de la relatora sobre violencia contra las mujeres. ONU. A/79/325.
- Beauvoir, S. (2005). El segundo sexo. Cátedra.
- Beauchamp, T; Childress, J. (1999). Principios de ética biomédica. Ed. Masson.
- CBM–Alianza contra el Borrado de las Mujeres (2022). Juego limpio para las mujeres.
- Colectiva Mujeres de Boston (1976). Nuestros cuerpos, nuestras vidas. Publicado por el Colectivo de Mujeres de Cali.
- Hilton, E., Lundberg, T. (2021). Transgender Women in the Female Category of Sport: Perspectives on Testosterone Suppression and Performance Advantage. *Sports Med* 51, 199–214.

- Informe del Consejo General del Poder Judicial sobre el Anteproyecto de Ley trans. 2022.
- Informe del Consejo de Estado sobre el Anteproyecto de Ley trans. 2022.
- International Olympic Committee. (2003). IOC approves consensus with regard to athletes who have changed sex.
- International Olympic Committee. (2015). IOC Consensus Meeting on Sex Reassignment and Hyperandrogenism.
- International Olympic Committee. (2021) IOC Framework on Fairness, Inclusion and Non-Discrimination on the Basis of Gender Identity and Sex Variations.
- Domínguez N., D. (2012). El Deporte: un camino para la igualdad de género. *Feminidades y Masculinidades. Revista de Investigación Social* (7), pp. 479-504.
- McAnena, F. (2022). “Lucha en defensa de las categorías femeninas en el ámbito internacional”. I Conferencia Internacional en Defensa de las Categorías Femeninas. Alianza contra el borrado de las mujeres. Madrid. 19 de febrero de 2022.
- Morris J., Link J., Martin, J., Carrier. D. (2020). Sexual dimorphism in human arm power and force: implications for sexual selection on fighting ability. *Journal of Experimental Biology*. 223 (2).
- Moscoso S., D. y Martín R., María. (2023). Desigualdades de las deportistas de alta competición en España y medidas para la igualdad efectiva. Instituto de Mujeres. Ministerio de Igualdad.
- Pérez-Ugena, M. (2020). Aspectos regulatorios de la cuestión de género en el deporte. *Estudios de Deusto*
- Reich, W. (1978). *Encyclopedia of Bioethics*. Memillan USA, p. 19.
- Siurana Aparisi, J. (2010). “Los Principios de la Bioética y el Surgimiento de una Bioética Intercultural”, *Veritas*, 22. 121-157.
- Valls-Llobet, C. (2009). *Mujeres, salud y poder*. Càtedra.
- Vinuesa, M., Vinuesa, I. (2016). *Conceptos y métodos para el entrenamiento físico*. Ministerio de Defensa español.

CUERPOS EN RESISTENCIA: JUNG KANG-JA Y LA DISRUPCIÓN DEL GÉNERO EN EL ARTE DE VANGUARDIA SURCOREANO

BÁRBARA SARMENTERA VÁZQUEZ
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El arte experimental en Corea del Sur durante las décadas de 1960 y 1970 representó un terreno fértil para la transgresión y el cuestionamiento de las normas sociales, culturales y políticas. Dentro de este contexto, la figura de Jung Kang-Ja (1942-2017) emerge como una pionera radical cuyas prácticas artísticas desafiaron las normas de género y sexualidad en una sociedad profundamente patriarcal y represiva, marcada por el autoritarismo de la dictadura militar de Park Chung-hee (1963-1979). Su trabajo, caracterizado en sus inicios por el uso del cuerpo como medio de expresión artística y política, no solo revolucionó el arte surcoreano de la época, sino que también contribuyó a la construcción temprana de un discurso feminista en el arte de la región.

Uno de los momentos más emblemáticos de la carrera de Jung fue su performance *Transparent Balloons and Nude* (1968), en la que presentó el primer semidesnudo femenino en público en Corea del Sur. Esta obra rompió los límites de lo permitido en una cultura impregnada de valores neoconfucianos, transformando su propio cuerpo en un acto de resistencia contra las estrictas normativas estatales que regulaban la conducta, la apariencia y la moralidad de las mujeres. El control estatal sobre el cuerpo femenino era un fenómeno central en la dictadura de Park. Políticas conservadoras regulaban la conducta y la vestimenta de las mujeres, imponiendo restricciones explícitas como la prohibición de usar minifaldas o pantalones ajustados, bajo el pretexto de salvaguardar la moralidad colectiva, reforzando así la imagen idealizada de la mujer

como madre y esposa ejemplar, relegándola al ámbito doméstico y limitando sus posibilidades de autoexpresión (Maharani, et ál., 2022). En este contexto, la desnudez de Jung no solo rompía con las convenciones relacionadas con los roles de género, sino que reconfiguraba el cuerpo femenino como un espacio de lucha política y cultural.

En las investigaciones contemporáneas sobre el feminismo en Corea del Sur, se identifica a la década de 1980 como el periodo en que los movimientos feministas comenzaron a adquirir un carácter político más definido, especialmente en el contexto del movimiento democratizador masivo (*Minjung undong*)¹⁶⁵. Antes de mediados de esa década, las organizaciones femeninas no ponían un énfasis particular en temas relacionados con los derechos o la igualdad de género, y su alcance estaba limitado por la participación restringida de mujeres provenientes de las clases media y alta, lo cual evidenciaba divisiones de clase dentro del feminismo surcoreano (Park, 1994). Aunque no existía un movimiento feminista sistematizado ni organizado de manera institucional, las corrientes artísticas ya exploraban cuestiones relacionadas con el feminismo antes de los años ochenta. De hecho, los primeros indicios de prácticas artísticas que podrían calificarse como feministas en el país se remontan a los inicios del siglo XX.

No obstante, mientras que muchas artistas surcoreanas optaron por enfoques más conceptuales y matizados en sus obras como estrategia para eludir la censura, las performances de Jung se caracterizaron por su radicalidad y audacia. Tal como apunta el historiador del arte Dong-yeon Koh (2020, p.248), esta diferencia coloca a Jung en una posición única dentro del panorama artístico de la época, marcándola como una figura

¹⁶⁵ Durante la década de 1970, las organizaciones en Corea del Sur se enfocaron principalmente en abordar los problemas relacionados con el empleo y las condiciones laborales de las mujeres. Sin embargo, bajo el régimen autoritario de Park Chung-hee, los asuntos específicos que afectaban a las trabajadoras fueron sistemáticamente suprimidos. No fue sino hasta la transición democrática de la década de 1980 que estos temas emergieron como objeto de debate público, impulsados por la activa participación de diversas organizaciones de mujeres. Este contexto marcó el inicio de importantes reformas legislativas hacia finales de esa década, entre las cuales destaca la incorporación de una disposición sobre igualdad de género en la Constitución, así como la promulgación de la Ley de Igualdad de Oportunidades en el Empleo (EEOA) en 1987. Para más información, véase (Lee, et ál., 2007)

excepcional. Obras como las suyas, que incluían la exposición del cuerpo femenino y elementos de sexualidad explícita, contrastaban con la sutileza predominante en el arte feminista surcoreano, evidenciando una valentía que la distinguió de sus contemporáneas.

A pesar del impacto transformador de su obra, la trayectoria de Jung estuvo marcada por la marginación y el estigma, en un entorno artístico dominado por figuras masculinas que gozaban de reconocimiento público e institucional. Sin embargo, en años recientes, su legado ha comenzado a ser revalorizado. Ejemplo de ello fue su inclusión en la Bienal de Busan de 2017, donde se reconoció su contribución como fundamental para el desarrollo del arte feminista en Corea del Sur.

Este análisis busca situar las prácticas performativas de Jung en diálogo con los movimientos globales de vanguardia y resaltar su conexión con círculos artísticos internacionales como Fluxus, subrayando al mismo tiempo las especificidades culturales y políticas del contexto surcoreano en el que operó.

2. GRUPOS Y REDES ARTÍSTICAS DE JUNG KANG-JA: CONTEXTO PERSONAL Y FORMATIVO.

Jung Kang-ja nació el 8 de febrero de 1942 en Namsan-dog, Daegu, actual Corea del Sur, siendo la única mujer en una familia con cuatro hijos. Mientras cursaba su cuarto año en el Departamento de Pintura Occidental de la Universidad Hongik de Seúl, tuvo como mentores a destacados artistas y académicos de la talla de Park Seo-bo (1931-2023), quien regresó de Francia para ejercer como profesor principal del departamento; el crítico artístico Lee Il (1932-1997); y Ha Jong-hyun (n. 1935), también profesor de la facultad. En 1967, tras completar sus estudios universitarios, debutó en la escena artística de Corea del Sur al participar en la *Union Exhibition of Young Korean Artists*¹⁶⁶ que tuvo lugar del 11 al 16 de diciembre de 1967 en la Oficina Central de Información Pública de Seúl. Este evento, organizado por tres grupos

¹⁶⁶ También conocida como 제1회 한국청년작가연립전 en hangul.

artísticos: Origin (fundado en 1962)¹⁶⁷; Zero Group (fundado en 1963)¹⁶⁸ y Sinjeon Group (fundado en 1965)¹⁶⁹, reflejaba el espíritu de resistencia contra la pintura informal que predominaba en aquel entonces. La exposición conjunta abordó temas como el cuerpo y la instalación, despertando un gran interés entre los asistentes.

