



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

ISSN: 2254-3139

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)

**Diciembre 2017 - Volumen 6, número 2
<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2>**

**rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs**



CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo
Reyes Hernández-Castilla

EDITOR

Cynthia Martínez-Garrido
Nina Hidalgo Farran

CONSEJO DE REDACCIÓN

Ángel Méndez Núñez

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" (GICE)

CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate (University Massachusetts-Boston, USA)
Günter Bierbrauer (Universität Osnabrück, Alemania)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)
Sharon Chubbuck (Marquette University, USA)
Raewyn Connell (University of Sydney, Australia)
Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)
Ian Davis (University of York, UK)
Nick Elmer (University of Surrey, UK)
Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)
Nancy Fraser (The New School University, USA)
Juan Eduardo García-Huidobro (Universidad Alberto Hurtado, Chile)
John Gardner (Queen's University, UK)
Mariano Herrera (CICE, Venezuela)
Peter McLaren (Chapman University, USA)
Carlos Muñoz-Izquierdo (Universidad Iberoamericana, México)
Luis M^a Naya Garmendia (UPV/EHU, España)
Connie North (University of Maryland, USA)
Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo, España)
Juana M. Sancho (Universidad de Barcelona, España)
Sylvia Schmelkes (Universidad Iberoamericana, México)
Josu Solabarrieta (Universidad de Deusto, España)
Juan Carlos Tedesco (Argentina)
Alejandro Tiana (UNED, España)
Martin Thrupp (University of Waikato, Nueva Zelanda)
Carlos Alberto Torres (UCLA, USA)
Riel Vermunt (Leiden University, Países Bajos)
Bernd Wegener (Humboldt University, Alemania)
Joseph Zajda (Australian Catholic University, Australia)
Ken Zeichner (Washington University, USA)

ÍNDICE

EDITORIAL

- Una Educación Feminista para Transformar el Mundo** 5
Ana Irene Pérez Rueda, Marta Nogueroles y Ángel Méndez-Núñez

SECCIÓN MONOGRÁFICA: EDUCACIÓN FEMINISTA PARA LA JUSTICIA SOCIAL

- Coeducar las Relaciones Afectivosexuales para Promover la Igualdad Sexual y de Género y la Justicia Social** 13
Mar Venegas

- Los Nudos del Género. Apuntes para la Formación Ética de Educadoras y Educadores** 29
Isabel Carrillo Flores

- Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa** 49
Graciela Morgade

- Por una Escuela Inclusiva. Las Fronteras del Género** 63
Paloma Curieses

- Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado** 81
Irene Martínez Martín y Gema Ramírez Artiaga

- Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas** 97
Carme García-Yeste, Regina Gairal y Oriol Ríos

- Educación Popular Feminista: Clases de Castellano para Mujeres Migrantes Magrebíes** 113
Alba Sierra Rodríguez y Carlos Peláez-Paz

- Las Mujeres en los Equipos de Gobierno en la Universidad Española. Un Estudio Discreto** 129
Itziar Rekalde y Esther Cruz Iglesias

SECCIÓN LIBRE

- La Personalización de la Intervención Educativa Proporciona Igualdad de Oportunidades a los Menores en Situación de Riesgo** 149

David Herrera-Pastor y José Manuel de-Oña-Cots

- Música para Adultos Mayores: Voluntariado Universitario para la Mejora Social** 167

Susana Sarfson y M^a Claudia Albini

- Filantropía, Educación y Fútbol: La Obra Benéfica de Max Bembo en Barcelona (1907-1922)** 177

Xavier Torrebadella-Flix

RECENSIONES

- Gorard, S., See, B. H. y Siddiqui, N. (2017). The trials of evidence-based education. The promises, opportunities and problems of trials in education** 203

Cynthia Martínez-Garrido

- Alba Rico, S. (2015). Islamofobia. Nosotros, los otros y el miedo** 207

David Gómez Godino

Editorial:

Una Educación Feminista para Transformar el Mundo

Ana Irene Pérez Rueda
Marta Nogueroles Jové
Ángel Méndez Núñez

Universidad Autónoma de Madrid *

Todo cuanto han escrito los hombres sobre las mujeres debe ser sospechoso, pues son a un tiempo juez y parte.
(Poulain de la Barre)

Decía Simone de Beauvoir (1985, p. 13) que “no se nace mujer: se llega a serlo”. Lo que somos, sentimos y pensamos sobre el mundo, sobre las demás personas y sobre nosotras mismas está atravesado por siglos de patriarcado. Hombres y mujeres somos sujetos socialmente contruidos y, mientras ellos aprenden a hacer uso de sus privilegios de género, nosotras seguimos siendo socializadas para aceptar lo que Bourdieu (1998) llamó la dominación masculina, gracias a la invisibilidad que ha ido adquiriendo un machismo de formas cada vez más sutiles. Por eso, crecemos en una ilusión de aparente libertad y no suele ser hasta la edad adulta cuando el feminismo hace su aparición en la vida de algunas mujeres —cada vez más— en una suerte de despertar político demasiado tardío, pues para entonces es preciso desaprender y reparar las heridas sufridas desde los orígenes de nuestra opresión. De ahí que la teoría feminista recurra tan a menudo a conceptos como deconstrucción, emancipación, liberación o empoderamiento, ante la ausencia de una pedagogía feminista desde la primera infancia.

Afortunadamente, nos encontramos en un momento histórico en el que la lucha feminista impregna hasta la médula los movimientos sociales progresistas y se ha convertido en un tema de debate recurrente. No es casual, por lo tanto, que prosperen también los discursos reaccionarios que pretenden deslegitimarla con mensajes que la disfrazan de innecesaria por anacrónica, de interesada y conveniente solo para algunas mujeres o incluso de opresora, comparándola con el nazismo o equiparándola con un machismo de signo contrario. Del mismo modo, abundan las descripciones de agresiones machistas como casos aislados, cometidos por locos o enfermos, sin comprender ni reconocer que se trata de hijos sanos del patriarcado, el injusto y cruel sistema social en el que todas y todos somos educados.

Además, a medida que este adopta formas discriminatorias cada vez más invisibles y sutiles, se extiende la idea de que la escuela es ya una institución neutra en lo que respecta al tratamiento de los géneros. Muchas de las voces que se alzan contra las escuelas segregadas asumen que la escuela mixta es en buena parte coeducativa y que toda medida educativa más allá del compartir

* Contacto: riejs-gice@uam.es

espacios, tiempos y programas es adoctrinadora. Lejos de esta postura, sostenemos que la escuela mixta es, a todas luces, insuficiente. Si bien es cierto que la generalización de la escuela mixta garantiza el acceso de las niñas a la educación en los mismos espacios y con el mismo currículum —explícito— que los niños, no se ha alcanzado igualdad social alguna. La escuela perpetúa los modelos culturales de la sociedad (Baudelot y Establet, 1976; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985) y continúa exigiendo a las niñas el aprendizaje de una personalidad subordinada, carente de autonomía y volcada en la atención al otro, al tiempo que trata de convertir a los niños en seres activos y dotados de criterio propio (Subirats, 2007, 2010). En vista de ello, múltiples estudios han tratado de visibilizar de qué manera ha contribuido la escuela mixta a la reproducción de esta injusticia, abordando aspectos como las interacciones en el aula y la desigual atención a niños y niñas, el carácter androcéntrico del currículum, el machismo en los materiales, el uso diferencial del espacio o la feminización de la profesión.

Distintas investigaciones sobre la interacción en el aula han confirmado que los y las docentes atienden de manera diferente a niños y niñas, en relación a las preguntas, indicaciones sobre su trabajo o críticas que les plantean (Subirats y Brullet, 1988; Younger, Warrington y Williams, 2010). En cuanto al carácter androcéntrico del currículum, Marina Subirats (1994) nos recuerda que se sigue excluyendo a las mujeres de la historia y del saber en general y no se muestran ejemplos de mujeres que hayan contribuido al bien común con las que las niñas puedan identificarse. Asimismo, los saberes han sufrido una jerarquización androcéntrica: se juzgan como importantes e indispensables para la vida materias como matemáticas, historia o lenguaje y, sin embargo, no se consideran imprescindibles aprendizajes relacionados con las tareas domésticas o con los cuidados, que hasta hace poco eran exclusivos de la educación de las niñas y han de ser revalorizados (Subirats, 1994).

Son también muchos los estudios que han prestado atención al machismo en los diversos materiales escolares, especialmente en los libros de texto (Apple, 1997; García, Troiano y Zaldívar, 1993; Garreta y Careaga, 1987; Moreno, 1986). Otros han insistido en cómo los libros infantiles transmiten estereotipos sexistas y discriminan a las niñas y a las mujeres, otorgándoles un puesto inferior y atribuyéndoles unos rasgos físicos y psicológicos, unas capacidades, unos roles y un estatus social específicos (Cromer y Turín, 1998). En vista de ello, resulta llamativo que ofrecamos a nuestro alumnado estos modelos identificativos —presentes tanto en los cuentos tradicionales como en muchos de nueva creación— sin al menos introducir elementos críticos que pongan en tela de juicio los valores que representan implícitamente (Ramos, 2006).

La diferencia entre el comportamiento de niños y niñas en la utilización del espacio ha sido puesta de manifiesto por diferentes estudios a partir de la década de los setenta (Hart 1978; Saegert y Hart, 1976; Shilling, 1991). En el Estado español, el estudio más completo sobre la subordinación de las niñas en la escuela fue llevado a cabo por Marina Subirats y Cristina Brullet (1988). Esta investigación observó que en ninguna de las escuelas del estudio existían espacios de uso restringido para niños o para niñas (con la excepción de los servicios) y, sin embargo, se advertía fácilmente un uso diferente del espacio por cada uno de los dos grupos, que no procedía de una norma escolar explícita. En general, se observó una mayor ocupación del espacio dentro del aula por los niños así como un mayor número de movimientos y desplazamientos. Las niñas solían desplazarse menos y, cuando lo hacían, realizaban trayectos más cortos y menos centrales, destinados no a ocupar el espacio sino a cruzarlo para dirigirse a algún punto concreto. También las observaciones realizadas en el patio, durante los momentos de juego, reflejaban estas diferencias: los niños ocupaban el centro del espacio común, mientras las niñas solían jugar en espacios laterales y más reducidos. De nuevo, esta distribución no se derivaba de una norma

escolar sino de un orden establecido entre los dos grupos que implica la existencia de una desigualdad. Maestros y maestras suelen ser conscientes de este orden, habitual en los patios de muchas de nuestras escuelas. A pesar de ello, la tendencia más generalizada es la de no intervención, por considerar que la situación es producto de la espontaneidad de niños y niñas y, por lo tanto, natural o muy difícil de modificar.

Por último, debemos tener en cuenta que la enseñanza es una de las profesiones más feminizadas, en tanto la presencia de mujeres es mayoritaria. Sin embargo, las profesoras están infrarrepresentadas en los niveles educativos superiores y en los equipos directivos, ambos asociados a un mayor prestigio social de la profesión y a mejores salarios. Además, las maestras constituyen la práctica totalidad de los equipos de educación infantil, reforzando la idea patriarcal de que las tareas de cuidados son responsabilidad de las mujeres.

Por lo tanto, a día de hoy sigue siendo necesario que nos esforcemos por cambiar la escuela, concebida como un espacio de socialización desde el que luchar contra el sistema patriarcal hegemónico y la innegable legitimación y reproducción de las injusticias —ligadas en este caso al género— que se desarrollan en el entorno educativo y social. Investigando sobre el comportamiento diferencial de niñas y niños y sobre la forma de transmisión, a menudo oculta, de las reglas de socialización, podremos tratar de construir una escuela realmente coeducativa que supere la enorme carga de sexismo que hallamos todavía en la escuela mixta. De esta forma, con la intención de publicar artículos que nos ayuden a seguir reflexionando y actuando en esta línea, planteamos este número monográfico de Educación Feminista para la Justicia Social.

Abre la sección Mar Venegas, con su artículo *“Coeducar las Relaciones Afectivosexuales para Promover la Igualdad Sexual y de Género y la Justicia Social”*. En este, la autora reflexiona sobre cuestiones destacadas en la relación entre la escuela y la igualdad de género, planteando los avances alcanzados históricamente y evidenciando cómo, a partir de la LOMCE, determinadas posiciones políticas más conservadoras apuestan y protegen la escuela segregadora, haciéndonos retroceder a una situación decimonónica explícitamente desigualitaria. Además, con intención de fundamentar la necesidad de apostar por coeducar las relaciones afectivosexuales, Venegas analiza los datos de tres estudios desarrollados por el Centro de Investigaciones Sociológicas que recogen distintas actitudes y prácticas afectivosexuales en España —con especial atención a la adolescencia-juventud— y que revelan algunos aspectos especialmente relevantes.

Isabel Carrillo Flores, por su parte, traslada el foco de atención de la relación entre educación e igualdad de género a la formación universitaria de maestras y maestros. En el artículo *“Los Nudos del Género. Apuntes para la Formación Ética de Educadoras y Educadores”*, la autora reivindica la necesidad de eliminar las resistencias de género para una formación éticamente transformadora, asumiendo que la educación no es vivida plenamente por las niñas. Desigualdad que deriva directamente de la diferencia sexual y que, asegura Carrillo, no solo tiene poca presencia en la formación inicial del profesorado, sino que esta puede contribuir a reproducir injusticias tanto por lo que se hace, como por lo que no se hace.

En el artículo *“Des-patriarcalizar y Des-colonizar La Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado”*, Irene Martínez Martín y Gema Ramírez Artiaga tratan de responder a la necesidad de subvertir la reproducción de las desigualdades de género en el ejercicio de la docencia. Para ello, se han servido de una metodología de enfoque cualitativo y emancipador con carácter analítico-crítico fundamentada en la práctica de la investigación-acción-participativa, tomando como muestra a un total de 120 estudiantes de los cursos de primero de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid y del grado de Educación Social

de la Universidad de Castilla la Mancha, durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017. Entre sus conclusiones, merece la pena destacar que la formación del profesorado exige una transformación —en clave feminista— en lo personal para llegar a una transformación de las prácticas, de tal forma que tenemos una responsabilidad como ciudadanas y ciudadanos críticas, pero también como formadoras de futuro en el camino hacia la justicia social y la equidad.