Aunque compartían una postura de rechazo hacia la pintura tradicional, cada grupo se distinguía por sus enfoques y generaciones. Por un lado, Origin, se enfocaba en la abstracción geométrica y la revisión de la planitud en la pintura, mientras que Zero Group y Sinjeon Group adoptaban una perspectiva más radical, rechazando la abstracción y promoviendo el anti-arte y la exploración de la no planitud mediante happenings e instalaciones (Chung, 2016). Como miembro del grupo Sinjeon, Jung Kang-ja participó en la exposición conjunta también de forma individual y presentó la obra de instalación *Kiss Me* (1967) aunque, desde el mismo día de la apertura de la exposición, el grupo Zero y el grupo Sinjeon protagonizaron actividades que buscaban acercar ese nuevo arte al público. En un contexto marcado por la ausencia de museos de arte moderno en Corea, realizaron una protesta con piquetes bajo consignas como "El arte está cerca del público" y "Pintores en acción", lo que llevó a su detención en la comisaría de Jongno. Más adelante, el 14 de diciembre, con la colaboración del crítico de arte Oh Gwang-soo (n. 1938), ambos grupos presentaron *Happening with Plastic Umbrella and Candlelight* (1967), una performance que criticaba la sociedad utilizando un paraguas de plástico como metáfora de la civilización contemporánea y velas para representar la pureza del espíritu con el deseo subyacente de pisotear el *status quo* del mundo del arte existente y sus estructuras establecidas. Esta obra es reconocida como el primer happening en la historia del arte moderno de la península (Lee, 2023, p.116).

Estas primeras acciones realizadas por Jung y sus compañeros no sólo despertaron temas sociales, sino que también fueron considerados como los que mejor se adaptaban a la estética progresista en la que, un

¹⁶⁷ También conocido como 오리진 en hangul.

¹⁶⁸ También conocido como 오리진 en hangul.

¹⁶⁹ También conocido como The New Exhibition Group o 무동인- 無同人 en hangul.

pequeño sector de la vanguardia surcoreana se estaba sumergiendo en ese momento. En 1968, Jung Kang-ja comenzó a posicionarse como una figura clave del arte de vanguardia entre sus compañeros artistas de Corea del Sur por obras innovadoras como *STOP* (1968). Esta pieza exhibida en la exposición Vanguardias (전위전) celebrada en la sucursal Deoksugung del Museo Nacional de Arte Moderno y Contemporáneo (MMCA), representó una poderosa declaración de la artista sobre la igualdad de género, reivindicando que las mujeres no deben ser consideradas meros apéndices de los hombres (Cho, 2017, p.336).

Ese mismo año marcó el inicio de su trayectoria en presentaciones individuales dentro del ámbito de su grupo artístico. Un evento significativo ocurrió el 30 de mayo, cuando, junto con Kang Guk-jin (1939-1992) y Jung Chan-seung (1942-1994), presentó el happening titulado *Transparent Balloon and Nude* (정강자, 투명 풍선과 누드). Esta intervención artística tuvo lugar en la cafetería *C'est Si Bon* (세시봉), ubicada en Mugyo-dong, Seúl, y fue presentada en el marco del III Seminario de Arte Contemporáneo llevado a cabo en la sala de apreciación musical. En esta ocasión, Jung Kang-ja se destacó como la artista principal, consolidando su posición como una de las figuras más relevantes del arte de vanguardia de su época (Cho, 2017, p.329).

Meses después, el 17 de octubre de 1968, Jung Kang-ja, Kang Guk-jin y Jung Chan-seung interpretaron *Murder by the Han Riverside* (한강변의 타살) (1968) bajo el segundo puente del río Han. Este evento, concebido como un "funeral de personas pseudoculturales" (Park, 2024, p.175), provocó una respuesta polarizada tanto en el mundo artístico como en la sociedad en general. Mientras algunos críticos, como Lee Il, lo valoraron como una "tendencia crítica cultural" y defendieron la necesidad de comprender antes de juzgar, otros, como el pintor Nam Gwan (1911-1990), expresaron reservas, sugiriendo que, si se trataba de imitaciones extranjeras, merecían ser criticadas ("Happening Show", 1968, p. 5). Los medios de comunicación, por su parte, mostraron una actitud abiertamente hostil. Publicaciones como el *Kyunghyang Shinmun* calificaron el happening de "acto artístico sospechoso" o "loco", mientras que el *Dong-A Ilbo* afirmó que buscaba

crear una impresión masoquista"("Cultural Accusation(기)", 1968, p. 3). Estas críticas no solo distorsionaron el propósito de la obra, sino que reflejaron el interés de los medios en generar escándalo, alineados con las políticas del gobierno de la época. A pesar de ello, Jung Kang-ja permaneció firme, ignorando los prejuicios sociales hacia su trabajo.

En 1969, las colaboraciones artísticas se intensificaron y marcaron un nuevo capítulo en la experimentación vanguardista. Jung trabajó con Kim Kulim (n. 1936), un pionero del happening en Corea, y con Jung Chan-seung para crear la primera película experimental del país, *The Meaning of 1/24 second (1/24 초의 의미)* (1969). Ese mismo año, presentó *Paper Tissue Dress (휴지로 만든 드레스)* (1969), una performance donde fue vestida con un traje de papel higiénico frente a una fuente en el parque Jangchungdan de Seúl. Este evento contó con la participación del diseñador de vestuario Son Il-gwang (n. 1945), graduado del Instituto Internacional de Vestuario.

Estas obras continuaron expandiendo los límites del arte contemporáneo en Corea del Sur y el 15 de agosto de 1970, Jung Kang-ja, junto con el Fourth Group (제4집단), llevó a cabo otro evento provocador para conmemorar el Día de la Independencia de Corea. Bajo el título *A Funeral of the Established Art and Culture (기성문화예술의 장례식)*. Marcharon hacia el primer puente del río Han con un ataúd decorado con flores, pero fueron detenidos por la policía frente al edificio de la Asamblea Nacional en Gwanghwamun bajo las acusaciones de "obstrucción al paso" y "violación de las leyes de tránsito" (Kang, 2023). Este acto fue interpretado por las autoridades como un desafío a la normatividad, lo que llevó a la disolución forzada del Fourth Group días después. Paralelamente, la primera exposición individual de Jung Kang-ja, titulada *Muche (무체전)*, que estaba programada para realizarse del 20 al 24 de agosto de 1970 en el Centro Nacional de Información, fue demolida por la fuerza tras su inauguración.

La exhibición había sido concebida como una innovadora propuesta conceptual. Incluía elementos como humo generado con hielo seco que limitaba el campo de visión del público, una sirena ensordecedora y un ambiente diseñado para provocar desconcierto. El programa planificado

incluía un seminario titulado “¿Es posible el arte incorpóreo como arte?” el día 21, una acción de pantomima el día 22, y una declaración conjunta del Fourth Group el día 23, culminando el día 24 con el acto de clausura “De lo incorpóreo a lo corporal”. Sin embargo, las autoridades interpretaron ciertos elementos de la exposición, como el telón oscuro y la sirena, como críticas sociales encubiertas, lo que llevó a una orden de clausura inmediata. Jung Kang-ja describió este momento como un enfrentamiento con "muros impenetrables" que le hicieron sentir desesperación e impotencia ya que sus intenciones puramente artísticas eran rechazadas por el mundo (National Information Center, 1970).

En 1971, un año después de la frustración de la exposición Muche, Jung Kang-ja abrió un estudio de arte en Mapo con la ayuda de su familia y volvió a trabajar con lienzos dejando un poco apartado el arte de acción. La artista, que no pudo realizar su sueño de estudiar en el extranjero, concretamente en Nueva York, debido a dificultades económicas tras la muerte de su padre a la edad de 57 años, conoció al director de cine Nam Sang-jin (1938-2014) en 1973 y se casaron en 1977. Aprovechando su negocio cinematográfico como una oportunidad, se mudó a Singapur con su esposo y sus dos hijos (Kang, 1990, p.67). Fue una oportunidad inesperada para ella, que esperaba escapar al extranjero debido a su decepción e impotencia en la sociedad surcoreana.

3. EL CUERPO FEMENINO COMO TERRITORIO DE RESISTENCIA

3.1. TRANSPARENT BALLOON (1968): EL PRIMER SEMIDESNUDO PÚBLICO

El 30 de mayo de 1968, Jung Kang-Ja, contando con tan solo 26 años y recién graduada de la escuela de arte, presentó una innovadora actuación en el café cultural *C'est Si Bon*, ubicado en el corazón de Seúl. En una de las primeras manifestaciones de happening en Corea del Sur, Jung se presentó en el escenario vestida únicamente con ropa interior, mostrando sus pechos y rodeada de treinta globos que flotaban iluminados por luces psicodélicas. En esta performance, invitó al público a participar activamente presionando burbujas de un líquido gomoso sobre su cuerpo. La experiencia estuvo acompañada por música

experimental de John Cage y Harry Partch, cuyo carácter vanguardista ayudó a crear una atmósfera inmersiva y rupturista.

La actuación, concebida para ser una declaración artística radical, estuvo marcada por restricciones impuestas por la gerencia del café y la vigilancia policial. Aunque Jung había planeado aparecer completamente desnuda, las autoridades presentes advirtieron que sería acusada de indecencia si procedía de esa manera. Este incidente reflejó las tensiones inherentes entre las estrictas normas morales neoconfucianas, reforzadas por el régimen autoritario, y las aspiraciones de artistas y mujeres progresistas de desafiar dichas restricciones. De hecho, una estudiante universitaria presente en el evento comentó que la performance "hubiera sido más impactante si hubiera estado completamente desnuda" (Choi, 2022, p.69). Este contraste entre las expectativas de vanguardia y los límites impuestos evidencia la lucha constante entre la transgresión artística y las normas culturales restrictivas en Corea del Sur de la época.

La relevancia histórica de esta performance radica en que fue el primer evento documentado en el que una mujer apareció semidesnuda en público en el país. Más de trescientos asistentes, incluidos miembros de la prensa presenciaron el acontecimiento. La reacción mediática no se hizo esperar: una fotografía de Jung, semidesnuda y rodeada de globos, fue publicada en un periódico con el titular: "La autodenominada artista de vanguardia, Jung Kang-Ja, descubrió su cuerpo ante el público, ¡solo para ser cubierta nuevamente con globos transparentes!" ("Extreme Avant-Garde Art...", 1968, p.5). Este titular, que enfatizaba el carácter controvertido de su actuación, ejemplifica la percepción polarizada que generó su obra, oscilando entre el reconocimiento como arte vanguardista y la condena por considerarla provocativa. La performance, titulada *Transparent Balloon and Nude*, marcó un punto de inflexión en la escena artística del país. A partir de ese momento, los happenings y el arte experimental comenzaron a asociarse en Corea del Sur con la exposición del cuerpo femenino, lo que contribuyó a su posterior estigmatización y declive hacia finales de los años 70.

Sin embargo, el impacto cultural y social de esta obra fue innegable. En los días posteriores, Jung Kang-Ja pasó de ser una pintora poco conocida a una figura prominente en el arte de vanguardia. Medios de

comunicación como *Weekly Korea*, *Yeowon*, *Women's Dong-A* y otras publicaciones compitieron por documentar su vida y visión artística, catapultándola a la atención pública. A través de esta performance, Jung no solo cuestionó los límites de la moralidad y el control gubernamental, sino que también abrió un espacio de reflexión sobre el cuerpo femenino como herramienta de resistencia y discurso político en el arte contemporáneo.

3.2. PAPER TISSUE DRESS (1969): DESINTEGRANDO LAS NORMAS

Un año después de su controvertida actuación en *C'est Si Bon*, Jun volvió a retar las expectativas culturales y sociales con una performance que tuvo lugar durante el verano de 1969. En esta ocasión, la artista colaboró con el diseñador de moda Sohn Il-gwang en un acto que combinó arte y moda en un escenario público. Sohn, conocido por su estilo innovador y su enfoque experimental, creó un vestido improvisado utilizando exclusivamente papel higiénico. Jung, vestida con esta creación efímera, se introdujo en una fuente pública, sumergiéndose por completo en el agua frente a una multitud curiosa y expectante. Al salir de allí, el vestido de papel, ahora mojado, se transformó en un velo transparente que se adhirió a su cuerpo, revelando su figura desnuda bajo la fina capa de papel. Este acto provocó asombro entre los espectadores, especialmente entre los hombres presentes, quienes mostraron una mezcla de fascinación y sorpresa ante la impactante escena (Choi, 2022, p.69).

La performance, que combinó los esfuerzos creativos de Sohn y Jung, representó una profunda crítica a las normas sociales y estéticas imperantes. Desde la perspectiva de Sohn, el vestido de papel higiénico fue un desafío a las restrictivas reglas de la moda de la época, que buscaban mantener a las mujeres dentro de límites estrictamente definidos en cuanto a estilo y presentación personal. Por su parte, Jung utilizó su cuerpo una vez más como un medio de expresión para confrontar las restricciones sexuales y de género impuestas por la tradición neoconfuciana, vigente desde la dinastía Joseon (1392-1897), así como por las influencias judeocristianas introducidas en Corea por los misioneros occidentales. La obra destacó la convergencia de dos visiones artísticas que compartían un objetivo común: romper con las normativas opresivas y explorar nuevas formas de libertad personal y cultural.

A través de esta actuación, Jung continuó encarando no solo las normas sexuales tradicionales, sino también la subordinación sistémica de las mujeres en Corea del Sur. En un contexto marcado por una censura gubernamental estricta y una moral colectiva rígida, la exposición de su cuerpo desnudo en un espacio público se convirtió en un acto de resistencia y provocación. Más que un simple gesto de provocación, esta obra subrayó su compromiso con un arte que implicaba la participación activa del público y que tenía como objetivo incitar una reflexión crítica sobre las limitaciones sociales que gobernaban la vida cotidiana. Jung buscaba, a través de su práctica artística, invitar a los espectadores a reconsiderar su percepción del cuerpo femenino y su relación con las estructuras de poder, género y moralidad.

Además, esta performance reflejó el carácter efímero e interdisciplinario de los happenings, un estilo artístico que las categorías tradicionales del arte y se desarrolló como una forma de interacción directa entre el artista y su audiencia. La elección de una fuente pública como escenario subrayó el deseo de Jung de llevar su mensaje más allá de los límites de las galerías de arte y las instituciones culturales, haciendo que su crítica al sistema fuera más accesible y visible. De este modo, *Paper Tissue Dress* no solo se erigió como una obra de arte, sino como un acto político que expuso y enfrentó las tensiones entre las normas culturales tradicionales y las aspiraciones de emancipación femenina en Corea del Sur durante las décadas de 1960 y 1970.

En última instancia, esta colaboración entre Sohn y Jung consolidó aún más la posición de la artista como una figura central en el movimiento de vanguardia surcoreano. A través de su cuerpo y su arte, Jung cuestionó las normativas establecidas, ofreció una alternativa a las nociones dominantes de feminidad y sexualidad, y abrió nuevas posibilidades para la expresión artística y política en un contexto cultural profundamente conservador.

4. SEX ON A PIANO (COMPOSITION): EL DIÁLOGO CON LA VANGUARDIA INTERNACIONAL

En septiembre de 1969, durante el Festival Internacional de Música Contemporánea de Seúl, la obra *Sex on a Piano (Composition)* de Nam June Paik (1932-2006) y Kim Kulim fue puesta en escena como parte de la primera colaboración entre Fluxus y artistas surcoreanos. Este festival marcó un hito al reunir a artistas locales con propuestas internacionales, consolidando un intercambio cultural que retaba las tradicionales formas de hacer del arte en Corea del Sur (Cho, 2023, p.22). Diseñada como una “partitura en acción”, la obra instruía a dos intérpretes, un hombre y una mujer, a simular un acto sexual cubiertos por una manta mientras golpeaban aleatoriamente las teclas del piano con sus pies. A medida que sus movimientos se intensificaban, las teclas producían sonidos disonantes, amplificados electrónicamente, mientras el ruido de su respiración se integraba al paisaje sonoro. En un punto culminante, ambos dejaron caer su ropa interior sobre el banco del piano, consolidando un impacto visual que estremeció al público. Este enfoque combinaba *musique concrete*¹⁷⁰, teatro y performance, elementos distintivos de Fluxus, que buscaban romper las barreras entre el arte y la vida cotidiana.

Aunque Jung Kang-Ja fue invitada a participar como intérprete, declinó la propuesta debido a problemas de agenda y, posiblemente, a las tensiones derivadas de su imagen pública en ese momento, constantemente atacada por la prensa local, así como la percepción negativa que el público surcoreano mostraba hacia su obra. Su lugar fue ocupado por la artista Cha Myung-hi (n. 1947) quien actuó junto a Jung Chan-seung, generando una atmósfera cargada de polémica y desconcierto generando reacciones polarizadas entre la audiencia.

¹⁷⁰ *Musique concrete* o música concreta es el nombre que acuñó el compositor francés Pierre Schaeffer, a finales de la década de 1940, a la creación de composiciones utilizando sonidos grabados, como ruidos, voces, o sonidos naturales, conocidos como "objetos sonoros". Estos sonidos se manipulan electrónicamente con efectos como eco o filtros y se combinan mediante montaje, ya sea pegando trozos de cinta o archivos de audio. El resultado es una obra sonora que solo existe como grabación en cinta o archivo digital, sin depender de interpretación en vivo. Para más información, véase (Schaefer, 1959)

La performance escandalizó a la facción más conservadora, integrada principalmente por músicos veteranos que esperaban un concierto convencional, provocando denuncias ante el Comité de Ética de Interpretaciones Públicas (KPPEC) llegando a desencadenar una investigación policial (Choi, 2022, p.72). Aunque no hubo repercusiones legales debido a la intervención de figuras influyentes, el evento ex-puso las tensiones entre las perspectivas progresistas del arte vanguardista más emergente y las normas conservadoras de la época. Para Paik, *Sex on a Piano (Composition)* se inscribía en su exploración de la música experimental y el erotismo como formas de subvertir tradiciones, siguiendo obras previas como *Opera Sextronique* (1967). Sin embargo, a pesar de la aceptación general por parte de la prensa y público, esta pieza también puso de manifiesto las desigualdades de género en la recepción del arte experimental. Mientras artistas masculinos como Paik eran respaldados por la prensa, las mujeres como Jung fueron objeto de burlas y deslegitimación. Medios como la revista *Jugan Kyunghyang* la etiquetaron como una "artista nudista", trivializando sus propuestas artísticas al reducirlas a una provocación basada únicamente en el escándalo ("Nude Artist...", 1969, p.11). Este contraste se hace aún más evidente al considerar como Cha Myung-hee, quien a pesar de haber evitado en gran medida el estigma social gracias al prestigio de Nam June Paik como figura destacada del arte de vanguardia, prefirió no recordar ni vincularse con esa actuación. Una vez que fue invitada a hablar sobre su participación en *Sex on a Piano (Composition)*, declinó amablemente la solicitud, argumentando que no deseaba que se recordara su implicación en la obra y destacando que actualmente llevaba una vida feliz como esposa y madre (Choi, 2022, p.). Esta dinámica hostil reflejaba el doble estándar hacia las mujeres en la vanguardia surcoreana, quienes debían navegar entre el rechazo social y la falta de reconocimiento institucional.