A través del análisis de la paradoja de la identidad femenina, las fronteras del género y sus consecuencias sobre la agencia en el seno del feminismo, Paloma Curieses, en su artículo *“Por una Escuela Inclusiva. Las Fronteras del Género”*, propone una ampliación del concepto de educación inclusiva con el objetivo de dar un paso más a la hora de hablar de una educación realmente equitativa, crítica y democrática. De esta forma, yendo más allá de la idea de integración de la mujer en una escuela embebida en una sociedad hetero-patriarcal que las relega a los márgenes, se defiende la necesidad de atender de manera igualitaria las distintas formas de ser, de definirnos e identificarnos.

Desde la Universidad de Buenos Aires y en el marco de políticas de desarrollo de una Educación Sexual Integral de Argentina, Graciela Morgade presenta los avances de una investigación en curso dirigida a producir innovaciones educativas desde la perspectiva de géneros y derechos humanos. El artículo *“Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa”*, plantea los primeros resultados y conclusiones del trabajo sostenido sobre un estudio de casos, desde la programación hasta el desarrollo de propuestas didácticas, llevadas a cabo en tres cátedras distintas de la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata. La autora asegura que, si bien es cierto que la lucha dentro de la academia y dentro del sistema educativo se nutre, se inspira y se alimenta de los debates sociales, estos necesitan de su incorporación epistemológica estructural en los saberes y en el sistema educativo para tener una sustentabilidad que trascienda los límites temporales y personales para integrarse plenamente en el proyecto de una educación sexuada justa

En el artículo *“Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas”*, Carme García-Yeste, Regina Gairal y Oriol Ríos enfatizan en la necesidad de dar voz a aquellas mujeres que tradicionalmente han sido silenciadas de las luchas feministas a favor de la igualdad. En su estudio, analizan la forma en que las tertulias literarias dialógicas están permitiendo que las mujeres migrantes —participantes de dichos espacios— se empoderen y disminuya su situación de vulnerabilidad. Para ello, las autoras han realizado estudio cualitativo con orientación comunicativa, realizando entrevistas semiestructuradas a 8 mujeres migrantes, un grupo de discusión y observaciones comunicativas articuladas en sesiones semanales durante dos cursos escolares (2014-2015 y 2015-2016). Cabe destacar que, además de mejorar los aprendizajes del idioma en el país de acogida, las participantes ven reforzado su autoestima y seguridad para hacer frente las barreras cotidianas, al tiempo que mejoran las relaciones familiares y los lazos de solidaridad con sus amistades.

Alba Sierra Rodríguez y Carlos Peláez-Paz, presentan un estudio etnográfico llevado a cabo con mujeres migrantes magrebíes y trabajadoras domésticas que asisten a clases de castellano. En el artículo *“Educación Popular Feminista: Clases de Castellano para Mujeres Migrantes Magrebíes”*, se comprueba cómo a través de las clases de castellano es posible desarrollar una identidad cultural propia en la que tanto los valores como prácticas de las estudiantes migrantes se construyen a partir del diálogo y el cuestionamiento de las desigualdades que sufren. Además, Sierra y Peláez-Paz analizan situaciones en las que las participantes del estudio desarrollan redes de sororidad y ayuda entre compatriotas para suplir las carencias un sistema social de atención a población

migrante inefectivo que no recoge las especificidades derivadas de las necesidades de estas mujeres y, por lo tanto, fracasa a la hora de garantizar su acceso a derechos básicos.

Cierran el monográfico Itziar Rekalde y Esther Cruz Iglesias, con su artículo “*Las Mujeres en los Equipos de Gobierno en la Universidad Española. Un Estudio Discreto*”. Con intención de aumentar el grado de familiaridad con la reciente interrupción de las mujeres en el escenario de la gobernanza universitaria, las autoras presentan un estudio de carácter exploratorio desde el que examinar la representación que las mujeres tienen en los equipos de gobierno de las universidades públicas españolas. Atendiendo a los datos que proporciona la investigación, Rekalde y Cruz aseguran que, si bien la distancia numérica entre hombres y mujeres es cada vez menor —habiendo aumentado la presencia de mujeres en equipos de gobierno hasta el 40,91%—, la persistencia de ámbitos y áreas estereotipados que actúan en paralelo es todavía apreciable. Sin duda, esta investigación no es sino una puerta abierta desde la que planificar nuevos estudios que profundicen en la comprensión de los fenómenos planteados por sus autoras.

Los estudios presentados en este monográfico de Educación Feminista no hacen sino avanzar en la reflexión y el debate en torno a distintas formas de discriminación por razones de género. Artículos que constatan que el patriarcado, como sistema de dominación, impregna todos y cada uno de los rincones de nuestra sociedad capitalista. Así, se evidencia que las escuelas, universidades y espacios de educación no formal no son —ni mucho menos— lugares neutros o ajenos a la subordinación de un género a otro. Al contrario, son lugares de confrontación. De este modo, quienes pretendan avanzar posiciones en clave feminista dentro de una educación marcada por la discriminación a las mujeres han de poner en marcha planteamientos contrahegemónicos que luchen contra el patriarcado y ahonden en la consecución de espacios educativos que trabajen en favor del feminismo y la justicia social.

Referencias

- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Beauvoir, S. (1985). *El segundo sexo. La experiencia vivida*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Cromer, S. y Turín, A. (1998). *¿Qué modelos para las niñas? Una investigación sobre los libros ilustrados*. París: Association Européenne Du Côté Des Filles.
- García, M., Troiano, H. y Zaldívar, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculinos y femeninos en los textos de E.G.B.* Madrid: Instituto de la Mujer.
- Hart, R. (1978). Sex differences in the use of outdoor space. En B. Sprung (Ed.), *Perspectives on Non-sexist Early Childhood Education* (pp. 101-108). Nueva York, NY: Teachers College Press.

- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Ramos López, C. (2006). *Vivir los cuentos: guía para contar cuentos*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer
- Saegert, S., y Hart, R. (1976). *Seven-year-olds in the home environment*. Londres: Allen & Unwin.
- Shilling, C. (1991). Social Space, Gender Inequalities and Educational Differentiation. *British Journal of Sociology of Education*, 12(1), 23-44.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Subirats, M. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 143-158.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Younger, M., Warrington, M. y Williams, J. (2010). The Gender Gap and Classroom Interactions: Reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 325-341.



SECCIÓN MONOGRÁFICA:
EDUCACIÓN FEMINISTA PARA
LA JUSTICIA SOCIAL



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Coeducar las Relaciones Afectivosexuales para Promover la Igualdad Sexual y de Género y la Justicia Social

Coeducating Sexuality and Love Relationships to Promote Sex and Gender Equality and Social Justice

Mar Venegas *

Universidad de Granada

La educación, de manera destacada la formal que ocurre en la escuela, es uno de los principales motores de cambio de la sociedad. De ahí que, quienes comprometemos nuestro trabajo con la promoción del cambio social hacia la igualdad sexual y de género, localicemos en la educación (sobre todo la escolar) esta reivindicación. En línea con ello, en este artículo se empieza analizando el recorrido histórico desde la escuela segregadora, pasando por la escuela mixta, hasta llegar a la coeducación como modelo escolar. A continuación, se pone de manifiesto cómo la LOMCE favorece la segregación escolar en función del sexo. Seguidamente, se evidencian los aspectos sociales, afectivosexuales y emocionales del debate entre los tres modelos de educación antes mencionados, para situar en ellos la necesidad de apostar por la coeducación afectivosexual como alternativa a la segregación escolar por sexo. Para ello, se analizan datos secundarios procedentes de los tres únicos estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas disponibles en España en relación a esta temática. El artículo termina con algunas conclusiones destacadas a partir del análisis de estos datos para ilustrar la necesidad de apostar por una educación feminista, a través de la coeducación afectivosexual, para promover la justicia social, propia de una sociedad democrática, mediante la promoción de la igualdad sexual y de género desde el ámbito de la educación.

Descriptor: Educación sexual, Igualdad de oportunidades, Coeducación, Movimiento de liberación femenina, Justicia social

Education, notably the formal one that happens in the school, is one of the main engines of change of the society. Hence, those who commit our work with the promotion of social change towards sexual and gender equality, let us locate this claim on education (especially the scholar one). In line with this, this article begins by analysing the historical journey from the segregating single-sex school, through the mixed school, to coeducation as a school model. It then discusses how LOMCE favours school single-sex segregation. The social, affective and sexual, and emotional aspects of the debate between the three models of education mentioned above are evidenced in order to place in them the need to bet on sex and relationships coeducation as an alternative to school segregation by sex. To do this, we analyse secondary data from the three only studies of the Centre for Sociological Research available in Spain in relation to this subject. The article concludes with some outstanding conclusions from the analysis of these data to illustrate the need to bet on a feminist education, through sex and relationships coeducation, to promote social justice, inherent of a democratic society, through the promotion of sexual and gender equality from the field of education.

Keywords: Sex education, Equal opportunity, Coeducation, Women liberation movement, Social justice.

*Contacto: mariter@ugr.es

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 13 de abril 2017
1ª Evaluación: 31 de julio 2017
2ª Evaluación: 29 de agosto 2017
Aceptado: 15 de septiembre 2017

Como este monográfico sobre Educación Feminista y Justicia Social quiere plantear, son muchos los estudios, pero también las muestras de vida cotidiana, que confirman la pervivencia del sexismo y los estereotipos de género en nuestra sociedad. Simultáneamente, encontramos múltiples ejemplos de cómo la lucha feminista se mantiene alerta, precisamente por la necesidad de seguir combatiéndolos. En el ámbito del análisis sociológico, suele decirse que el siglo XIX fue el siglo del movimiento obrero, y el siglo XX el del movimiento feminista. Por suerte, son muchos los fenómenos que dan cuenta de los importantes cambios sociales que han acontecido, sobre todo, en la segunda mitad del siglo XX, gracias a la lucha feminista. Pero también queda todavía mucho por hacer. Como bien se ha indicado en la literatura especializada al respecto, desde una perspectiva educativa, la escuela mixta ha resultado insuficiente. Sólo la escuela coeducativa puede contribuir a sentar las bases de una sociedad construida sobre la base de relaciones igualitarias entre las personas, desde el reconocimiento de la diversidad sexual y de género, y la defensa de la justicia social.

Con estas consideraciones de fondo, este artículo pretende contribuir al debate poniendo el foco en el análisis de un aspecto que desde estas páginas se entiende como fundamental precisamente para construir esas relaciones en igualdad: la educación afectivosexual en el marco del debate entre la escuela segregadora y la coeducativa. En concreto, en una primera parte del artículo se analiza este debate en síntesis, para señalar el aspecto central del debate que nos conduce a la necesidad de apostar por la educación de las relaciones afectivosexuales en igualdad. A continuación, se hace una breve mención a las políticas de igualdad en educación para ilustrar este análisis e introducir la relación entre coeducación y educación afectivosexual. Seguidamente, se analiza el fenómeno en cifras, a través de un análisis secundario de los pocos datos sociológicos ofrecidos en España por los estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas (2008a, 2008b, 2010). El artículo concluye con algunas consideraciones que pretenden ilustrar el objetivo con el que parte: la necesidad de apostar por la coeducación de las relaciones afectivosexuales para promover la igualdad y la justicia social.

1. El sistema educativo en perspectiva histórica: el debate entre escuela segregadora, escuela mixta y escuela coeducadora

En España (Blat, 1994; Fernández-González y González, 2015; Rodríguez-Martínez, 2011; Subirats, 1994, 2010, 2013; Subirats y Brullet, 2002; Venegas, 2015), como en otros países (Araújo, 2000; Arnot y Weiler, 1993; Duru-Bellat, 1990), han proliferado los estudios que, a partir de los datos que dan cuenta de la existencia y persistencia de la desigualdad en educación, han argumentado a favor de la necesidad de potenciar la igualdad y la justicia social en, y desde, la educación.

En el caso español, Marina Subirats (1994, 2013) ofrece un magnífico recorrido por la historia de la educación en España desde una perspectiva feminista, crítica, que sirve de contextualización a la problemática que se aborda en este artículo. Señala que, desde mediados del SXVIII (origen de la Escuela Moderna), se impone un modelo educativo segregado, fuertemente orientado por la religión, el catolicismo en el caso español, según el cual hombres y mujeres son creados por Dios para cumplir destinos sociales

diferentes, por lo que la educación ha de ser también diferente para permitir, a través de una socialización de género diferenciada, que puedan cumplir esos destinos sociales diferentes por designio divino. Así, a las niñas se las orienta más hacia los rezos, las labores domésticas y una versión recortada del currículo escolar que se imparte a los niños, pues se tiene la firme convicción de que educar a las niñas podría desviarlas de su función social de madres y esposas. El siglo XIX supone un lento avance en la educación de las niñas. A finales de siglo, se empieza a defender una educación similar a niñas y niños, marcando el origen de la escuela mixta.

Esta trayectoria es común al mundo occidental, si bien, el ritmo de los cambios varía en función del país. En los países católicos de Europa, se observa un ritmo más lento. En el caso de España, la primera experiencia tiene lugar entre 1901 y 1906, cuando se establece la Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guàrdia en Barcelona, que va a introducir un nuevo modelo por el que apuesta con fuerza, dentro de su ideal emancipatorio: la coeducación. La escuela coeducativa¹ se defiende, también, desde sectores educativos más progresistas, frente a la férrea oposición de la iglesia católica.

Sin embargo, la dictadura franquista, y el nacionalcatolicismo que la guía, suponen un período de estancamiento generalizado, de 1939 a 1970, que significa un retroceso para los derechos de las mujeres, devolviéndolas a la situación decimonónica de la segregación escolar por razón de sexo.

A partir de 1970, con la Ley General de Educación, aún bajo la dictadura franquista, se abre una nueva etapa, en que resulta fundamental la contribución de la investigación social feminista a nivel internacional en el ámbito de la educación, que supone la visibilización, con datos científicos, de las dimensiones que producen y reproducen la desigualdad de género en el sistema educativo, especialmente el currículum oculto, responsable de la socialización generizada en el ámbito escolar (Blat, 1994). Esas dimensiones son, en síntesis:

- Presencia/ausencia mujeres en sistema educativo: estudiantado, profesorado, cargos directivos.
- Incidencia del patriarcado.
- Socialización de género en el ámbito escolar.
- Uso generalizado de un lenguaje androcéntrico.
- Androcentrismo del currículum.
- Códigos de género en la cultura escolar.
- Cultura escolar androcéntrica.
- Estereotipos sexistas.
- Interacciones orientadas por las marcas de género en el seno de la comunidad educativa.
- Libros y materiales didácticos androcéntricos.

¹ Es importante aclarar que la terminología difiere bastante entre el inglés y el castellano. La escuela segregadora se denomina en inglés *single-sex school*; la escuela mixta es *coeducational school* en inglés. Por tanto, cuando se habla de escuela coeducativa o coeducadora en castellano, se refiere a un modelo que apuesta explícita y sistemáticamente por la igualdad, de género, pero también en su sentido más amplio.

La Ley General de Educación de 1970 es fruto de los cambios sociales, políticos y económicos que se van gestando en España desde la década anterior. Con ella se establece, por primera vez en España, el mismo currículum para niñas y niños hasta los 14 años, retomando el modelo de la escuela mixta. Sin embargo, como afirma Amparo Blat (1994), la escuela mixta es condición necesaria pero no suficiente para promover la igualdad de género. Dos fenómenos dan cuenta de la persistencia de la desigualdad de género en el ámbito escolar, como señala Subirats (2013):

- La elección generizada del tipo de estudios.
- La relación generizada entre el nivel de estudios y la forma en que se accede al mercado laboral.

Por tanto, la escuela mixta abre un espacio en el que se escolariza conjuntamente a niñas y niños, sin embargo, no elimina los mecanismos de socialización generizada en el ámbito escolar que reproducen las marcas de género en el estrecho vínculo entre formación y empleo, lo que determina las posibilidades emancipatorias de las mujeres y de la sociedad (Venegas y Lozano, 2017).

La década de 1980 va a marcar el inicio de la apuesta por el modelo coeducativo, que se va estableciendo progresivamente en algunas Comunidades Autónomas de España. La coeducación supone, pues, la concreción, en el ámbito educativo, de la apuesta institucional por la igualdad estructural. Con ello, se empiezan a incorporar valores de masculinidad y feminidad en una escuela que había sido casi exclusivamente androcéntrica, según muestra la investigación realizada desde los años 70 (Blat, 1994). Paulatinamente, sobre todo a partir de los 90, se va abriendo espacio en la escuela coeducativa también para la diversidad y la inclusión social.

Ahora bien, esta transición histórica de la segregación a la coeducación, pasando por la escuela mixta, no ha significado la erradicación del modelo segregador. Más bien, la apuesta feminista por un modelo que activamente promueva la igualdad de género en y desde la educación coexiste con el modelo diferenciado que defiende la segregación, esgrimiendo diversos argumentos, que se analizan a continuación.

Cabe hacer una distinción temporal. Por un lado, encontramos un argumento que ha prevalecido históricamente, señalado más arriba: mujeres y hombres tienen destinos sociales diferenciados, que han justificado, a su vez, esas escuelas diferenciadas. Este argumento estaría a caballo entre la fe religiosa y la fundamentación biológica: si mujeres y hombres tienen cuerpos anatómicamente diferenciados, si sus genitales tienen una función biológica (reproductiva) diferente, es porque han sido creados por Dios para desempeñar funciones sociales también diferenciadas, por lo que las instituciones encargadas de enseñarles cuáles son esas funciones sociales diferenciadas, las escuelas, habrán de serlo también (Subirats, 1994). Así pues, la diferencia biológica ha servido como justificación histórica para legitimar la desigualdad sociocultural que, cuando se materializa en prácticas institucionales concretas, da lugar a la discriminación de género.

En la actualidad, este primer argumento, a caballo entre la religión y el biodeterminismo, concluye con la existencia de diferencias en el desarrollo y la maduración del cerebro entre niños y niñas que, al estar dado genéticamente, no se puede cambiar. Los avances en la neurociencia contribuyen a reforzar este primer argumento.

El segundo argumento, derivado del anterior, es el rendimiento escolar. Señala que existen diferencias en las actitudes y los comportamientos de los niños y las niñas, y se fundamenta en los informes educativos internacionales que muestran, desde hace años, que las chicas están obteniendo mejores resultados educativos que los chicos (Rodríguez-Martínez, 2011). La escuela segregadora se justifica mediante varias tesis tales como un mayor rendimiento escolar o la disminución del nivel de violencia. Algunas posiciones señalan, incluso, que el sistema educativo actual discrimina al estudiantado masculino. En todo caso, la consecuencia es el refuerzo del determinismo tanto biológico y como cultural. Marina Subirats (2010) pone el dedo sobre la llaga al afirmar que: “justo cuando constatamos que con la escuela mixta se ha dado un gran salto adelante en el rendimiento escolar de chicos y chicas, se inicia de nuevo el debate sobre la conveniencia de la escuela segregada” (p.145).

La ONU aprobó la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer en 1979. En España, todas las leyes de educación que se han aprobado en democracia han hecho suya esta Convención (Fernández-González, y González, 2015). Sin embargo, el debate entre escuela segregadora y coeducativa no se ha superado nunca. El debate más reciente se establece entre la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada por un gobierno socialista en 2006, y que niega la financiación pública a centros que segregan por sexo, y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada por un gobierno conservador del Partido Popular, y que blinda la segregación educativa por sexo (Heras y Venegas, 2016; Venegas y Heras, 2016). Ya en su Preámbulo, la LOMCE apela a la educación diferenciada en función del "talento" entre estudiantes.

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. Esta defensa del talento que construye trayectorias diferentes supone una vuelta al argumento biológico de la diferencia natural que ha de potenciar el sistema educativo. La situación resultante es contraria al principio de igualdad de oportunidades reconocido por la Constitución Española de 1978, en su artículo 14. Cuatro son los factores que definen el debate entre la LOE (2006) y la LOMCE (2013) sobre segregación educativa en función del sexo (Venegas y Heras, 2016):

- Económicos: financiación de centros segregadores privados/concertados, frente a importantes recortes en la educación pública en los últimos años.
- Jurídicos: blindaje de la financiación pública a la educación segregada, que el Tribunal Supremo consideraba ilegal en el marco de la loe, y que la complejidad administrativo-territorial española agrava.
- Ideológicos: la segregación escolar que introduce la lomce es entendida desde los sectores que defienden la coeducación como un retroceso reaccionario a la idea de destinos sociales diferenciados, en busca de las esencias femenina y masculina; a lo que se suma el temor a que el nivel educativo del alumnado masculino siga bajando, recrudesciendo las tesis biodeterministas.

- Pedagógicos: la dimensión pedagógica de la reforma se asienta sobre un sustrato ideológico que defiende la libertad de elección de centro por parte de las familias, acogiéndose al artículo 27 de la Constitución.

Ahora bien, resulta crucial recordar las bases científicas de este debate, y la absoluta falta, no sólo de consenso, sino de datos empíricos unívocos sobre los que fundamentar seriamente las bondades de la segregación escolar en función del sexo:

los defensores de este modelo aducen que la separación está extendida en países como Inglaterra o Estados Unidos. Y fundamentan sus bondades en las investigaciones que sostienen que las diferencias cognitivas entre sexos hacen que aprendan mejor por separado. Sin embargo, no existe un consenso científico. La revista Science publicó a finales de 2011 el artículo La pseudociencia de la escolarización por sexos, en el que se señalaba –como también ha hecho la OCDE– la inconsistencia de los trabajos que muestran mejoras académicas en las escuelas separadas. (Planelles, 2013, s/p)

Efectivamente, a nivel internacional abundan los estudios cuyo objetivo ha sido comparar el nivel de logro, así como la formación emocional y social, del alumnado en la escuela diferenciada y en la mixta. Así, Woodward, Fergusson y Horwood (1999) concluyen, en el ámbito de Nueva Zelanda, que la diferenciada arroja mejores resultados entre su alumnado, si bien, ello se explica, en gran medida, por diferencias entre el alumnado anteriores a su entrada en la escuela en relación a factores familiares, sociales, comportamentales y académicos (esto es, socioestructurales). Al contrario, otros estudios concluyen que no hay datos suficientes que muestren la bondad de la escuela segregada frente a la mixta (Pahlke y Hyde, 2016; Yalcinkaya y Ulu, 2012).

Yalcinkaya y Ulu (2012) sintetizan este debate, y señalan algunos aspectos fundamentales para nuestro análisis:

Lee and Bryk (1986) found positive effects associated with SS schools for both sexes (...) Girls at SS schools did more homework and enrolled in more math courses, and boys attending SS schools enrolled in more math and science courses, than did their counterparts in CE schools. (...) Jones et al. (1972) found that students from single-sex schools are more academically oriented. Studies have also suggested that SS high schools have a more serious and studious climate which is less affected by the "rating and dating" culture that occurs in CE schools (Lee & Bryk, 1986). In contrast, CE high schools, provide a more natural social environment to prepare adolescents to take their place in a society of men and women than do single-sex schools. (Dale, 1974, p. 13)

Así pues, el trabajo de Dale (1969, 1971, 1974, citado por Woodward y otros, 1999) es considerado pionero en mostrar que la escuela mixta es más adecuada para desarrollar las necesidades educativas y sociales de la población joven.

El tema aparentemente central del debate entre la escuela segregadora y la mixta ha sido, pues, el nivel de logro académico y cómo maximizarlo. Como se ha mostrado más arriba en este artículo, ese argumento, supuestamente científico, esconde diferentes intereses y posturas, ideológicas, políticas y religiosas, principalmente. Sin embargo, una lectura más atenta muestra, asimismo, un aspecto central en este debate, pero prácticamente obviado en España: la dimensión social, emocional, señalada por Dale ya en los 70, así como la afectivosexual, que Lee y Bryk detectaron en los 80 y denominaron *the rating and dating culture*. Es en este punto donde enlaza la propuesta de análisis sociológico de este artículo con el debate en torno a la igualdad en educación.

El debate internacional gira en torno la escuela segregadora frente a la mixta. En algunos casos, se da un paso más para hablar de escuela coeducadora como la que apuesta activamente por la igualdad en y desde la educación. Establecido el análisis de este debate, en el siguiente apartado se explica el vínculo entre educación afectivosexual y coeducación.

2. La coeducación afectivosexual

Una vez que la investigación feminista había identificado los indicadores y las dimensiones de desigualdad en educación desde los 70, se hacía necesario emprender acciones políticas y administrativas a favor de la igualdad en este ámbito (Blat, 1994). En España, fruto de ello es, entre otras acciones, la Ley orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género (Ley Orgánica 1/2004) y, más concretamente, su Capítulo I dedicado a las medidas a tomar en el ámbito educativo.

No es fortuito que al año siguiente se aprobara en Andalucía el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (Consejería de Educación, 2005), en torno al cual se va a desarrollar la Colección Plan de Igualdad² para canalizar mejor el Plan de Igualdad, de entre la que cabe destacar la Guía de Buenas Prácticas orientada a dar una formación básica al profesorado (Consejería de Educación, 2006). Asimismo, en 2016 se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad en Educación³ (Consejería de Educación, 2016). De hecho, ya desde la década de 1990, la Junta de Andalucía venía apostando abiertamente por la coeducación (Consejería de Educación y Ciencia, 1993a, 1993b), en estrecha colaboración con el Instituto Andaluz de la Mujer. En el I Plan se plantean algunos retos destacados para fomentar la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito educativo, de entre los que cabe destacar uno en el marco del objetivo que nos ocupa en este artículo, a saber: la introducción de una asignatura optativa en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, Cambios sociales y nuevas relaciones de género, que según el balance realizado del I Plan ha sido impartida en el 50% de los centros andaluces.

Sin embargo, como muestran las investigaciones internacionales, España sigue careciendo de políticas educativas que canalicen la educación afectivosexual en el sistema educativo formal. Así lo señalan en su artículo Parker, Wellings y Lazarus (2009) *the Spanish government has no explicit sexual and reproductive health policy, and there are no set minimum standards for the provision of sexuality education. Nor is the subject mandatory in schools* (p. 239). Al año siguiente a la publicación de este artículo, el gobierno socialista aprueba la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo, cuyo Capítulo III está dedicado a las Medidas en el ámbito educativo, de manera que el Artículo 9 se refiere a la incorporación de la formación en salud sexual y reproductiva al sistema educativo, y el Artículo 10 a actividades formativas. Nótese que no se trata de la mal llamada "Ley del Aborto", sino de una ley que, por primera vez en España, incorpora los derechos de salud reproductiva y sexual, reconocidos como derechos humanos, al tiempo que traslada al ámbito educativo esta relevante cuestión, afirmando de manera pionera la necesidad de

² Véase en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad/coleccion-plan-de-igualdad>

³ Sin duda, los cambios terminológicos del II Plan no son baladíes, ni fortuitos, pero ese análisis queda fuera de los objetivos de ese artículo, y merece uno aparte.

incorporar la educación, no sexual, sino afectivosexual, al currículum educativo formal. No se ha visibilizado lo suficiente la importancia de esta dimensión de la ley, porque la visibilidad mediática y el debate social se han centrado en su parte más polémica: los plazos legales para abortar y la posibilidad de las menores de abortar sin consentimiento de, ni necesidad de informar a, sus padres o tutores legales. Sin embargo, se trataba de una ley de gran importancia para la educación y la igualdad que, con la llegada del Partido Popular al gobierno un año más tarde, se ha quedado sin implementar.