5. CONCLUSIONES

La obra de Jung Kang-ja representa una de las exploraciones más audaces y provocadoras del cuerpo femenino en el contexto artístico de Corea del Sur en la década de 1960. En un país aún marcado por valores conservadores y por la fuerte influencia de una moral neoconfuciana que subyugaba

a las mujeres, sus performances no solo desafiaron las convenciones estéticas del arte contemporáneo, sino que también se erigieron como actos de resistencia política y cultural. A través de sus intervenciones públicas, Jung Kang-ja utilizó su propio cuerpo como un medio para confrontar y cuestionar las normativas sexuales, sociales y políticas que regían la vida de las mujeres surcoreanas, enfrentándose tanto a la audiencia como a las autoridades con una audaz expresión de autonomía y protesta.

Desde su famosa performance en el café *C'est Si Bon* en 1968, donde se presentó parcialmente desnuda rodeada de globos y con la música experimental de John Cage, hasta su posterior colaboración con el diseñador de moda Sohn Il-gwang en 1969, donde usó un vestido de papel en una fuente pública, Jung Kang-ja provocó una reacción que osciló entre la fascinación y la condena. Mientras algunos críticos la acusaron de ser excesivamente provocadora o de buscar atención, otros comenzaron a reconocer la dimensión artística y política de su trabajo. La exposición del cuerpo femenino en sus performances, lejos de ser un acto de mera provocación, se entendió como un medio de expresión radical que cuestionaba las limitaciones impuestas por las normas sociales de su época.

A través de la utilización del cuerpo como objeto de desafío y de exploración estética, Jung no solo buscó romper con las estructuras tradicionales de género y sexualidad, sino también crear un espacio de reflexión y cuestionamiento en el que la audiencia pudiera confrontar las realidades políticas de la censura y la opresión. En un contexto en el que el régimen surcoreano imponía restricciones estrictas a la libertad de expresión y la moralidad pública, la intervención de Jung al exponer su cuerpo ante el público fue también un acto de desobediencia, una forma de resistencia en la que la propia corporalidad se convertía en un medio de protesta y una declaración de independencia frente al control estatal.

Es cierto que, a pesar de la radicalidad de su propuesta, la recepción crítica de la obra de Jung estuvo dividida. Sin embargo, esta polarización no hace sino reflejar la importancia de su arte como una forma de cuestionamiento profundo de las estructuras de poder establecidas. La artista nunca buscó la conformidad, sino la generación de un espacio para la reflexión, el cuestionamiento y el cambio. A pesar de la falta de un consenso en torno a su obra, no cabe duda de que esta artista fue una

de las pioneras del arte feminista en Corea del Sur, abriendo caminos para futuras generaciones que han seguido explorando los temas del cuerpo, el género y la política.

Artistas contemporáneas como Lee Bul (n. 1964) y Kimsooja (n. 1957), quienes se desenvuelven en contextos artísticos distintos, han reconocido la influencia de figuras como Jung Kang-ja en sus propias prácticas. Estas artistas, aunque trabajando en lenguajes y estilos diferentes, han continuado explorando cuestiones de género, identidad y poder, expandiendo los límites de la performance y el arte conceptual. La huella de Jung es evidente en la forma en que estas artistas utilizan su cuerpo y el espacio público como herramientas para romper con las reglas sociales y políticas, y al igual que Jung, abogan por un arte que no se limite a la mera contemplación estética, sino que sea una forma de intervención crítica en la realidad social y política.

Sin embargo, a pesar de la relevancia histórica de su obra, la figura de Jung Kang-ja sigue siendo relativamente desconocida fuera de Corea del Sur, y su legado no ha sido adecuadamente reconocido dentro de los círculos institucionales del arte. Este fenómeno se debe, en parte, a la naturaleza efímera de las performances de Jung, que a menudo carecían de una documentación completa y de un registro físico que pudiera preservar el impacto visual y político de las mismas. Su trabajo, como muchos otros actos de arte de vanguardia de la época, se desarrolló en un contexto de resistencia a la institucionalización del arte y a la jerarquía cultural, lo que hizo que su legado quedara relegado en los márgenes de la historia del arte.

Además, este desconocimiento refleja una tendencia más amplia dentro de este ámbito, tanto en Corea del Sur como en otras partes del mundo, en la que las contribuciones de las mujeres al arte de vanguardia han sido sistemáticamente invisibilizadas o relegadas a un segundo plano. La falta de reconocimiento institucional de la labor de las artistas mujeres, especialmente en contextos de represión social y política, ha contribuido a que muchas figuras clave del movimiento de vanguardia sean desconocidas o minimizadas en los relatos oficiales del arte contemporáneo.

Afortunadamente, en los últimos años ha habido un renovado interés por la obra de Jung, impulsado por exposiciones y proyectos de investigación

que buscan recuperar su legado y reconocer su importancia en el desarrollo del arte feminista. Esta recuperación no solo ha permitido situar a Jung dentro del canon del arte de vanguardia, sino que también ha puesto de relieve la relevancia continua de su trabajo en el contexto contemporáneo. Su obra profundamente enraizada en el contexto específico de Corea del Sur también tiene resonancias universales. Las cuestiones de género, poder y cuerpo siguen siendo relevantes en diversas partes del mundo donde las luchas feministas y las cuestiones de poder y control social siguen siendo vitales. El legado de Jung no solo debe celebrarse como una contribución crucial al arte de vanguardia en Asia, sino como una parte integral de la historia del arte feminista global.

En conclusión, Jung Kang-ja nos recuerda que el arte tiene el poder de ser un acto de valentía, un espacio de disidencia y una herramienta fundamental para la lucha por un mundo más justo e igualitario. Su obra no solo cuestionó las convenciones de su tiempo, sino que también abrió nuevas posibilidades para pensar el arte como un medio de resistencia y liberación. La historia de Jung, aunque a menudo ignorada y subestimada, merece un lugar destacado en la narrativa del arte contemporáneo, no solo por su relevancia histórica, sino por su capacidad para inspirar a generaciones de artistas y activistas que continúan luchando por la igualdad de género, la libertad y la justicia social.

6. REFERENCIAS

- Cho, S. J. (2017). The ‘dangerous’ body of Korean female performance artist, Jeong Kang-ja (한국의 여성 행위미술가, 정강자의 ‘위험한’ 몸). *Cultural Science (문화과학)*, 90, 324-355.
- Cho, S. J. (2023). From Avant-Garde Experiments to Experimental Art: A History of Alternative Korean Modernism (전위의 실험에서 실험미술로: 대안적 한국 모더니즘의 역사). En Kyung, A., Cho, S., Kang, S., Joan, K., Yoon, J. S. (Eds.) *Only the Young: Experimental Art in Korea, 1960s-1970s (한국 실험미술 1960-70년대)* (12-29). MMCA (국립현대미술관)
- Choi, S. (2022). Spanking Confucius: The Feminist Protest Art of Kang-ja Jung. En Hannum, G., Pyun, K. (Eds.) *Expanding the Parameters of Feminist Artivism* (67-85). Palgrave Macmillan, Cham

- Chung, Y. S. (2016). Early Korean Performance Art and the Artist's Body in the Late 1960s and 1970s (1960년대-1970년대 한국의 퍼포먼스와 미술가의 몸). *The Journal of Art Theory & Practice* (미술이론과 현장), 22, 86-119.
- Cultural Accusation(¿) Happening Show (문화고발(?) 해프닝쇼 “이 무슨 미친짓이냐”) (1968, 19 de octubre). *Kyunghyang Shinmun* (경향신문).
- Extreme Avang-garde Art, Seoul Happening Show (극을 걷는 前衛美術, 서울의 해프닝 쇼) (1968, 1 de junio). *Joongang Ilbo* (중앙일보)
- Happening Show (해프닝 쇼) (1968, 22 de octubre). *Hankuk Ilbo* (한국일보)
- Jung, K. J. (1990). Jeong Gang-ja's Essays: Dreams, Fantasy, and Challenges (정강자(鄭江子) 에세이 꿈이여 환상이여 도전이여). *Sodam Publishing* (소담출판사)
- Kang, S. J. (2023). Exhibition Works (전시 작품). En Kyung, A., Cho, S., Kang, S., Joan, K., Yoon, J. S. (Eds.) *Only the Young: Experimental Art in Korea, 1960s-1970s* (한국 실험미술 1960-70년대) (136). MMCA (국립현대미술관)
- Koh, D. Y. (2020). The paradoxical Place of the Female Body in Korean Feminist Art. En Chung, Y. S., Kim, S., Chung, K., Wagner, K. B. (Eds), *Korean Art from 1953: Collision, Innovation and Interaction* (246-267). Phaidon Press.
- Lee, A. R., Chin, M. (2007). The Women's Movement in South Korea. *Social Science Quarterly* (Wiley-Blackwell), 88(5), 1205-1226.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2007.00499.x>
- Lee, Y. (2023). Exhibition Works (전시 작품). En Kyung, A., Cho, S., Kang, S., Joan, K., Yoon, J. S. (Eds.) *Only the Young: Experimental Art in Korea, 1960s-1970s* (한국 실험미술 1960-70년대) (116). MMCA (국립현대미술관)
- Maharani, S. D. P., Rostineu, R. (2022). Confucianism norms in the establishment of the miniskirt policy in South Korea in 1973. *Journal of Korean Applied Linguistics*, 2(1), 1-12.
<https://doi.org/10.17509/jokal.v2il.43545>
- National Information Center (국립공보관). (1970). *Muche Exhibition* (무체전 無體展). Catálogo de exposición.
- Nude Artist Nude Artist Kang-ja Jung, Farewell to the Happening School: Female Libido from Breast to Butt! (해프닝 파와 굿바이 유방에서 항문까지의 리비도!) (1969, 27 de Agosto). *Jugan Kyunghyang* (주간경향)

Park, K. A. (1994). Women and revolution in South and North Korea. En M. A. Tétreault (Ed.), *Women and revolution in Africa, Asia, and the new world* (pp. 161-191). University of South Carolina Press.