Otro aspecto relevante en torno a las cuestiones que plantea este texto es, pues, la diferencia entre educación sexual y educación afectivosexual, y la posición que la opción por cada una de ellas implica en términos educativos y sociales (Venegas, 2011). La mayor parte de documentos disponibles en España sobre la educación para la sexualidad desde finales de los 80 aborda esta cuestión en términos de educación sexual. Sólo algunos de ellos incluyen la dimensión afectiva, que se entiende aquí como relacional. Este hecho explica la ausencia de la dimensión afectivo-relacional en los programas educativos, dando lugar a una paradoja: por un lado, la afectividad emerge como área fundamental en educación sexual; por otro, sin embargo, la afectividad está más implícita que formulada explícitamente en esos programas, se intuye como dimensión que interacciona inevitablemente con la sexualidad, especialmente en la adolescencia, pero no se formula en detalle, como se hace con la sexualidad, algo que, por otro lado, no es de extrañar si reparamos en el hecho de que tampoco a nivel de producción teórica y empírica la afectividad ha ocupado un espacio amplio como estructura de relaciones sociales (Venegas, 2013a).

La educación sexual estaría, pues, más enfocada a la salud y menos a educar las relaciones adolescentes en ese espacio que son la sexualidad y las relaciones sexuales en el marco de la coeducación. Es decir, la educación sexual tiene una orientación más biológica, centrada en la anatomía, los genitales y la función reproductora del ser humano, por lo que pone especial énfasis también en la prevención, tanto de embarazos no deseados –adolescentes–, como de infecciones o enfermedades de transmisión sexual. Sin embargo, desde la mirada sociológica que se adopta en este artículo, el interés radica más en la dimensión social, relacional, presente en las relaciones afectivosexuales, donde la afectividad remite en sí misma a una forma de relación, afectada positivamente o negativamente. La afectividad en la sexualidad, desde esta mirada, no contiene un interés moralizante, sino educativo. Al entender la sexualidad como forma de relación social, conlleva implícita la afectividad, de una persona hacia sí misma y hacia otras personas. La educación afectivosexual remite, pues, a la política de las relaciones afectivosexuales, entendiendo por política la presencia del poder y la desigualdad consecuente a ese poder en toda relación social. Para incidir directamente en esa desigualdad, que en este caso implica la perspectiva de género, es para lo que resulta necesario contextualizar la educación afectivosexual en el marco de la coeducación, como modelo que pretende promover la igualdad sexual y de género:

Gender is a structuring principle in all societies. All social relations, including gender relations, are structural relations mediated by power (Connell 1987; Foucault 1989). Because of this, I will use the term the politics of sexuality and relationships (in Spanish, política afectivosexual) to refer to the merging of gender, sexuality, affection and the body, wherein politics means the principles relating to or inherent in a sphere or activity, especially when concerned with power and status (Soanes y Stevenson 2008, 1110). Hence, the politics of sexuality and relationships

is concerned with the power that mediates gender, sexual, affective and bodily relations, and their multiple links. (Venegas, 2013b, pp. 573-574)

De ahí que se hable aquí de coeducación afectivosexual como fenómeno sociológico. El modelo coeducativo de educación afectivosexual, democrático y holístico, se caracteriza por (Venegas, 2011, 2013c):

- un enfoque constructivista y de género para promover cambio social hacia la igualdad sexual y de género,
- un espíritu pedagógico y una visión integral de la persona,
- enfatizando el autoconocimiento de nuestro cuerpo y nuestra sexualidad, para posibilitar el empoderamiento de todas las personas,
- definiendo sexualidad como dimensión fundamental del ser humano, entendida no sólo para la reproducción biológico sino, muy importante, como forma de comunicación, relación, afectividad y placer,
- en que las personas son consideradas como sujetos agentes de su cuerpo y de su vida afectivosexual,
- desarrollando la ciudadanía también en lo afectivosexual,
- este enfoque implica un giro epistemológico, de la educación a la política afectivosexual,
- así como un giro metodológico, del individualismo metodológico al enfoque centrado en el componente relacional y la naturaleza socioestructural de la dimensión afectivosexual de las personas.

Por tanto, junto a la Ley contra la violencia de género de 2004, que introduce el marco legislativo para la coeducación; la Ley de salud reproductiva y sexual e interrupción voluntaria del embarazo de 2010, que hubiera materializado la educación afectivosexual en el sistema educativo formal; y el desarrollo de acciones y medidas para favorecer la coeducación, como en el caso andaluz donde, además, hay que considerar elementos como la optativa de Educación Secundaria "Cambios sociales y nuevas relaciones de género", con un capítulo dedicado a las "Relaciones y sentimientos". Estos hitos abren un espacio para reflexionar sobre esa importante relación sociológica entre coeducación (frente a segregación educativa por sexo), educación afectivosexual, igualdad y justicia social desde el enfoque feminista del cambio social. Una relación que, de alguna manera, quedara apuntada ya desde los años 70 y 80 en investigaciones como las de Dale, o Lee y Bryk. Pero esta imagen no está completa si, junto al debate entre modelos educativos y su impacto en la formación de los sujetos (logro educativo, desarrollo emocional y social), no se ilustra con investigaciones sociológicas que permitan dar cuenta de esa realidad social, como se muestra en la siguiente sección.

3. La necesidad de coeducar las relaciones afectivosexuales para promover la igualdad sexual y de género y la justicia social

Una vez definidos los parámetros conceptuales y teóricos de la coeducación afectivosexual, a continuación, mediante análisis de fuentes secundarias, en concreto,

tres estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2008a, 2008b, 2010), se pasa a analizar actitudes y prácticas afectivosexuales en España, con especial atención a la adolescencia-juventud (CIS, 2010), para fundamentar, sobre dichos datos, la necesidad de apostar seria y firmemente por coeducar las relaciones afectivosexuales para promover la igualdad sexual y de género y la justicia social.

Para hacer un análisis de los datos disponibles sobre este tema, se seguirán las tres únicas encuestas realizadas por el CIS que, si bien datan de hace algunos años, son las únicas disponibles en España sobre el fenómeno que nos ocupa:

- E1 (CIS, 2008a): sobre "Actitudes y prácticas sexuales" (desglosada por sexo). Realizada el 14 de enero de 2008, a un total de 1503 personas, de ámbito nacional, siendo el universo población residente en España, de ambos sexos, y de 18 años o más, por encargo del Ministerio de Sanidad y Consumo.
- E2 (CIS, 2008b): se trata de la "Encuesta nacional sobre salud sexual" (desglosada por sexo). Realizada el 17 de noviembre de 2008, a un total de 9850 personas, de ámbito nacional, siendo el universo población residente en España, de ambos sexos, y de 16 años o más, por encargo del Ministerio de Sanidad y Consumo.
- E3 (CIS, 2010): sobre "Actitudes de la juventud ante la diversidad sexual" (desglosada por sexo). Realiza el 23 de noviembre de 2010, a un total de 1411 personas, de ámbito nacional, siendo el universo población residente en España, de ambos sexos, y de 15 a 29 años, por encargo del Instituto de la Juventud.

Para no hacer una presentación farragosa en exceso aquí, con un sinnúmero de tablas elaboradas por el CIS, y puesto que los tres estudios a los que se refiere este análisis son de acceso gratuito y pueden consultarse en su web, lo que se presentará a continuación es una discusión, en síntesis, de algunos aspectos relevantes para el objetivo de este artículo.

El ideal de la pareja estable. Un 78% de las personas encuestadas en la E1 tiene pareja estable en el momento de hacer la entrevista. De esas personas, un 30,7% lleva más de 30 años con esa pareja, siendo éste dato el mayor porcentaje de todos los registrados en esa pregunta.

La edad de la primera relación sexual. Un 6,6% de personas encuestadas en la E1 afirma haber tenido relaciones sexuales antes de los 15 años, siendo un 56,2% hasta los 18 años (32%, entre 17-18 años). El 7,7% reconoce haberla tenido con más de 24 años. Ahora bien, desde la postura que se defiende en este trabajo, la duda inmediata que surge es: ¿qué se entiende por relación sexual? Desde el modelo de coeducación afectivosexual expuesto más arriba, relación sexual es toda forma de relación que implica la sexualidad, desde un beso, una caricia, un abrazo, etc. Sin embargo, en la encuesta del CIS y, con seguridad, en el imaginario de las personas que han respondido a la misma, primera relación sexual será equivalente a primera relación coital. Al identificar la sexualidad con el coito, se reduce a la genitalidad y la penetración, exclusivamente, lo que priva a la sexualidad de esa visión integral que se señalaba antes. No es, pues, una pregunta formulada correctamente.

La primera relación sexual. Esta debilidad se corrige en la E2, donde se pregunta por la primera relación sexual, señalando en el enunciado de la pregunta (P10) que: "En esta investigación se considera relación sexual al conjunto de prácticas que realizan dos o

más personas con la finalidad de obtener placer sexual, que no tiene por qué incluir el coito, ni concluir con el orgasmo", una definición más acorde con el modelo que defiende este artículo. Besos y caricias es la respuesta más señalada, ligeramente mayor entre las mujeres (89,1% de las mujeres y 87,5% de los hombres); seguida de sexo vaginal (48,9% de las mujeres reconocen que se les ha realizado sexo vaginal; 49,3% de los hombres reconoce haber realizado sexo vaginal a otra persona); la tercera opción más señalada es la masturbación mutua (señalada por el 27% de los hombres y el 17,3% de las mujeres).

La E2 pregunta por la persona con la que se mantiene la primera relación sexual, siendo la pareja estable en aquel momento para el 85,9% de las mujeres y para la mitad de los hombres, el 46,3%, lo que muestra el peso que aún tiene la pareja estable como marco legítimo para la sexualidad de las mujeres. Así, para el 36,1% de los hombres fue en una relación ocasional o esporádica, mientras que esta opción la señala sólo el 10,8% de las mujeres.

El sentido de la sexualidad. La E2 pregunta también por el significado de la sexualidad para las personas encuestadas, siendo la respuesta claramente más señalada "La sexualidad es principalmente un medio para buscar comunicación, placer, afecto, ternura e intimidad", una respuesta en línea con el modelo democrático antes definido en este artículo, siendo un poco mayor el porcentaje de mujeres, 79,2%, que el de hombres, 73,8%. También es de destacar que para el 16,3% de los hombres (el doble que entre las mujeres) "La sexualidad es un medio para buscar placer y satisfacer el deseo", mientras que es mayor el porcentaje de mujeres (9,3%) que de hombres (6,7%) que consideran que "La sexualidad es principalmente un medio para tener hijos/as". El sentido de la sexualidad es retomado por la E3, con las mismas categorías de respuesta. En este caso, "La sexualidad es principalmente un medio para buscar comunicación, placer, afecto, ternura e intimidad" es la respuesta del 74,1% de personas encuestadas (recuérdese que se trata de mujeres y hombres de 15-29 años); "La sexualidad es un medio para buscar placer y satisfacer el deseo" es la respuesta del 16,7% y sólo para el 5,5% "La sexualidad es principalmente un medio para tener hijos/as". La E3 no ofrece los datos desglosados por sexo, pero nos permite ver que para la gente más gente la sexualidad como reproducción es menos importante, y lo es más la sexualidad como placer, aunque un poco menos como comunicación, afecto e intimidad.

Los temas esperados en educación afectivosexual. La E2 pregunta por lo que les hubiera gustado haber recibido más información. Para los hombres, por este orden de prioridad y con porcentajes sobre 20% de respuesta: Prevención de infecciones de transmisión sexual, VIH-SIDA; Métodos anticonceptivos; Amor y relaciones sentimentales; Problemas en las relaciones sexuales; Maneras de obtener y dar placer. Para las mujeres: Métodos anticonceptivos; Prevención de infecciones de transmisión sexual, VIH-SIDA; Amor y relaciones sentimentales; Problemas en las relaciones sexuales; Reproducción; Maneras de obtener y dar placer.

Conciencia y prevención. La E1 pregunta también por la protección en relaciones sexuales esporádicas u ocasionales, tanto de embarazos, como de contagios, los porcentajes son algo más de la mitad reconoce que "Sí, siempre", pero en torno a un tercio reconoce que "No nunca", siendo algo mayor el porcentaje de quienes no se protegen nunca de posibles contagios. Tras la grave crisis del sida de los 90, y la fuerte concienciación posterior, vivimos un momento de relajación en este aspecto, algo que debe preocuparnos.

Educación. La E2 pregunta si se recibió algún tipo de educación sexual (claro que no aclara qué se entienda por ello). El 67,6% reconoce no haber recibido educación sexual nunca. Entre el 32,2% que sí recibió, un 14,2% fue antes de los 12 años y un 17,1% con más de 15 años. La mayor frecuencia está en los 14 años (20,9%). Sin embargo, dato muy relevante es el 93,9% que considera que debería darse educación sexual en los colegios, siendo de este grupo el 22,2% quienes piensan que tendría que ser antes de los 10 años, y el 15,1% con más de 13 años, lo que apunta a una demanda social de abordar la educación sexual en los colegios antes de la adolescencia, un dato especialmente importante en el marco de la reivindicación que se hace en este artículo.

Agentes educativos. Al preguntar la E2 por la persona a través de la que les hubiera gustado recibir información acerca de la sexualidad, las mujeres encuestadas señalan mayoritariamente a la madre (58,9%), seguida del profesorado en el colegio (13,8%), siendo la tercera opción el personal sanitario (9%), y el padre una opción muy minoritaria (para sólo el 2,4% de las mujeres encuestadas) y difuminada entre el resto de respuestas minoritarias. Entre los hombres encuestados se destaca en primer lugar al padre (35,5%), seguido del profesorado del colegio (20,3%), siendo la madre la tercera opción (para el 12,7%). Como siempre que es posible aplicar el enfoque de género, se observan las marcas de género en la socialización sexual de los sujetos encuestados. También la E3 recoge esta cuestión, al preguntar por la principal fuente de información en temas de sexualidad. La primera opción son amistades y compañeros (24,4%); seguida de profesorado o personal del instituto (24,2%), cabe señalar en este sentido que la muestra de la encuesta tiene una edad comprendida entre 15-29 años, por lo que el ámbito educativo constituye un espacio de referencia de especial relevancia, que no existe en las otras dos encuestas.

Pagar, abusar, dos marcas diferenciales de género. Esas marcas de género se encuentran también en las preguntas relacionadas con el pago por mantener relaciones sexuales (casi un tercio de hombres, 32,1%, ha pagado al menos una vez por tener relaciones sexuales frente al 0,3% de mujeres que lo ha hecho; al 3,1% de hombres encuestados le han pagado al menos una vez por mantener relaciones sexuales, frente al 0,6% de mujeres que dice haberlo hecho), así como por haber sufrido abusos o relaciones sexuales contra su voluntad (1,7% de hombres dice haber sufrido abusos al menos una vez, frente al 5,2% de mujeres que dice haberlos sufrido; 3,5% de hombre dice haber mantenido relaciones sexuales contra su voluntad al menos una vez, frente a 7,4% de las mujeres encuestadas). Se trata de fenómenos marcadamente importantes desde una óptica feminista de la sexualidad y que nos dan cuenta de la importancia de apostar firmemente por la coeducación afectivosexual para la igualdad y la justicia social.

El ámbito educativo, gran ausente. La E2 se interesa también por la persona a la que se acude en caso de necesitar buscar ayuda ante una preocupación por su vida sexual. La primera opción señala son profesionales (para el 58,5% de los hombres encuestados, y el 60,3% de las mujeres); la segunda opción son los amigos para 25,6% de los hombres, y las amigas para el 20,3% de las mujeres (nótese que los hombres hablan de sus amigos, en masculino, y las mujeres de sus amigas, en femenino); la tercera opción es la pareja o cónyuge (para el 9,4% de los hombres y el 12% de las mujeres encuestadas); la cuarta opción es la madre (para el 7,3% de hombres y el 11,3% de mujeres). El resto de opciones está más disperso, pero el padre no ocupa un lugar destacado entre ellas, lo que señala a la madre como agente educativo y socializador más destacado que el padre también en torno a la sexualidad, lo que prolonga el papel de las madres como cuidadoras. El

profesorado del colegio, que está entre las opciones de respuesta a esta pregunta, es señalado sólo por el 0,2% de los hombres encuestados, siendo 0% entre las mujeres, lo que muestra la clara ausencia que supone el ámbito educativo como agente de educación afectivosexual en el imaginario colectivo en España. También la E3 pregunta por la frecuencia con la que se hablaba de sexualidad en el centro de estudios: el 48,7% señala que "con poca frecuencia", y el 32,6% "con bastante frecuencia", siendo un 11,8% las personas que señalan "con ninguna frecuencia, nunca".

La familia, otra gran ausente. La E3 se interesa por la frecuencia con que se hablaba de sexualidad en las conversaciones familiares durante la infancia y la adolescencia. El 48,7% de personas encuestadas reconoce que se hablaba "con poca frecuencia", y el 30,8% "con ninguna frecuencia, nunca"; el 16,7% señala "con bastante frecuencia" y sólo el 2,8% señala "con mucha frecuencia". O sea, que hablar de sexualidad en el hogar, con la familia, es prácticamente inexistente en España.

4. Concluyendo

Este artículo parte del origen de la educación moderna para llegar al momento actual. En este recorrido, el artículo ha querido reparar en algunos hitos destacados en la relación entre la escuela y la igualdad de género, para analizar cómo partimos de la segregación educativa en función del sexo y, tras importantes esfuerzos por la igualdad de género, transitamos hacia la escuela mixta, primero, y la coeducativa, más tarde, para volver a un momento en que las posiciones políticas más conservadoras apuestan y protegen la escuela segregadora de nuevo, lo que nos hace retroceder a la situación decimonónica desigualitaria.

Frente al modelo diferenciado que segrega, la coeducación ofrece un modelo que apuesta por la igualdad sexual y de género y que, paulatinamente, ha ido incorporando elementos para educar también las relaciones afectivosexuales. Esta cuestión ha ocupado la última parte de este artículo, donde se ha descrito un modelo democrático de coeducación afectivosexual para la igualdad y la justicia social, para pasar a analizar algunos datos relevantes sobre la política afectivosexual en España según los tres estudios sociológicos disponibles realizados por el CIS (2008a, 2008b, 2010).

Entre estos aspectos, cabe destacar aquí, a modo de conclusión, los siguientes. A pesar de los cambios en los modelos de relación, amor y sexualidad (Venegas y Lozano, 2017), la pareja y, en concreto, estable sigue siendo el ideal de modelo de relación. Sin tener muy claro qué se entiende por primera relación sexual, el grueso de la sociedad española parece tenerla a los 18 años o antes. En cuanto al sentido de la sexualidad, y aunque no se pregunta lo que se entiende por sexualidad, por lo que partimos de un vacío en ese sentido, la mayoría de la sociedad española parece entender la sexualidad como medio para buscar comunicación, placer, afecto, ternura e intimidad, lo que supone un cambio muy importante con respecto al sentido tradicional y normativo de la reproducción. Prevención de ETS y embarazos no deseados siguen siendo los dos temas más esperados por la sociedad cuando se trata de educación sexual, quedando en un segundo plano temas más propios de la educación afectivosexuales como amor y relaciones. El placer quedaría en tercera posición. Se observa una preocupante falta de conciencia sobre la importancia de protegerse en las relaciones (coitales) frente a embarazos y contagios. La educación sexual es una gran ausente en la escuela, como son grandes ausentes familia y

escuela en la educación (afectivo)sexual. Familia y escuela son los dos agentes de socialización por excelencia (Venegas, 2017). Sin embargo, a tenor de los datos del CIS, son los grandes ausentes de la socialización afectivosexual en España, lo que significa, pues, que otros agentes de socialización están ocupando ese lugar, con la importancia que ello supone para construir relaciones afectivosexuales basadas en la igualdad y la justicia social. Otro de los aspectos más destacado al analizar los datos del CIS es el diferencial de género existente en todo lo relacionado con la sexualidad y las relaciones.

De este modo, cabe concluir diciendo que los datos del CIS revelan algunos aspectos especialmente relevantes sobre los que es posible fundamentar la necesidad de apostar por la coeducación afectivosexual como espacio educativo, socializador, imprescindible para construir relaciones afectivosexuales democráticas, basadas en la igualdad sexual y de género, el respeto, la diversidad y la justicia social, esto es, apostar por la coeducación afectivosexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos (Venegas, 2013c).

Referencias

- Araújo, H. C. (2000). *Pioneiras na educação: As professoras primárias, percursos, experiências e subjetividades, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Arnot, M. y Weiler, K. (1993). *Feminism and social justice in education: International perspectives*. Londres: Falmer Press.
- Blat, A. (1994). Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 23-145.
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2008a). *Actitudes y prácticas sexuales (2738)*. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=9882
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2008b). *Encuesta nacional de salud sexual (2780)*. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=9702&questionario=11296&muestra=17045
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2010). *Actitudes de la juventud ante la diversidad sexual (2854)*. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=11984
- Consejería de Educación y Ciencia. (1993a). *Programa de coeducación*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación y Ciencia. (1993b). *Campaña de sensibilización en coeducación*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación. (2005). *I Plan de igualdad entre mujeres y hombres en educación*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación. (2006). *Guía de buenas prácticas para promover la igualdad entre mujeres y hombres en educación*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles: Quelle formation pour quels rôles sociaux?* París: LHarmattan.
- Fernández-González, N. y González, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 242-263.

- Heras, P. y Venegas, M. (2016). Educación afectivosexual y política educativa: Un análisis comparado entre la LOE y la LOMCE. En J. Aznar e I. Belmonte (Eds.), *Las políticas de igualdad: Una visión calidoscópica tras cinco años de experiencia* (pp. 56-75). Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Lee, V. E. y Bryk, A. S. (1986). Effects of single-sex secondary schools on student achievement and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 381-395. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.5.381>
- Pahlke, E. y Hyde, J. (2016). The debate over single-sex schooling. *Child Development Perspectives*, 10(2), 81-86. <https://doi.org/10.1111/cdep.12167>
- Parker, R., Wellings, K. y Lazarus, J. V. (2009). Sexuality education in Europe: An overview of current policies. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning* 9(3), 227-242. <https://doi.org/10.1080/14681810903059060>
- Planelles, M. (12 de febrero de 2013). Andalucía niega el concierto a los 12 colegios que separan por sexo. *El País*. Recuperado de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/02/12/andalucia/1360665805_226740.html
- Rodríguez-Martínez, C. (2011). Rendimientos escolares, género y segregación escolar. En M. Jiménez y F. J. Del Pozo (Eds.), *Propuestas didácticas de educación para la igualdad* (s/p). Granada: Nativola.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(3), 49-78.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 143-158.
- Subirats, M. (2013). Género y educación. En C. Díaz y S. Dema (Eds.), *Sociología y género* (pp. 201-252). Madrid: Biblioteca Universitaria de Editorial Tecnos.
- Subirats, M. y Brullet, C. (2002). Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En A. González (Ed.), *Mujer y educación: Educar en la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 133-168). Barcelona: Graó.
- Venegas, M. (2011). El modelo actual de educación afectivosexual en España. El caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-10.
- Venegas, M. (2013a). *Amor, sexualidad y adolescencia. Sociología de las relaciones afectivosexuales*. Granada: Comares.
- Venegas, M. (2013b). Sex and relationships education and gender equality: Recent experiences from Andalusia (Spain). *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 13(5), 573-584,
- Venegas, M. (2013c). La educación afectivosexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(3), 408-425.
- Venegas, M. (2017). Devenir sujeto. Una aproximación sociológica. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 73(1), 13-36.
- Venegas, M. y Heras, P. (2016). Financiar la segregación educativa: Un debate sobre la LOMCE desde una perspectiva crítica de género. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 73-99.
- Venegas, M. y Lozano, A. (2017). Educación, empleo y transformación de la estructura familiar: El papel de la igualdad. En D. Becerril y M. Venegas (Eds.), *La custodia compartida en España* (pp. 25-43). Madrid: Dykinson.

- Woodward, L. J., Fergusson, D. M. L. y Horwood, J. (1999). Effects of single-sex and coeducational secondary schooling on children's academic achievement. *Australian Journal of Education*, 43(2), 142-156. <https://doi.org/10.1177/000494419904300204>
- Yalcinkaya, M. T. y Ulu, A. (2012). Differences between single-sex schools and co-education schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 13-16. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.058>

Breve CV de la autora

Mar Venegas

Licenciada en Sociología (2002), Experta en Género e Igualdad de Oportunidades (2004) y Doctora en Sociología con Mención de Doctorado Europeo (2009) por la Universidad de Granada. Es profesora del Dpto. de Sociología de esta Universidad y Subdirectora desde diciembre de 2014. Es Vicedirectora de la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE) / ISSN: 1988-7302 desde julio de 2016. Es Codirectora del Curso Certificado Oficial de Formación Pedagógica y Didáctica Equivalente de Universidad Internacional de Andalucía. Ha sido secretaria de la Asociación de Sociología de la Educación de España entre los años 2014-2016. Su investigación y su docencia se desarrollan en el ámbito de la Sociología de la Educación y los Estudios de Género y Sexualidad, siendo dos sus líneas de investigación principales: Educación/Política afectivosexual y Profesorado. ORCID ID: 0000-0001-7500-8005. Email: mariter@ugr.es

Los Nudos del Género. Apuntes para la Formación Ética de Educadoras y Educadores

The Knotty Question of Gender. Notes for the Ethical Formation of Educators

Isabel Carrillo Flores *

Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña

Las desigualdades derivadas de la diferencia sexual tienen poca presencia en la formación de educadoras y educadores. En los contextos de formación universitaria se constata que la creación de las unidades de igualdad y de centros de estudios de mujeres y de género han sido acciones positivas, pero no han eliminado plenamente la brecha entre los discursos y las prácticas. Se pone de manifiesto que tanto por lo que se hace, como por lo que no se hace, las universidades pueden contribuir a reproducir una cultura opuesta a la justicia social. En estas páginas se defiende que quienes emprenden su caminar por la educación necesariamente han de vivir procesos formativos que muestren la verdad de los datos, puntos visibles del iceberg que hay que aprender a mirar sintiendo; que profundicen en la comprensión crítica de las realidades locales y globales aprendiendo a desvelar el currículum oculto del género que silencia las experiencias de desigualdad y negación de derechos; que promuevan el aprender a idear y a vivir acciones educativas transformadoras que desatan los nudos del género y que fomenten deseables éticas aplicadas que digan no a las situaciones de inequidad. La educación no sólo es ocupar un espacio, sino que como derecho también refiere a ser persona reconocida y valorada en el mismo. Sin embargo, los datos muestran que la educación no es vivida plenamente por las niñas.

Descriptor: Universidad, Enseñanza superior, Docente, Ética, Discriminación sexual.

Inequalities derived from sexual difference have little presence in the training of educators and educators. In the contexts of university formation, it is noted that the creation of equality units and women's and gender studies centers have been positive actions, but they have not completely eliminated the gap between discourses and practices. It becomes clear that both what is done and what is not done, universities can contribute to reproduce a culture opposed to social justice. In these pages it is argued that those who undertake their walk through education must necessarily live formative processes that show the truth of the data, visible points of the iceberg that must be learned to look at feeling; to deepen the critical understanding of local and global realities by learning to unveil the hidden gender curriculum that silences experiences of inequality and denial of rights; that promote the learning to devise and to live transforming educational actions that untie the knots of the genre and that they promote the applied ethical ethics that say no to the situations of inequity. Education is not only occupying a space, but as a law also refers to being recognized and valued person in it. However, the data show that education is not fully lived by girls.

Keywords: University, Higher education, Teacher, Ethics, Gender discrimination.