Park, M. (2024). Jung Kangja's Gesture of Self-Liberation: From Performance Scene to Painting's Picture Plane (정강자의 자기해방적 몸짓: 행위의 현장으로부터 회화의 화면으로). *Journal of History of Modern Art (현대미술사연구)*. 55(6), 171-195.
<https://doi.org/10.17057/kahoma.2024.55.007>

Schaeffer, P. (1959). *¿Qué es la música concreta?*. Editorial Nueva Visión

SINAPSIS SESGADAS, MENTES EN FORMACIÓN: DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ANTE LOS SESGOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL SOBRE LA HISTORIA DEL TRABAJO FEMENINO

TAMARA GONZÁLEZ LÓPEZ
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la democratización de la inteligencia artificial (IA) ha propiciado que cada vez más población pueda acceder a estas tecnologías y a la información que brindan. Se trata de una auténtica revolución tecnológica que todavía se encuentra en su fase inicial de su expansión, facilitada por la existencia de versiones gratuitas. A pesar de que todavía es una tecnología reciente para el grueso de la población, no es absurdo afirmar que es un recurso que presenta tanto oportunidades como desafíos significativos. Por un lado, la accesibilidad de la IA ha fomentado la innovación y ha puesto tecnologías avanzadas al alcance de más usuarios. Por otro lado, esta difusión generalizada sin una formación adecuada y una capacidad crítica por parte de los usuarios para evaluar la información proporcionada por estas tecnologías favorece la retroalimentación de determinados discursos que no coinciden plenamente con la realidad.

Una de las consecuencias más preocupantes de este fenómeno es la aceptación sin cuestionamiento por parte de los usuarios de la información generada por las IAs, sin considerar adecuadamente las fuentes utilizadas o los posibles sesgos. La situación se torna más compleja cuando se aplican estas tecnologías a campos de estudio en desarrollo, como ciertas áreas de la historiografía, donde persisten ideas preconcebidas y conceptos erróneos tanto a nivel popular como académico. En

estos contextos, el uso indiscriminado de la IA puede multiplicar la propagación de interpretaciones históricas imprecisas o sesgadas, lo que dificulta aún más la comprensión de temas históricos ya de por sí complejos y en continuo desarrollo. Este problema se agudiza considerablemente si tenemos en cuenta el creciente recurso por parte de los estudiantes a estos sistemas de IA, lo que puede resultar en un reforzamiento de ideas preconcebidas erróneas.

La actualización constante de las fuentes de las que se nutren las IAs para generar sus respuestas obliga a revisar de forma habitual la persistencia de estos sesgos para evaluar su impacto en la enseñanza y en la formación del conocimiento histórico. Esta tarea se presenta como un desafío continuado para educadores e investigadores, quienes deben estar informados de las novedades de investigación de sus respectivos campos al tiempo que deben tener suficiente formación en el uso y la aplicación de estas nuevas tecnologías.

La presente investigación ha abordado los sesgos e inexactitudes que arrojan las diferentes aplicaciones de Inteligencia Artificial en el ámbito de la Historia de las Mujeres, más concretamente, en su vertiente laboral. El objetivo es analizar la información y el relato histórico a la que tendría acceso el alumnado universitario a través de esta vía a fin de poder evitar que en un contexto académico se refuerce una visión errónea del pasado.

2. OBJETIVOS

La Historia de las Mujeres persiste como un ámbito poco explorado y conocido por la mayoría de la población. Dentro de ella, la contribución y participación laboral femenina a lo largo de la historia ha sido insuficientemente transmitida al público general. Esta falta de conocimiento se ve exacerbada por las redes sociales y las nuevas tecnologías, donde se ha evidenciado un sesgo significativo en los motores de búsqueda y la Inteligencia Artificial (IA) en relación con las cuestiones de género.

A pesar de que cada vez más Planes de Estudio incorporan la perspectiva de género como formación específica o transversal, la limitación

que implica el reducido número de horas de docencia dificulta su aplicación práctica. En consecuencia, el alumnado universitario comienza sus estudios con un bagaje marcado por una serie de estereotipos e ideas preconcebidas erróneas sobre la participación económica de las mujeres a lo largo de la historia. Este fenómeno tiene consecuencias entre los estudiantes de la rama de Economía y Empresa al afectar tanto a su formación académica como a su realidad laboral. La limitada presencia de asignaturas de Historia Económica en los planes de estudio favorece que estas se centren en la evolución general económica, sin disponer del tiempo necesario para abordar en profundidad otros aspectos cruciales, como los avances laborales y la evolución del mercado de trabajo. Como resultado, los estudiantes presentan una formación deficiente en aspectos históricos e, incluso, la persistencia de las ideas preconcebidas que la docencia no ha sido capaz de erradicar.

Este estudio tiene como objetivo principal analizar los sesgos e inexactitudes que la Inteligencia Artificial podría reforzar entre dichos estudiantes sobre la Historia Económica de las mujeres. La visión historiográfica tradicional se centraba en la participación económica de los hombres al atender a las grandes figuras de la política y la economía, espacios a los que se obstaculizaba la presencia femenina. Sin embargo, en las últimas décadas, distintas investigaciones han puesto de manifiesto cómo hasta entre los grandes financieros hubo presencia de mujeres. Estas o bien fueron omitidas del discurso por considerar su presencia anecdótica o por asumir que su presencia escondía el nombre de su pariente masculino más próximo. En consecuencia, existen elevadas probabilidades de que las IAs mantengan la visión tradicional por ser todavía la mayoritaria entre las fuentes existentes en la red debido a su mayor duración en el tiempo (Cernadas García & Calvo Iglesias, 2022, pp. 113-115). Pero no solo es posible que las IAs generen sesgos de género que reflejen las ideas preconcebidas generales, sino también como consecuencia del sesgo de muestreo, que en este caso implicaría dar una mayor preponderancia al trabajo masculino en todos los sectores (Pérez-Ugena Coromina, 2024, p. 314).

Si además siguiendo la estela de la Historia Social trasladamos el foco al grueso de la población, nos encontramos en un problema semejante. Al estudiar a los trabajadores de los diferentes sectores, se ha tendido a situar en un segundo plano a las mujeres, favoreciendo la asimilación del modelo de mujer burguesa a todas las etapas históricas, pese a que no floreció hasta el siglo XIX. El sector primario fue estudiado a partir de censos y recuentos fiscales que asignaban al marido, al considerarlo el cabeza de familia, el rol de administración de la explotación familiar. Aunque las investigaciones apuntaban a la participación de toda la familia en las actividades agrícolas, la construcción narrativa enfocada en el varón como jefe y en la familia como trabajadora facilitó que el relato que llegaba a la población omitiese a las mujeres. En el sector secundario, la preponderancia de investigaciones sobre los gremios que solo permitían la inserción en su estructura interna de hombres, enmascararon una realidad productiva en la que las mujeres, tanto rurales como urbanas, estaban presentes en sectores como el textil o la alimentación. En el sector comercial, también se producía la asignación al cabeza de familia de la regencia de los establecimientos de venta o de provisión de alimentos, dejando solo espacio al trabajo femenino cuando la familia estaba encabezada por una soltera o una viuda. Aunque no hubiese una omisión deliberada del trabajo femenino, el relato que trascendió fuera del ámbito académico favoreció que predominase la visión de que solo trabajaban los varones. La detección de sesgos e inexactitudes de este tipo busca eliminar o, al menos, matizar los riesgos que estos pueden tener sobre la formación de los estudiantes universitarios que, cada vez más, recurren la tecnología de la Inteligencia Artificial (Pereyra, 2023).

Como propósito secundario, se pretende examinar si el feedback obtenido se diferencia según el sistema que se haya usado. Aunque en un inicio las IAs eran entrenadas a partir de fuentes concretas que se le proporcionaban, en la actualidad todos los datos existentes en la red son potenciales fuentes de información (Bellas *et al.*, 2024). En consecuencia, las fuentes por las que opten y la combinación discursiva que realicen pueden establecer diferencias significativas para el aprendizaje de los estudiantes, reforzando visiones historiográficas ya superadas o facilitando la difusión de investigaciones más recientes.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos marcados, se ha recurrido a una metodología de interacción directa con el objeto de estudio, ya que hemos planteado una serie de cuestiones relacionadas con la participación laboral femenina en el pasado a los sistemas de IAs partiendo de la premisa de un estudiante que busca información. Esto implica que las preguntas que se analizarán no parten de un alto nivel académico, pero tampoco se pretenden obtener preguntas vagas y generalistas, sino más bien obtener argumentos y algunos datos específicos que contribuyan a la comprensión de la evolución histórica de la aportación económica de las mujeres.

Las respuestas obtenidas se analizan a partir de una metodología cualitativa y comparativa. Cualitativa en tanto no se pretende cuantificar cuántos sesgos o inexactitudes se obtienen, sino analizar la calidad de las respuestas para detectar qué sesgos transmitirían a los estudiantes. Ello implica que se examinarán tanto las informaciones aportadas como las omisiones en los discursos resultantes.

El enfoque comparativo parte del recurso a tres sistemas distintos de IA para poder detectar si el uso de un sistema altera de forma notoria la respuesta obtenida. Concretamente, se ha optado por recurrir a tres sistemas: Perplexity, Copilot y ChatGPT, todos ellos en sus versiones gratuitas en castellano. El motivo de dicha elección es que se ha considerado que se trata de los sistemas IA más conocidos en el ámbito universitario y, por ende, que con mayor probabilidad los estudiantes utilizan. ChatGPT fue el primer sistema con usabilidad del ciudadano medio que se difundió, siendo el sistema más habitual entre los estudiantes (Marfil et al., 2024, p. 569). Sin embargo, otras alternativas como el citado Copilot o Perplexity han ido adquiriendo espacio en el entorno educativo al incluirse dentro de las herramientas que Microsoft facilita a sus usuarios.

Se han redactado un total de diez preguntas que se han planteado por igual a los sistemas. En estas preguntas, se han realizado preguntas directas sobre la participación laboral de las mujeres incidiendo en el ámbito temporal y causal, así como en los medios y oficios que las mujeres detentaron para la supervivencia económica. Dado que la premisa era partir de la visión de un estudiante que todavía no ha recibido

información específica sobre la evolución del mercado de trabajo, se han elaborado algunas preguntas incluyendo los estereotipos e ideas preconcebidas que se encuentran con frecuencia entre el grueso de la población.

Al mismo tiempo, también se han incluido preguntas sobre el mercado de trabajo en general para abordar la información sobre el trabajo femenino que podrían obtener los estudiantes que no buscasen concretamente sobre él. Dicho de otro modo, pretendemos ampliar el espectro de los datos recopilados para obtener el discurso narrativo que obtendrían los estudiantes que aplicasen búsquedas sin perspectiva de género. Las preguntas han sido las siguientes:

1. ¿Cuándo comenzaron a trabajar las mujeres?
2. ¿Por qué las mujeres no trabajaban antes?
3. ¿Cómo contribuían económicamente las mujeres a la familia en el pasado?
4. ¿En qué trabajaban las mujeres en el siglo XVII y XVIII?
5. ¿Por qué las mujeres se incorporaron al trabajo en la Primera Guerra Mundial?
6. ¿El modelo de "ángel del hogar" fue mayoritario?
7. ¿Qué trabajadores había en el mercado de trabajo del siglo XVIII?
8. ¿Cómo eran los trabajadores del siglo XVIII?
9. ¿Quién componía la fuerza laboral en los siglos XIX y XX?
10. ¿Qué es más importante: el trabajo productivo o reproductivo y quién debe realizarlos?

Las preguntas en los prompts se han lanzado de forma individual y consecutiva, ya que consideramos que se corresponde mejor con la realidad de las consultas que habría hecho un estudiante. Además, hemos realizado un ensayo con uno de los sistemas (Perplexity) de lanzarlas en conjunto en un único prompt y el resultado ha sido que, al situar las preguntas sobre el trabajo femenino entre las primeras, estas han condicionado

la respuesta de las últimas, de tal forma que el sesgo de género se hace menos evidente. Por ejemplo, a la séptima pregunta que hace referencia a los trabajadores en general, la respuesta de Perplexity fue:

En el mercado de trabajo del siglo XVIII había una diversidad de trabajadores, incluyendo mujeres en diversos oficios como los mencionados anteriormente.

Por ambos motivos, se ha introducido cada cuestión por separado en cada uno de los sistemas. Además, se ha optado por lanzar los prompts con las preguntas en la misma fecha y franja horaria, para evitar que la existencia de nuevas fuentes de las que se nutren los sistemas genere diferencias entre las respuestas.

4. RESULTADOS

Todas las preguntas fueron respondidas por los sistemas sin que estos solicitasen algún tipo de especificación o aclaración. De tal forma que no se produjo ningún tipo de incidencia que implicase generar nuevas preguntas o alterar la metodología antes explicada.

Un primer resultado observado antes de analizar las respuestas son las fuentes utilizadas:

- ChatGPT: no hay alusión ni se incluye ningún enlace a las fuentes que utiliza.
- Copilot: introduce entre 0 (2 preguntas) y 3 (2 preguntas) enlaces web a fuentes de información, siendo lo más frecuente la inclusión de 2 enlaces (5 preguntas). Los enlaces llevan a estudios científicos o webs universitarias (6/17 enlaces), medios de comunicación (4/17), enciclopedias colaborativas online (4/17), páginas generalistas (2/17) e instituciones gubernativas (1/17).
- Perplexity: introduce entre 4 (1 pregunta) y 12 (1 pregunta) enlaces web a las fuentes de información, siendo lo más frecuente la inclusión de 8 enlaces (3 preguntas). Los enlaces llevan a estudios científicos (39/71 enlaces), páginas web especializadas (15/71), medios de comunicación (8/71), enciclopedias online (8/71) e instituciones gubernativas (1/71).

Un segundo resultado observable antes de examinar la calidad de las respuestas aportadas es la objetividad de las mismas. Mientras ChatGPT y Perplexity elaboran una respuesta cuyo objetivo solo fue contestar, Copilot incluyó al final de todas las respuestas una pregunta dirigida al usuario. En la mayoría se podría considerar una incitación a seguir profundizando en el tema: “¿Te gustaría saber más sobre cómo...” o ¿Te gustaría saber más sobre algún aspecto específico de...”, salvo una respuesta que aludió directamente a la opinión del usuario:

¿Qué opinas tú? ¿Cómo crees que podríamos avanzar hacia una distribución más equitativa de estos trabajos?

Cabe citar que Perplexity sí incorporaba tras cada pregunta una serie de preguntas alternativas relacionadas, pero no estaban incluidas en la respuesta (desaparecen al introducir una nueva pregunta), pero ninguna introducía el matiz de la subjetividad personal.

A la primera cuestión que versaba sobre el inicio del trabajo femenino, ChatGPT respondió explicando que “las mujeres han trabajado en diversas capacidades a lo largo de la historia”, haciendo énfasis en que “a menudo no eran reconocidas” como trabajadoras y en la diferenciación con la incorporación al trabajo remunerado que sitúa en la Revolución Industrial y precisa que aumentó tras las dos guerras mundiales del siglo XX. Incluye el matiz de los desafíos a los que se enfrentan las mujeres en el mercado laboral actual.

Por su parte, Perplexity también especifica que las mujeres han trabajado a lo largo de la historia, pero retrotrae la “incorporación formal al mundo laboral industrial” al siglo XIII y al siglo XV por sus trabajos como hilanderas y tejedoras. A continuación, precisa que la “participación significativa” fue gradual y enumera seis hitos temporales: la Revolución Industrial, etapa final del siglo XIX con las primeras universitarias en el campo de la ingeniería, medicina y farmacia, principios del siglo XX, la Primera Guerra Mundial, los años 50-60’ por los cambios culturales, económicos y legales y, por último, el período de 1960-1975 por ser una generación de mujeres que lograron “la gran incorporación femenina al mercado laboral”. AL igual que ChatGPT, también

alude a los desafíos que se han encontrado las mujeres trabajadoras y su persistencia hasta la actualidad.

Por último, Copilot también comienza aludiendo a que las mujeres trabajaban desde las sociedades antiguas, pero su incorporación al mercado laboral fue gradual. El marco temporal concreto que aporta lo restringe a España en 1931, fecha que califica de “hito importante” por el reconocimiento del derecho “a elegir su propio destino laboral”, libertad que se restringió durante el período franquista hasta 1975 “marcando el inicio de una nueva era de autonomía femenina”.

La segunda pregunta buscaba detectar si los sistemas empleados contribuían a mantener el mito de la inactividad económica y laboral de las mujeres en el pasado. Tanto ChatGPT como Copilot no negaron que las mujeres no trabajasen, sino que presentaron las razones por las que las mujeres no trabajaban “fuera del hogar/en el mercado laboral formal”. Presentan una elevada similitud en los motivos aducidos:

- ChatGPT: roles de género tradicionales, acceso limitado a la educación, normativas legales y sociales y, por último, condiciones económicas.
- Copilot: roles de género tradicionales, restricciones legales, acceso limitado a la educación, brecha salarial y, por último, normativas sociales y culturales.

Perplexity es el único que niega directamente la premisa base de la cuestión al contestar:

Es un error afirmar que las mujeres no trabajaban antes. De hecho, las mujeres han trabajado a lo largo de la historia, aunque su labor no siempre fue reconocida o valorada de la misma manera que el trabajo masculino.