*Contacto: isabel.carrillo@uvic.cat

1. Ausencias de los discursos de género en las universidades

El feminismo no es sólo una teoría ni tampoco un movimiento, ni siquiera una política experta. Siendo todo eso, ha sido y es también, lo digo a riesgo de repetirme, una masa de acciones no dirigidas, a veces en apariencia pequeñas o poco significativas. Cada vez que una mujer individualmente se ha opuesto a una pauta jerárquica heredada o ha aumentado sus expectativas de libertad en contra de la costumbre común, se ha producido y se produce lo que podríamos llamar un infinitésimo moral de novedad.

El feminismo también ha sido y es esa suma de acciones contra corriente, rebeldías y afirmaciones, que tantas mujeres han hecho y hacen sin tener para nada la conciencia de ser feministas. Esto es, tales acciones se realizan sin la conciencia de una voluntad común. Creo que en este momento y en esta tercera ola del feminismo al que pertenecemos, que es la que se abre a un tercer milenio, las mujeres pueden ser ya capaces de forjar una voluntad común relativamente homogénea en sus fines generales: conservar lo ya hecho y seguir avanzando en sus libertades. (Valcárcel, 2008, p. 331)

Aunque los informes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales sobre las desigualdades que viven las mujeres desde la infancia sigan mostrando los grandes nudos del género aún sin resolver, y aunque persisten las resistencias a reconocer los movimientos feministas como aportaciones significativas para la construcción de sociedades democráticas y el bienestar de todas las personas, lo cierto es, como señala Valcárcel (2008), que los obstáculos que persisten no han paralizado el dinamismo de las acciones a contra corriente. Estas acciones de rebeldía no sólo denuncian, sino que al mismo tiempo muestran evidencias que las realidades injustas, que se justifican en la diferencia sexual, no son así porque es normal y natural, sino que lo son intencionalmente para mantener sociedades asimétricas y jerarquizadas.

Perpetuar el orden establecido es interés de grupos que quieren continuar moviendo los hilos del poder para afirmar su posición de privilegio y de dominio, aunque sea a costa de establecer relaciones de subordinación, de marginación y de opresión de las mujeres. En oposición, las acciones a contra corriente expresan una necesaria conciencia común de que las realidades no están determinadas, que pueden cambiarse para ser otras distintas reconocedoras de la dignidad y los derechos de las mujeres, aunque para ello habrá que desvelar el entramado de las resistencias que se oponen a las transformaciones justas.

1.1. La brecha entre el discurso normativo y la formación universitaria

En los contextos de formación universitaria se constata que la creación de las unidades de igualdad y de centros de estudios de mujeres y de género han sido acciones positivas, pero no han eliminado plenamente la brecha entre los discursos y las prácticas. Se observan disonancias no sólo entre grados diferentes, sino en el marco de un mismo grado y plan de estudios. Ello sucede a pesar de que en muchas realidades la creación de dichas unidades y centros es el resultado de la aprobación de leyes de igualdad, pero ocurre que frecuentemente se ignora el conocimiento de sus contenidos y las obligaciones que conllevan, entre otras la transversalidad y abordaje específico del género en los planes de estudio de grado y postgrado.

De forma bastante generalizada las universidades no cumplen regularmente la normativa jurídica. Ante el no cumplimiento de la ley parece no ocurrir nada, o más bien lo que ocurre es la tolerancia de la propia comunidad universitaria reforzada por la

permissividad política. En el caso español, el 22 de marzo de 2017 fue el décimo aniversario de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE, 2007). Algunas noticias de diarios digitales del mismo día de celebración recogían en sus titulares expresiones relativas a lo poco que celebrar (Público), el cambio que nunca llega (El País), o lagunas en la ley de igualdad (La Vanguardia). Expresiones que bien pueden trasladarse a la realidad de las universidades, como también de las escuelas, institutos, centros de formación de personas adultas y otros centros de formación. En educación la igualdad tiene aún mucho camino que recorrer. No todo está dicho y está hecho por incorporar términos como coeducación, equidad, o inclusión –aunque éste último no es un término habitual en los discursos sobre diferencia sexual–. Los nudos del género persisten en los contextos formativos de las universidades de las sociedades actuales, los estudios lo confirman.

La baja presencia de contenidos sobre igualdad y género en las universidades ha sido constatada en el estudio, *La perspectiva de gènere a la docència i a la recerca a les universitats de la Xarxa Vives* (2017), que evidencia que sólo un 17% de los grados universitarios incorpora asignaturas específicas en materia de género, y de éstas el 61% son optativas. En el caso de la formación de educadoras y educadores, en el XXXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación se presentó la ponencia Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia que puso de manifiesto que el articulado de la Ley 3/2007, que dispone la introducción de contenidos relacionados con la igualdad y la no discriminación en la formación universitaria, no se está cumpliendo. Indicar que en el Capítulo II, de la mencionada ley, relativo a la acción administrativa para la igualdad, se establecen disposiciones sobre la formación. En concreto en el artículo 25, referente a la igualdad en el ámbito de la educación superior, se dispone el fomento de la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres, la inclusión de enseñanzas en materia de igualdad, la creación de postgrados específicos, y la realización de estudios e investigaciones especializados en la materia.

Sin embargo, parece que las realidades se resisten a los cambios que indican las normativas. En la ponencia se afirma que las universidades continúan siendo escenarios en los que el espejismo de la igualdad está muy presente y, como consecuencia, el discurso sobre la igualdad de género está ausente de los grados de infantil y primaria, de los másteres de formación del profesorado de secundaria y de las tesis. En la ponencia se muestran los resultados de la revisión de los planes de estudio de 44 universidades españolas que imparten los grados de educación infantil y educación primaria. De las universidades analizadas, 11 incorporan asignaturas con contenidos explícitos de igualdad de género, en 9 de ellas la asignatura es obligatoria: Diversidad y Coeducación, Universidad de Sevilla; Educación en Igualdad de Género, Universidad de Alicante; Educación para la promoción de la igualdad entre los géneros, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; Identidad de Género y educación, Universidad de Santiago de Compostela. En otras 5 universidades en algunas asignaturas se recoge la palabra igualdad en su título: Educar para la igualdad y la ciudadanía, Universidad Autónoma de Madrid; Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía, Universidad Pública de Navarra; Educación para la paz e igualdad, Universidad de Valladolid (Ayuste et al., 2016).

1.2. En educación no todo es tolerable

Los resultados de los estudios confirman una anecdótica presencia que se traslada a otros centros y etapas educativas. En la práctica del oficio de educar las maestras y los maestros tampoco expresan un gran interés por una formación específica, quizás en parte a causa de una formación inicial que no ha hablado de ello y no ha despertado la necesidad. En parte debido a que en las escuelas también opera el espejismo de la igualdad y de la coeducación –que no es igual a escuela mixta–; un espejismo que no permite ver que las desigualdades de género que se viven fuera de los centros entran en los espacios escolares, al mismo tiempo que dentro de los centros operan mecanismos que mantienen los nudos del género provocando vivencias de inequidad. Los itinerarios diferenciados en centros segregados por sexos tampoco contribuyen a avanzar en la construcción de sociedades justas no divididas, dificultando al mismo tiempo la vivencia de ciudadanías inclusivas.

Las ausencias en los planes de estudio de asignaturas y contenidos sobre igualdad y género se acompañan, entre otros problemas no resueltos, de la escasa inclusión de referencias bibliográficas de aportaciones de mujeres en asignaturas no específicas; de la naturalización de la feminización de la educación; y de la ausencia del análisis específico de las situaciones de desventaja que viven las mujeres a nivel global, como es ejemplo una mayor negación del derecho a la educación de las niñas. Estos hechos se refuerzan mediante los usos de un lenguaje que olvida la diferencia sexual. La consecuencia es que vivimos un exceso de tolerancia ante realidades que deben despertar rechazo y no tolerarse.

Como valor deseable la tolerancia “es la virtud indiscutible de la democracia”, es el “respeto a los demás, la igualdad de todas las creencias y opiniones, la convicción de que nadie tiene la razón absoluta”, es “apertura y generosidad” que se opone a las actitudes de intolerancia que conducen “al totalitarismo”. Pero también es cierto que la tolerancia “no es ni debe ser lo mismo que la indiferencia” y, en este sentido, “es lícita la intolerancia con los puntos de vista distintos” siempre que sea para prevenir el daño a otras personas o al propio yo (Camps, 1990, pp. 81-102).

En la formación de educadoras y educadores hay que respetar la diferencia sexual y hay que rechazar la tolerancia ante prácticas que reproducen las desigualdades entre mujeres y hombres, porque quienes se comprometen con la educación no pueden ser cómplices de injusticias. De ahí la necesidad de tener presentes unos mínimos valorativos.

2. Mínimos para una formación ética de educadoras y educadores

La Cenicienta tenía tantas, tantas ganas de ir a la fiesta... que al final lo consiguió. Pero se puso tan ansiosa... que a la mañana siguiente no se acordaba de nada (llegó a las 12, pero a las 12 del día siguiente)

Cuidado es peligroso llegar a estos estados de inconsciencia

Pero ahí estaban esos dos señores, con el zapato de cristal de tacón de palmo y de punta... esperando para que se lo probara. Al principio no le cabía en el pie, pero apretó y apretó hasta que le “cabió” y metió la pata... ¡porque se tuvo que casar con el príncipe! (Nunila López, 2009, p. 2)

Las ausencias muestran los olvidos, los vacíos, lo que intencionalmente no está, pero al mismo tiempo abren la posibilidad de proyectar los principios éticos que podrían formar parte de los planes de estudio de las universidades, de todas, porque todas tienen el deber de ser responsables socialmente y actuar en coherencia. Es así que en la concreción de la formación de educadoras y educadores no puede adoptarse una supuesta posición de neutralidad ante el género, por qué no hay educación neutral en el sentido que “no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética” (Freire, 2003, p. 43).

2.1. Una formación que proyecta procesos éticos

Es en una orientación política y ética que la formación universitaria en el ámbito de la educación, consciente de la normativa de género, tiene que atender como mínimo a tres finalidades que contemplan: el aprender a mirar sintiendo; el aprender a pensar ideando; y el aprender a actuar éticamente. Los sentidos de tales finalidades se exponen a continuación.

2.1.1. Aprender a mirar sintiendo

Con esta expresión se hace referencia a educar para agitar, para emocionarse, para no quedarse indiferente, para contribuir a descubrir la verdad de las desigualdades promoviendo procesos para aprender a mirar y a sentir las imposiciones normativas del género que, como se narra en el cuento de La Cenicienta que no quería comer perdices, sólo permiten usar zapatos de tacón de palmo y de punta que no te dejan poner la espalda recta, porque te caes, el cuerpo se va inclinando y por la espalda se deslizan todas las ideas e ilusiones (López, 2009). La educación no puede contribuir a doblar el ser de cada persona, de cada mujer, negando la autonomía del yo que se quiere ser.

Aprender a ver las realidades injustas que viven las mujeres de forma globalizada debe ser finalidad de la formación en educación. Lo debe ser para despertar el deseo de mirar la realidad, pero no únicamente para contemplarla, sino para saber observarla, cuestionarla cuando se descubren prácticas injustas y admirarla cuando se observan prácticas de justicia. Es un aprender a percibir desde diferentes ángulos y perspectivas y, en este proceso, aprender a ver su complejidad realizando miradas panorámicas y también focalizadas, lejanas y cercanas que posibilitan descubrir el todo y las partes, la globalidad y los detalles, lo que es real y lo que es inventado. Aprender a mirar para quitar los velos y descubrir lo que es y lo que no es, o es únicamente apariencia, y en este mirar darse cuenta de que es el propio yo el que participa en la de-codificación de la realidad y en la conformación libre de imágenes sobre la misma, rompiendo las visiones ya dadas, limitadas y excluyentes.

Mirar es participar de lo que se ve, experimentar que no se está al margen de la realidad que nos rodea, sino saber que formamos parte y al hacerlo no únicamente se mira, sino que también se siente. El aprender a mirar despierta el aprender a sentir cuando la educación hace hincapié en la sensibilidad, en el yo sensible. En los procesos de formación de educadoras y educadores se debe promover el deseo de aprender a percibir y notar sensaciones, a experimentar a través de los sentidos, sabiendo que es en la relación educativa que se estimula la sensibilidad y las disposiciones afectivas para dejarse tocar sensiblemente por la realidad. Un aprender a estar en alerta, en contraposición a un ser ajeno al mundo del que se forma parte. Un aprender a saber

emocionarse y no quedarse indiferente, sintiendo que se participa en la construcción autónoma de los propios sentimientos, pues se aprende a reconocerlos, a expresarlos y a compartirlos.

Aprender a mirar sintiendo es un aprendizaje ético no sólo emocional, sino al mismo tiempo es racional, afectivo y cognitivo, consciente y concientizador que se acompaña del aprender a pensar e idear.

2.1.2. Aprender a pensar ideando

Es éste un proceso que pone en el centro una educación para preguntar, para saber, para tomar conciencia y concientizarse. Junto al aprender a ver hay que aprender a desvelar lo que queda oculto a través de procesos de comprensión crítica, de análisis de los mecanismos que operan en sociedades clasificadoras de la diferencia sexual y negadoras de derechos para las mujeres. Comprender para aprender a decir BASTA a las opresiones que viven las mujeres, y BASTA a las opresiones, que vive el propio yo, como narra la protagonista del cuento de la Cenicienta que no quería comer perdices (López, 2009).

Promover los anteriores procesos requiere de una educación del aprender a pensar que es generadora de espacios para reflexionar, para despertar el deseo de descubrir, de conocer y de poner en relación ideas diversas. Es a través de estos procesos que cada mujer y cada hombre, con voz propia, aprende a pensar la realidad próxima y lejana, el yo y el mundo, el pasado y el presente. Pensar es participar de la realidad aprendiendo a preguntarse y preguntar, a analizarse y analizar el mundo, a valorarse y valorar la exterioridad. Es un aprender a pensar querido que se da a través de la razón dialógica y sensible que permite conocer, visibilizar y relacionar pensamientos diversos, al mismo tiempo que se cuestionan las concepciones que acompañan el yo. Este proceso de pensar participativo incide en la toma de conciencia y la comprensión humana necesarias para despertar el deseo de idear.