A continuación, enumera los motivos –siete– por los que el trabajo femenino era menos visible o restringido. Si bien coincide en algún punto con las causas aportadas de los sistemas anteriores, introduce nuevos matices como la invisibilidad del trabajo femenino en los registros, el trabajo doméstico no remunerado, la segregación laboral o la percepción de amenaza hacia los salarios masculinos. Finaliza explicando:

La idea de que las mujeres no trabajaban era más bien un ideal burgués que no reflejaba la realidad de la mayoría de las familias trabajadoras

En la tercera pregunta se abordaba la contribución económica de las mujeres al seno familiar. Todos los sistemas han incidido en su respuesta en que las mujeres siempre han aportado a la economía familiar resultando un ingreso crucial, pese a que no se ha reconocido debidamente. Aunque actividades como el trabajo doméstico no remunerado fue citado por todos los sistemas (véase Tabla 1), Perplexity fue más específica e incluyó medios de contribución que no fueron citados por los otros sistemas como la participación en negocios familiares o la administración de bienes, que acostumbran a ser olvidados.

TABLA 1. *Medios de contribución a los ingresos familiares citados por cada IA*

	ChatGPT	Copilot	Perplexity
Agricultura familiar	X	X	X
Producción de textiles - artesanal	X	X	
Producción de textiles – fabril		X	X
Elaboración de alimentos	X		
Actividad comercial a pequeña escala	X	X	X
Trabajos tradicionalmente masculinos	X		
Trabajo doméstico no remunerado	X	X	X
Servicio doméstico		X	X
Negocios familiares			X
Administración de bienes			X

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas de ChatGPT, Copilot y Perplexity.

Cabría precisar que ChatGPT establece una continuidad hasta el siglo XX en la que explica la importancia para la igualdad de género el que las mujeres se incorporasen al mercado laboral y pudiesen aportar económicamente a sus familias. Otro matiz importante lo introduce Perplexity al explicar que la contribución económica citada fue combinada con las responsabilidades domésticas, “lo que implicaba un doble esfuerzo en muchos casos”; doble trabajo que contradice la idea de que “el bienestar material de los hogares dependía exclusivamente de los ingresos masculinos”.

Respuestas semejantes se obtienen a la cuarta pregunta que cuestionaba directamente en qué trabajaban las mujeres en los siglos XVII y XVIII, antes de la Revolución Industrial. Tanto Perplexity como Copilot

enumeran diferentes trabajos y/o sectores en los que trabajaban las mujeres, añadiendo algunos no citados en la pregunta anterior; por ejemplo, Copilot cita a las monjas y a las labores religiosas y educativas que realizaban o Perplexity puntualiza más industrias además de la textil como la industria del tabaco o del papel. Perplexity añade, además, tres obstáculos del trabajo femenino: la brecha salarial, la invisibilidad laboral y las restricciones gremiales.

Por su parte, ChatGPT no enumera, pero si comenta algunos de los roles laborales de las mujeres. Encabeza la respuesta con el trabajo doméstico de cuidado del hogar y los hijos, en el que sitúa a “muchas mujeres” frente a “algunas mujeres que participaban en la economía de manera activa”. El siguiente sector al que alude es la agricultura indicando que las mujeres “ayudaban en las labores del campo”. También incluye dedicaciones que no citan los otros dos sistemas, aunque matizando que “era menos común”, como la dedicación a la literatura y las artes.

La quinta pregunta se centraba en la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo en la Primera Guerra Mundial y en sus causas. Todos los sistemas aportaron como causa principal la necesidad de mano de obra por la escasez de mano de obra masculina como consecuencia del reclutamiento masivo de estos. Como causas secundarias se apunta a la motivación patriótica de contribuir de alguna forma al esfuerzo de la guerra y al mantenimiento de la economía. También indican que esta coyuntura representó una oportunidad para que demostrasen su capacidad laboral, a partir de la cual cambió la percepción del trabajo femenino. Sí cabe matizar, que solo Perplexity utiliza (y en varios momentos) la expresión “incorporación masiva”.

En la sexta pregunta se abordaba el modelo de ángel del hogar que, pese a surgir en el siglo XIX, se tiende a aplicar a toda la Edad Moderna y Contemporánea. Las respuestas de los tres sistemas son divergentes en este punto, hecho observable ya en la primera matización: mientras ChatGPT lo califica de “predominante en muchas sociedades”, Copilot indica que “fue bastante influyente” y Perplexity, el más crítico, que “no fue tan mayoritario ni hegemónico como se ha considerado

tradicionalmente”. Si bien todos lo sitúan como más relevante en el siglo XIX, solo ChatGPT y Copilot dan una breve reseña de en qué consistía dicho modelo. Por su parte, Perplexity se centra en aportar argumentos de investigaciones más recientes que proporcionan matices o contradicen la hegemonía de dicho modelo como el discurso médico en el que la mujer no era vista como “angelical” o la existencia de una sociedad misógina con anterioridad al siglo XIX. Sin olvidar la especificación de que:

El ideal del "ángel del hogar" respondía a una realidad concreta de las clases medias pujantes y la burguesía floreciente, no necesariamente representativa de toda la sociedad.

Con la séptima cuestión comienza el bloque de preguntas generales del mercado de trabajo que pretende analizar si se incluyen alusiones a las mujeres en las respuestas. Concretamente, la séptima interpelaba directamente qué trabajadores había en el siglo XVIII. Todos los sistemas enumeran una serie de sectores y oficios de dicho siglo, enumeración que dista entre todos los sistemas. Por ejemplo, ChatGPT incluye a los esclavos dentro del mercado de trabajo, Perplexity establece una categoría de trabajadores a destajo o por piezas, refiriéndose al método de cobro o, por último, solo Copilot alude a trabajadores del mar y a militares. Ahora bien, el único que alude de forma directa a mujeres entre los trabajadores es Copilot que habla de “artesanos y artesanas” y, al explicar los trabajadores domésticos, concreta que “las mujeres y, en menor medida, los hombres, trabajaban como sirvientes”. Los otros dos solo hablan de trabajadores en general o cita oficios en masculino. También cabe comentar que la respuesta de Perplexity también incluía información sobre las características del mercado laboral en dicho periodo en relación a las jornadas laborales y los salarios.

A continuación, la octava pregunta permitía aproximarse a las características de los trabajadores del siglo XVIII. Todos las IAs preguntadas se centraron en aportar características de los trabajadores de la incipiente industrialización que se estaba produciendo en Gran Bretaña, omitiendo características relativas a otros trabajadores como los agrícolas o los artesanos. A pesar de que todos proporcionan una respuesta larga, solo citan directamente a las mujeres en una ocasión:

- ChatGPT: “Las mujeres y los niños también formaban parte de la fuerza laboral, y a menudo eran empleados en condiciones aún más precarias”.
- Copilot: “Las mujeres y los niños solían ganar menos que los hombres adultos”.
- Perplexity: “Salarios bajos, especialmente para mujeres y niños”.

La novena pregunta era una versión de la séptima con diferente marco temporal, que se enfocaba a detectar si se omitía la presencia del sector femenino del mercado laboral. ChatGPT enfoca su respuesta al ámbito industrial, al menos en lo relativo al siglo XIX. Perplexity aporta una mayor diversidad de oficios y sectores, igual que Copilot; aunque Perplexity también concreta una serie de características sobre el mercado de trabajo de los siglos XIX y XX. La tendencia vuelve a ser respuestas largas, redactadas en masculino o en términos genéricos, y en todas hay algún tipo de alusión directa a las mujeres:

- ChatGPT: al aludir a los trabajadores indica que “esto incluía a hombres, mujeres y niños que trabajaban en fábricas, minas y otros sectores emergentes”. Al avanzar hacia el siglo XX, precisa que “se produjo un aumento en la participación de las mujeres en el trabajo”.
- Copilot: enumera diferentes trabajos citando a las mujeres entre los trabajadores domésticos (“muchas mujeres trabajaban como sirvientas en casas de familias más ricas”) y entre los trabajadores del servicio público (“funcionarios, maestros, enfermeras y otros empleados públicos”).
- Perplexity: en la enumeración de trabajos cita entre tres tipos de trabajadores de servicios a las maestras y a los “trabajadores del servicio doméstico, especialmente mujeres”. Además, entre las características del mercado de trabajo indica como primera la “incorporación masiva de mujeres y niños al trabajo industrial” y la cuarta el “predominio de trabajadores jóvenes, especialmente mujeres solteras menores de 25 años en ciertos sectores”.

Finalmente, la décima pregunta contraponía la importancia del trabajo productivo y el reproductivo. Todos los sistemas incluyen en su respuesta una explicación de a qué se refiere cada uno de ellos, pero el encabezado de la respuesta resulta más contundente en Perplexity y Copilot al afirmar desde un primer momento que ambos trabajos son “fundamentales para el funcionamiento de la sociedad y la economía”, expresión idéntica en ambos. Perplexity añade tras ello que “no se puede afirmar que uno sea más importante que el otro”, mientras que Copilot puntualiza que “a menudo el trabajo reproductivo no se valora tanto como el productivo”. Sin embargo, ChatGPT inicia su respuesta exponiendo que “la importancia del trabajo productivo y reproductivo puede variar según el contexto y las necesidades de la sociedad”, aunque tras la explicación también usará el término fundamental para referirse a ambos trabajos. En cuanto a la valoración que realizan del trabajo reproductivo siguen la misma línea argumentativa:

- ChatGPT: “el trabajo reproductivo sostiene la vida cotidiana y el desarrollo de las futuras generaciones”.
- Copilot: “actividades relacionadas con el mantenimiento y la reproducción de la vida humana”, “es esencial para el bienestar de las personas y la sostenibilidad de la sociedad”.
- Perplexity: “Es la base para la reproducción biológica y social de la sociedad”, y también precisa que “es una “piedra angular” el sistema económico, aunque a menudo invisibilizado” y proporciona el sostén para que la fuerza laboral pueda realizar el trabajo productivo.
- Al cuestionar quién debe realizar cada tipo de trabajo, todos coinciden en que deberían ser compartidos equitativamente con independencia del género y que, para avanzar en una sociedad más justa, es necesaria una revalorización del trabajo reproductivo. Cabe precisar que tanto Copilot como Perplexity introducen el matiz histórico al comentar que el trabajo reproductivo ha sido asumido tradicionalmente por las mujeres.