La educación es también creación, por lo que el aprender a idear forma parte de un hacer educativo que es crítico y movilizador, en el sentido que la educación no se puede entender como socialización reducida a la adaptación acrítica que se traduce en asumir las concepciones y prácticas ya establecidas. La formación debe motivar el aprender a participar en la creación de nuevas ideas para definir proyectos utópicos pero posibles. La utopía no es lo irrealizable, es horizonte que debe servir para construir el ahora como contrapunto a la reproducción acrítica. Hay que formar para que a través de la educación se motive la ideación creativa de la realidad que se quiere vivir.

En el proceso de ideación convergen y se entrelazan los imaginarios que se van gestando en el diálogo constante del mirar, del sentir y del pensar para concebir y dibujar formas de vida que son expresión de valores éticos que orientan el actuar.

2.1.3. Aprender a actuar éticamente

Este es un aprendizaje que requiere el educar para movilizarse, para transformarse y transformar, para impulsar procesos reales de cambio a través de propuestas educativas que motivan, junto al aprender a idear, el aprender a vivir éticas aplicadas. Una formación que se focaliza en el aprender a desatar los nudos del género, incidiendo de forma especial en el derecho a la educación de las niñas. Decir BASTA es un primer paso que se sigue de otro que es pensar en COSAS BONITAS, que lleva a tener ganas de empezar a caminar. Es así que la Cenicienta “dejó al príncipe (a pesar de que cuesta

mucho dejarlos, es tan difícil que a veces repites 2 o 3 príncipes más). También “dejó los zapatos y las perdices” y descubrió “la danza libre, que no es tan libre pero que te hace sentir libre”, pues en esta danza “da igual que calces un 42, que peses 90 kilos, que midas 1,92 o que tengas 80 años” (López, 2009, pp. 5-9). La ideación toma vida en la acción, haciendo, aprendiendo a vivir humanamente.

Es en esta orientación que la educación es proyección y acción, es encaminar el actuar, es la vivencia de lo que se siente y se piensa, de lo que se proyecta como éticamente deseable. La formación de educadoras y educadores deberá ser discurso y práctica que motiva el deseo de aprender a actuar desde la propia autonomía moral. Un actuar virtuoso en el entorno próximo, pero contextualizado en una ética planetaria. Un actuar que se fundamenta en perspectivas pedagógicas que permiten desatar los nudos del binomio sexo-género que establece la normalidad, lo que es normal enfrentado a lo que no es normal porque se le atribuyen carencias, defectos o errores. Para ello se precisa incorporar no sólo los discursos sobre la diferencia y la deconstrucción de los géneros, sino también propuestas educativas que amplíen los significados de la inclusión. La educación inclusiva será educación para la equidad si se es plenamente consciente de la interrelación de las diferencias en el análisis de las desigualdades y en las propuestas para erradicarlas, y si tales procesos convergen en la acción, es decir, en la expresión de verdaderas éticas aplicadas.

2.2. Una formación pedagógicamente no neutral

Una formación ética desveladora de las desigualdades de género, y creadora de formas de vida justas, es una formación pedagógicamente no neutral que adopta un enfoque de derechos y de justicia en los contenidos de la formación superior de educadoras y educadores. En esta perspectiva los derechos humanos, y el derecho a la educación como derecho humano, deberán ser ejes articulares de la formación, no sólo para conocerlos, sino para aprender a decir no a una educación negada. La educación es derecho moral y jurídico fundamental, tiene un carácter universal, indivisible e interdependiente, y es consustancial a la persona (Añón, 2014; Rodríguez, 2011).

En el documento de trabajo *Relacions de poder, violències i altres formes de relació abusiva. La transversalitat del gènere* (Carrillo, 2016), realizado en el marco del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres del Consell Interuniversitari de Catalunya i la Secretaria d'Universitats i Recerca, se proponen contenidos, principios y prácticas que pueden orientar los análisis de los planes de estudio de formación docente en un enfoque ético, de derechos humanos y de justicia social. Esta propuesta, abierta y flexible, considera que en la formación de educadoras y educadores deberían incorporarse, entre otros posibles, bloques de contenido referentes a dimensiones de la educación que se complementan entre sí: la dimensión relacional; la dimensión de la inter-relación de las diferencias; la dimensión política y ética; y la dimensión práctica.

2.2.1. La dimensión relacional de la educación

La dimensión relacional supone incluir contenidos sobre las relaciones de poder entre las personas en una doble orientación. Por una parte, como relaciones que pueden ser abusivas y hacer uso de violencias. Por otra parte, como reconocimiento que “el poder no sólo es el que se nos impone y nos obliga a subordinarnos, sino también el que poseemos y muchas veces desconocemos y que puede orientarse individual y colectivamente a la

transformación de las subordinaciones” (Olivera, 2004, p. 21). Oposición y empoderamiento son conceptos claves en la formación de educadoras y educadores de todas las etapas y ámbitos de la educación.

Al mismo tiempo, en relación a la dimensión relacional también hay que incorporar contenidos sobre un saber hacer docente ético que acompañe el aprender a convivir de forma armónica y sea coherente con las diferentes generaciones de derechos humanos, así como los valores que emanan de los mismos (Pérez, 2006). Habrá que educar atendiendo a dos procesos interconectados. Por una parte, para conocer las distintas generaciones de derechos humanos y comprender su carácter dialéctico, es decir, la necesidad de ampliarlos y revisarlos a la luz de nuevas realidades. Por otra parte, para desvelar que tales derechos no son vividos de forma plena por las mujeres, pues en sus vidas relacionales se encuentran limitadas en sus libertades –la libertad remite a la primera generación de derechos, los civiles y políticos–; experimentan la desigualdad –la igualdad refiere a la segunda generación de derechos, los sociales, económicos y culturales–; y viven en soledad los graves efectos de las guerras y de los entornos no sostenibles –la solidaridad se vincula a la tercera generación de derechos relativos a vivir en sociedades en paz y sostenibles–.

Lo expuesto lleva a pronunciarse respecto al enfoque de derechos que hay que adoptar en la formación de educadoras y educadores, pues ésta debería ser una formación de solidaridades con las niñas, las adolescentes, las jóvenes, las adultas, es decir, con todas las mujeres en su diversidad, exigiendo la igualdad en las diferencias y el derecho a la libertad para ser y ser protagonistas de la propia vida.

2.2.2. La dimensión de inter-relación de las diferencias

Considerar que las personas son diversas, y al mismo tiempo reconocer que hay diferencias que son utilizadas para justificar discriminaciones no justas, es contenido obligado en la formación. Esto supone corregir en los planes de estudio el hecho de hablar de la diferencia sexual sólo como un dato fijo –biológico–, porque no lo es. La diferencia sexual es “un dato que impregna la relación de cada ser humano con la realidad, sexuándola y, al hacerlo, sitúa a mujeres y hombres en posiciones desiguales” (Rivera, 2005, p. 15). Este dato se asocia a un género que prescribe como ser y cómo actuar, pero no únicamente, sino que es un dato que en interacción con otras prescripciones que imponen la clase, la etnia, la cultura, la edad, el territorio que se habita..., obligan a adoptar identidades no libremente deseadas. Cómo es concebida y vivida la diversidad es contenido imprescindible de una formación que debe ser sensible a la misma en sociedades que no son homogéneas.

Hablar de diversidad conlleva la reflexión sobre la duplicidad de significados de las diferencias. Por una parte, hay diferencias que son deseables porque expresan el yo singular y su autonomía moral. Por otra parte, hay diferencias no deseables, son aquellas que se establecen para provocar situaciones de desigualdad. La diferencia sexual, la de las mujeres, y las prescripciones del género femenino, continúan operando como detonante de tratos diferenciales que provocan vivencias de desventaja y exclusión.

Las desigualdades que se sustentan en el binomio sexo-género no pueden estar ausentes en la formación de educadoras y educadoras, como tampoco pueden estar ausentes contenidos sobre la democracia como el contexto político y de convivencia más deseable para la expresión de diferencias deseables y de ciudadanías inclusivas.

2.2.3. La dimensión política y ética de la educación

La educación es ideológica, lo es tanto en su función de reproducción como en su función de transformación. Es por ello que la dimensión política y ética de la educación es otro de los contenidos a incorporar en la formación, alejando la sombra de falsas neutralidades. No se puede mentir acerca de los principios ideológicos que impregnan y acompañan el hacer educativo. La educación, en sí misma, es valor o contravalor en función de los principios políticos que se adopten. Se puede tener la orientación de educar en valores proactivos –valores deseables que hay que despertar y estimular como los derechos planetarios, la libertad, la autoestima, la interioridad...–, o educar en valores reactivos –contravalores que se promulgan en exceso y habría que eliminar como el individualismo, la falta de compasión, la competitividad, la exterioridad...– (Cortina, 2010).

Esta dimensión contempla el compromiso ético docente, así como la responsabilidad individual y colectiva, de un oficio que bien puede contribuir a reproducir desigualdades o a transformarlas. Incorporarla en la formación de educadoras y educadores va a permitir analizar cómo el conocimiento puede tener poder transformador, es decir, cómo la ampliación del saber y el saber otros saberes puede contribuir a promover cambios justos, que lo son cuando las mujeres no quedan excluidas de los mismos.

Conocer el valor transformador de la educación también es necesario para una formación que ha de abstraerse del pensamiento único paralizador.

2.2.4. La dimensión práctica de la educación

De la abstracción a la vivencia de éticas aplicadas. Éste debe ser el contenido articulador del currículum en la formación docente. La dimensión práctica de la educación refiere a la necesidad de abordar la formación de educadoras y educadores desde una perspectiva compleja, y no desde el aislamiento de asignaturas que se compartimentan en espacios impermeables a conocimientos que se consideran ajenos, cuando no menores, o no necesarios en la formación, como ocurre con los contenidos relativos a los feminismos y el género. La formación práctica necesita adoptar el reto de la complejidad, que no es sólo abrir las fronteras entre las disciplinas para conformar un pensamiento integrador, sino abordar cómo transformar lo que genera las fronteras, es decir, los principios organizadores del conocimiento (Morin, 2001).

En el sentido apuntado los discursos de género deben articularse transversalmente para formar parte de los otros ámbitos de conocimiento, pero no únicamente. Al igual que se defiende una formación no coactiva ni opresora, sino empoderadora, los saberes que aportan los feminismos y las teorías del género deben ser liberados del olvido y de la subordinación para ser empoderados incorporándolos, con identidad propia, en los planes de estudio. La formación práctica ha de proyectar las formas de ser plurales, sólo así podrá ir emergiendo ese “ir siendo, aquí y ahora, las mujeres que queremos ser”, mujeres “con capacidad democratizadora en el mundo”, mujeres no silenciadas que actúan por sociedades justas (Lagarde, 2000, p. 27). La formación que se proyecta ha de acompañar el ir aprendiendo a descubrir y valorar los saberes negados, motivar el deseo de conocerlos y, al mismo tiempo, querer revisar críticamente el canon del conocimiento que se transmite como único válido.

2.3. Eliminar las resistencias de género para una formación éticamente transformadora

Las resistencias a cambios en las concepciones, en los contenidos, en los materiales, en las formas organizativas, en los tiempos... de los planes de estudio de la formación docente son palpables; eliminarlas es urgente, siendo necesario el compromiso no sólo individual sino de toda la comunidad universitaria.

Con objeto de contrarrestar las resistencias habrá que activar diversos procesos. Por una parte, establecer espacios de reflexión compartida del profesorado de los grados de educación que permitan analizar los impactos de género de los planes de estudio. Por otra parte, y atendiendo a los datos que ofrece el análisis de la realidad, delimitar los cambios a realizar, entre otros, en los marcos ideológicos, en la articulación de teoría y práctica y en el currículum.

2.3.1. Resistencias de los marcos ideológicos de género

Eliminar estas resistencias es un proceso que va a requerir la voluntad de no ocultación. Es necesario explicitar los marcos ideológicos que inhiben o favorecen la inclusión de las desigualdades de género, de los feminismos y de la teoría de género como instrumentos de análisis en los planes de formación de educadoras y educadores.

Los equipos de los propios centros deben estar dispuestos a la autocrítica con la finalidad de identificar los elementos de la cultura androcéntrica, las relaciones patriarcales que se perpetúan, los instrumentos sexistas que están presentes en las normativas, en la gestión, en la organización, en el currículum, en los espacios, en los tiempos..., así como en las actitudes y en el hacer docente. Se deberán identificar tales resistencias con el propósito de diseñar acciones conjuntas para eliminarlas de los planes de estudio y, en contraposición, proyectar otras ideologías con la finalidad de poner en práctica una formación que, de verdad, tenga una orientación éticamente transformadora.

2.3.2. Resistencias de la teoría desvinculada de la práctica

La formación en educación no puede contemplar únicamente la incorporación de los contenidos de género en las áreas de fundamentación pedagógica, sociológica, psicológica, entre otras materias de fundamentación y comprensión holista de la realidad, sino que estos contenidos han de impregnar la totalidad del currículum formando parte de parte de las áreas y didácticas específicas de los grados de educación, en todos los cursos.

Eliminar las resistencias de exclusión de los contenidos de género requiere, de forma especial, atender a las prácticas ya que pueden permitir vincular el conocimiento teórico que se analiza en las diferentes áreas de conocimiento y en los seminarios específicos de prácticas con la aplicación. La teoría debe traducirse en acciones educativas que pueden realizarse en el propio contexto universitario, en el entorno comunitario y durante la estancia de prácticas en las escuelas u otros centros educativos.

La eliminación de estas resistencias requiere no olvidar el recorrido y las tensiones de género que pueden vivirse en las transiciones formativas de las universidades a la comunidad y a las escuelas y del entorno a las universidades.