5. DISCUSIÓN

Los resultados han sido, en general, más positivos de lo esperado inicialmente. En general, ChatGPT ha aportado menos matices como consecuencia de sus respuestas más escuetas, mientras que Copilot y Perplexity se han extendido en sus respuestas lo que ha favorecido la introducción de matices y referencias concretas a las mujeres incluso en las cuestiones generales. Con todo, cabe realizar matices en cada una de las cuestiones realizadas.

En la primera pregunta, la respuesta de ChatGPT fue correcta, aunque al no *explayarse* dejó pasar la oportunidad de incorporar datos o detalles que mejorasen la comprensión del usuario. Por su parte, Copilot realizó una restricción temporal y espacial sin que el usuario lo hubiese solicitado, por lo que un estudiante hubiese llegado a la conclusión de que las mujeres españolas no habían trabajado antes de la Segunda República. Además, hizo uso de un vocabulario menos formal con el que se le atribuye a la respuesta un cariz de subjetividad. La contestación de Perplexity fue, sin duda, la más completa y precisa aportando incluso cifras de tasas de actividad y explicando el porqué de las distintas fechas que aportaba.

La respuesta a la segunda cuestión en ChatGPT y Copilot inducirían a un estudiante a mantener el mito de la inactividad laboral de las mujeres en el pasado, puesto que para un estudiante los matices que realizaban ambos sistemas de “las mujeres no trabajaban fuera del hogar” (ChatGPT) y “las mujeres no trabajaban en el mercado laboral formal” (Copilot) serían tan sutiles que pasarían inadvertidos. Al contrario acontece con Perplexity gracias a negar dicha premisa desde un inicio, aunque incluyese motivos por los que se difundiese ese mito.

Respecto a la tercera y cuarta pregunta, cabría destacar que ningún sistema elabora una lista realmente completa de los oficios u ocupaciones laborales de las mujeres (Gálvez-Muñoz & Sarasúa, 2003; Sarasúa, 1994). Sí es verdad que Copilot salva este escollo al indicar que aporta “algunos ejemplos”. Una lista lo más completa posible sería ideal para favorecer que un estudiante obtuviese una visión acertada a la diversidad de sectores y oficios en los que participaron las mujeres; no obstante, lo realmente preocupante es la respuesta de ChatGPT en tanto al incluir expresiones como que “ayudaban en las labores del campo”

aporta un valor secundario al trabajo agrícola que las mujeres realizaban. Las investigaciones han puesto de manifiesto que el trabajo de las mujeres en la agricultura no era secundario, sino que se hallaba en igualdad de esfuerzo y dedicación que sus homónimos masculinos e, incluso, en las zonas de alta emigración temporal masculina recaía todo el peso sobre ellas (Rial García, 2009; Rey Castelao, 2021). Tampoco contribuye a eliminar el mito de la mujer inactiva que fuesen “muchas mujeres” las que se mantenían en el hogar frente a solo “algunas mujeres” con un rol económico activo.

El uso de una IA también implica claras diferencias en la quinta pregunta, ya que, como se indicó, solo Perplexity matizaba que se producía una “incorporación masiva” de las mujeres en la Primera Guerra Mundial. Por ende, el estudiante que haga uso de las otras dos asimilaría que ese fue el inicio de la inserción femenina en el mercado de trabajo. En este sentido, cabría matizar que ninguno de los sistemas indicó que dicha incorporación venía precedida de una fase de expulsión anterior, conocida como el proceso de *male breadwinner family* (Horrell & Humphries, 1997).

La extensión del modelo de ángel de hogar también marca diferencias entre los sistemas, en tanto el alumnado que recurra a ChatGPT mantendrá la idea preconcebida de que fue el modelo mayoritario, reforzando el mito de mujer inactiva laboral y económicamente. Por su parte, Copilot, al tildarlo de influyente, sentaría la base de necesitar más información, mientras que con la Perplexity no sería necesario indagar más al proporcionarse los puntos clave de la crítica a dicho modelo y su aplicación exclusiva a las élites sociales.

Los resultados de la séptima, octava y novena pregunta pueden ser discutidos en conjunto. Sin embargo, antes de ello, cabe precisar que en la pregunta séptima ChatGPT hace un grave error de contenido al situar a la población esclavizada dentro del mercado de trabajo, cuando el primer requisito que se debe cumplir para contabilizarse dentro de dicho contingente es la libertad para optar a realizar la actividad laboral encargada. De igual modo, se debe precisar que en la octava pregunta, todos los sistemas hicieron con sus respuestas un sesgo geográfico no solicitado por el usuario: las características de los trabajadores que aportan se centran en la Revolución Industrial, fenómeno que, en el siglo XVIII, solo se estaba produciendo en Gran Bretaña. En consecuencia, un estudiante que se aproxime a las IAs para hacer un trabajo sobre los trabajadores del

siglo XVIII no obtendrá apenas información del grueso de trabajadores existentes en Europa: agricultores, artesanos y comerciantes.

En estas preguntas de corte general, además de tender a ser incompletas, observamos que hay una mayor omisión del trabajo femenino en el siglo XVIII que en los posteriores, donde se hicieron referencias directas a las mujeres como trabajadoras. Con todo, cabe matizar que no todos los sistemas omitieron a las mujeres, pues Copilot citó a las artesanas y a las sirvientas. A nivel docente, esto conlleva un claro problema: aquellos estudiantes que indaguen sin una noción base de las características del mercado de trabajo de este período y que su conocimiento parta de los mitos e ideas preconcebidas sobre la hegemonía del modelo del ángel del hogar asimilarán el uso del masculino genérico de las IAs como indicación de que solo representa a los hombres.

A pesar de que todos los sistemas sí citan explícitamente oficios en femenino o la presencia de mujeres en el mercado de trabajo de los siglos XIX y XX, son respuestas que adolecen de una problemática común: sesgo horizontal. Salvando la respuesta de ChatGPT que sitúa a las mujeres en las minas, todos los oficios a los que se alude en femenino entran dentro de los considerados relacionados con los roles de género femenino, tales como enfermeras y maestras, obviando toda participación en otros sectores como las innumerables fábricas, el

6. CONCLUSIONES

El análisis comparativo de las respuestas generadas por los tres sistemas de Inteligencia Artificial (IA) más utilizados entre el alumnado universitario revela diferencias significativas en la calidad y profundidad de la información proporcionada al usuario. La Inteligencia Artificial adolece de mantener y transmitir ciertos sesgos de género que, en la investigación que aquí nos concierne, pueden reforzar los propios sesgos de los estudiantes.

Tras la evaluación de criterios como el léxico empleado, la precisión conceptual, la aportación de datos adicionales relacionados y las referencias académicas empleadas sugiere que Perplexity ofrece una base más sólida para el aprendizaje y la reflexión crítica sobre la evolución histórica de la participación laboral y económica de las mujeres para los estudiantes. No obstante, como ya se ha indicado en el texto, la actualización

constante de las fuentes de las que se alimentan estos sistemas de IA puede alterar la idoneidad de dicha valoración en el futuro próximo.

7. APOYOS

Trabajo realizado en el marco del Proyecto de Investigación «Redes sociales y economías familiares en los espacios rurales (ss. XVII-XIX)», Proyecto PID2023-152407NA-I00 financiado por MCIN/AEI.

8. REFERENCIAS

- Bellas, F., Castro, L. M., Martínez-Rolán, X., & Piñeiro-Otero, T. (2024). *Inteligencia Artificial generativa en el entorno académico*. Universidade da Coruña
- Cernadas García, E., & Calvo Iglesias, E. (2022). Perspectiva de género en Inteligencia Artificial, una necesidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 17, 111-127.
- Gálvez-Muñoz, L., & Sarasúa, C. (2003). *¿Privilegios o eficiencia?: Mujeres y hombres en los mercados de trabajo*. Servicio de Publicaciones.
- Horrell, S., & Humphries, J. (1997). The Origins and Expansion of the Male Breadwinner Family: The Case of Nineteenth-Century Britain. *International Review of Social History*, 42, 25-64.
- Marfil, L. A. F., Parás, C. V., & Cuervo, P. B. (2024). ChatGPT: ¿El futuro del aprendizaje? Percepciones y uso entre estudiantes universitarios. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 24(2), Article 2.
- Pereyra Pereyra, M. M. (2023). IA generativa, educación superior y comunicación: Los desafíos por venir. *Question/Cuestión*, 3(76), 1-13.
- Pérez-Ugena Coromina, M. (2024). Sesgo de género (en IA). *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 26, 311-330.
- Rey Castelao, O. (2021). *El vuelo corto. Mujeres y migraciones en la Edad Moderna*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Rial García, S. (2009). *O traballo das mulleres na Galicia rural do Antigo Réxime*. Concello de Santiago de Compostela : Universidade de Santiago de Compostela.
- Sarasúa, C. (1994). *Criados, nodrizas y amos. El servicio doméstico en la formación del mercado de trabajo madrileño, 1758-1868*. Siglo Veintiuno.