2.3.3. Resistencias del hermetismo curricular

Una tercera resistencia que hay que eliminar es la tendencia al hermetismo de los planes de estudio que dificulta la incorporación de contenidos excluidos de los mismos. Hacer frente a dicha resistencia lleva a contemplar la estructuración de asignaturas específicas obligatorias –no sólo optativas– sobre educación y género cuyos contenidos tendrán que atender a las problemáticas globales de género, así como a los problemas focalizados que se viven en las realidades próximas. La formación ha de articular los nudos del género del pasado y del presente. Debe hacerlo por la razón ética que la memoria “es imprescindible para una acción transformadora del ser humano en sus contextos sociales, políticos, económicos y culturales”. Hay que fomentar una “memoria obligada”, demasiado ausente de los planes de estudio, porque el derecho a la memoria es “inseparable del derecho que toda persona tiene a conocer la verdad” (Erazo, 2011, p. 13).

Junto a estos contenidos, no hay que olvidar incorporar los relativos a la teoría del género como marco interpretativo de las realidades de desigualdad; las pedagogías de la equidad y la no violencia; los lenguajes, discriminaciones y violencias; así como el enfoque de derechos humanos en la educación y la educación como derecho humano.

Por una parte, el lenguaje es contenido singular en el currículum ya contemplado en las áreas lingüísticas, pero como elemento de comunicación impregna cualquier tratamiento de contenidos de otras áreas. Por su parte, el derecho a la educación es fundamento y finalidad de toda acción formativa que atraviesa el currículum. Ambos contenidos mantienen los nudos del género, problemas aún sin resolver que requieren de acciones urgentes orientadas a la deconstrucción de los géneros. En los siguientes apartados se realizan algunas reflexiones al respecto.

3. Las palabras y sus impactos de género, puntos visibles del iceberg

Mi hermana nació justo antes del crudo invierno de 1963. Nuestra madre no estaba casada por entonces. En 1963 era algo extraordinario tener un bebé si no estabas casada, así que la madre de mi hermana era una madre soltera. ¿Qué era mi hermana? ¿Y qué era su padre? Me lo pregunto. (Una, 2016, p. 17)

La cita con que se inicia este apartado no explica una situación del pasado. Aún hoy hay madres que no son sólo madres, sino que son madres solteras, una adjetivación que mantiene un prejuicio valorativo, un nudo de género. Las palabras no sólo nombran, sino que al hacerlo atribuyen cualidades o no cualidades, es decir, aprecian o estigmatizan negativamente. Es así que, en su uso, el lenguaje aún se resiste a reconocer el ser madre que rompe con los marcos normativos del género. Además, la adjetivación que se utiliza refiere a la definición del yo mujer en base a las relaciones que se establecen entre grupos que ostentan posiciones de poder y valoración no equiparables. Esto ocurre en el ámbito público y privado, por lo que también permea los centros educativos y los mensajes que en ellos se vehiculan. Cambiar los usos del lenguaje es reto de una formación que no quiere ser sexista, sino una formación justa que utiliza las palabras para desvelar, denunciar y evaluar los impactos de género.

3.1. Desvelar la justificación falsa de lo técnicamente correcto

Aunque pueda resultar repetitivo recordarlo, es obligado evidenciar la distorsión y ocultación de la realidad que los propios centros generan a través de prácticas diversas, como es ejemplo el uso sexista del lenguaje. No es ficción ni un hecho del pasado. No hay razón técnica que lo justifique, porque cualquier norma, método, acción que vulnera los derechos humanos debe cambiarse, y si se persiste en ello hay que desvelarlo y denunciarlo. Las educadoras y los educadores tienen el compromiso ético, el “imperativo moral”, de difundir las “verdades esenciales” sobre “las cuestiones más importantes”. Hay que “descubrir la verdad”, pero “no con la imposición de la verdad oficial” pues ello inhibiría el “desarrollo de un pensamiento crítico e independiente” (Chomsky, 2001, p. 29).

Las desigualdades entre mujeres y hombres, que también se reproducen a través de los usos no inclusivos del lenguaje, debe ser objeto de análisis y cambios en la formación universitaria. Hay que decir la verdad para, por una parte, enseñar a aprender a percibir los puntos visibles del iceberg, y los usos de las palabras lo son; por otra parte, aprender a preguntarse por la dimensión de lo que queda oculto en un mar de aguas que se muestran opacas a nuestra mirada. La transmisión ideológica en el uso del lenguaje y el poder relacional de las palabras, de lo que se nombra o no se nombra, o de cómo se nombra, forma parte de esa esfera que se quiere mantener en el mundo de las opacidades de las normativas del género.

Los usos del lenguaje en los centros educativos, en la propia formación de educadoras y educadores, ponen de manifiesto las ambivalencias entre la reproducción y la transformación. En el Título II de la Ley 3/2007 se definen las políticas públicas para la igualdad. De los diferentes artículos del Capítulo Primero referente a los principios generales, el artículo 14.11. establece de manera imperativa la implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artísticas. ¿Por qué entonces tantas resistencias a un cambio del mismo que nombre a las mujeres, a sus saberes y aportaciones enriqueciendo al propio lenguaje al mismo tiempo que amplía el conocimiento sociocultural? Si hay que educar en igualdad y para la igualdad, el lenguaje no puede ser un impedimento, y lo es cuando se usa como instrumento sexista.

También es importante usar el lenguaje para explicar que en las prácticas docentes hay personas que tienen cuidado con las palabras y actúan de acuerdo a la justicia curricular, es decir, atienden a los intereses de las personas menos favorecidas, fomentan la participación democrática, y tienen la disposición de producir más igualdad. En su hacer, el currículum contrasexista deja de ser una denominación de área aislada o de posicionamiento opuesto, para convertirse en principio de democratización de la educación (Connell, 1999). Sin embargo, se constata que son habituales otras prácticas que dan indicaciones técnicas para usar únicamente el masculino cuando se quiere nombrar a los sexos (en un plural que no es homogéneo), argumentando que esto es lo técnicamente correcto y objetivo.

Pero es falso, porque lo aparentemente técnico y correcto no es objetivo ni neutral, sino una decisión profundamente ideológica que inculca normativas de género. Así, se convierte en correcto hablar de maestros al referirse a maestras, o los estudiantes cuando son las estudiantes, ignorando que en las aulas la mayoría son mujeres. Las cifras así lo revelan. En el contexto español, los datos publicados por el Ministerio de

Educación, Cultura y Deporte relativos al curso 2014-15 muestran que, de un total de 52.099 docentes de educación infantil, 1.238 corresponde al sexo hombres y 50.861 al sexo mujeres. En educación primaria tampoco se observa paridad, ya que, del total de 228.839 docentes, 43.317 corresponde al sexo hombres y 185.522 al sexo mujeres. Ellas, las maestras, son las más presentes en infantil y primaria; pero ellas, las maestras, siguen sin ser nombradas. Ellas, las estudiantes de maestra, aprenden pronto a no nombrarse al mismo tiempo que aprenden a nombrarse en masculino, como aprenden a nombrar a grupos de niñas y niños sólo como niños.

3.2. Denunciar el lenguaje excluyente

¿Por qué muchas de las profesoras y muchos de los profesores de las universidades no aplican la Ley 3/2007 de igualdad? ¿Acaso lo único que hacen es reproducir, sin cuestionar, la terminología del Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes (BOE, 2011), una norma que alude al Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria?

La normativa hace uso de la palabra maestros como genérico para nombrar a un colectivo diverso. No se comprende que una norma posterior a una Ley Orgánica de igualdad, ésta de rango superior, no se corresponda con lo que en ella se establece. Tampoco se comprende tanto silencio a las resistencias a usar el femenino. Ningún grupo debe oprimir al otro no nombrándolo, como si no existiera. Por ello, romper el silencio tampoco será optar por usar el femenino como genérico. No es éticamente justo. La solución es simple y fácil: usar el lenguaje para nombrar nuestro mundo diverso de la manera más enriquecedora posible, sin exclusiones, sin olvidos, sin excusas. Pero este hacer es lo menos común, y no hay que dejar de denunciarlo, pues sus raíces son profundas.

Quizás el Real Decreto 1494/2011 no nombra a las maestras porque se sigue utilizando la terminología validada por el Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española (2014). La edición del tricentenario de este diccionario recoge la siguiente palabra y definición: maestro, tra. Del lat. magister, -tri; la forma f., del lat. magistra. 5. m. y f. Maestro de primera enseñanza. De forma específica se menciona a la maestra para hacer alusión a: 23. f. coloq. p. us. Mujer del maestro. 24. f. desus. Mujer que enseña a las niñas en una escuela o colegio. Otras acepciones que recoge el diccionario de la lengua española, que podría interpretarse hacen referencia también a las maestras son, por ejemplo: 4. m. y f. Persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo. 6. m. y f. Persona que es práctica en una materia y la maneja con desenvoltura.

El término en masculino se da como válido en algunas acepciones y prevalece para nombrar un colectivo que es plural, negando de esta forma la diferencia sexual y el derecho de cada persona a ser reconocida en su oficio y visibilizada en su singularidad. Dicha resistencia no sólo empobrece el lenguaje, sino que perpetúa un mundo desigual donde las mujeres no parecen contar ni tener el mismo valor meritório para ser nombradas, o si lo son es en referencia al hombre o en ámbitos que se definen como femeninos.

Los cambios se suceden lentamente y parece que aún perdura en este diccionario lo que ya hace más de una década se establecía en las conclusiones del estudio De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22ª edición del DRAE. Las autoras del

estudio concluían que “las palabras reflejan el modo de pensar, los usos y los prejuicios de quienes elaboran el diccionario en la Real Academia”, y que quienes redactan el diccionario “deberían cuidar especialmente sus definiciones y el empleo de su lenguaje”, para que no refleje la subjetividad del autor o de la autora del texto. Añadían que, para evitar este peligro,

la sociedad debiera exigir del diccionario –especialmente del diccionario oficial– una exquisita sensibilidad a la hora de definir ciertos términos socialmente problemáticos y, sobre todo, en el uso de la lengua cuando define vocablos que afectan negativamente a los colectivos que forman dicha sociedad, muy especialmente al colectivo femenino, tantas veces menospreciado, vilipendiado e injustamente tratado tanto en la vida como en el lenguaje. (Lledó, Calero y Forgas, 2004, pp. 446-451)

Las consideraciones anteriores respecto al lenguaje son un ejemplo de las contradicciones entre la igualdad formal y la igualdad material, un problema aún no resuelto. Esta es una verdad que la formación tiene la obligación de dar a conocer movilizándolo su denuncia, al mismo tiempo que desde la propia formación se cambia su uso, es decir, se hace acción de compromiso con la tan reclamada exquisita sensibilidad en el uso del lenguaje, sabiendo que esta acción si bien es significativa aún no será suficiente. Son necesarias las leyes de igualdad, como también son necesarias las prácticas de igualdad. Pero, con todo, las desigualdades entre mujeres y hombres persisten en contextos en los que se siguen viviendo relaciones de abuso de poder y violencia machista.

No silenciar, sino denunciar el uso de un lenguaje sexista que es excluyente y que mantiene la propia normativa, es responsabilidad social de las universidades que quieren contribuir a formaciones justas.

3.3. Evaluar los impactos de género del lenguaje

La Plataforma de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) Sombra España 2014, en su Informe Sombra del período 2008-2013 relativo a la aplicación de la CEDAW, concluye que la igualdad de género en España tiene resultados negativos dado los altos índices de discriminación en la legislación y en la práctica. En educación se constata la perpetuación de los estereotipos en los planes de estudio y en los libros de texto; una baja atención a las políticas de integración para la educación de las niñas de etnia gitana; la desaparición de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos como asignatura obligatoria; el no fomento de investigaciones sobre las causas de la persistencia de estereotipos de género, así como las insuficientes acciones para combatirlos en los medios de comunicación.

El informe pone de manifiesto que en los países que han ido transitando hacia la democracia, como España, se han producido movimientos, pero éstos no siempre han tenido un calado profundo y permanente. No se pueden negar los cambios que han permitido avanzar en la igualdad entre mujeres y hombres, pero en las sociedades del presente se observa que allí donde se habían dado pasos, éstos no han sido suficientes y, con excusa de las nuevas crisis, disminuyen su ritmo e incluso se dan pasos de retroceso. La igualdad, a nivel global, aún se encuentra a su paso con barreras difíciles de pasar.

En el contexto europeo de forma reiterada se habla de los países nórdicos y de sus políticas de igualdad, y Suecia se pone como país modelo para evidenciar los resultados

de dichas políticas. La realidad de este país en el 2017 es un gobierno paritario; un parlamento en el que casi la mitad de escaños son ocupados por mujeres; una tasa de empleo de las mujeres de un 78%; hombres y mujeres comparten la crianza de hijas y de hijos; y muchas empresas aplican sistemas de cuotas para las mujeres con objeto de equilibrar el poder, entre otras prácticas orientadas a la igualdad. Un reciente reportaje recoge estos datos, pero también se interroga si realmente el país es un paraíso de la igualdad dado que presenta una de las mayores tasas de violencia machista de la Unión Europea (Blanco, 2017). Si bien en Suecia los indicadores jurídicos para medir las violencias establecen umbrales diferentes a otros países, hay que preguntarse por qué las políticas desarrolladas no desatan los nudos de género que no son sólo nudos de discriminación, de desventaja, de cuotas, de paridad, sino nudos relacionales que mantienen los abusos y las agresiones hacia las mujeres.

Cualquier política, cualquier acción, debería incorporar el impacto de género como criterio de evaluación que mide las consecuencias positivas y negativas de una intervención en las relaciones que se establecen entre mujeres y hombres. Tal criterio debe evaluarse no sólo cuando se han considerado las cuestiones de género, también cuando éstas no han sido explícitamente definidas, pues lo importante es determinar la reproducción de las discriminaciones que viven las mujeres. Junto a ello hay que ponerse lentes de género al evaluar, lentes que permiten ver que las acciones afectan de manera distinta a mujeres, y a hombres (Murguialday, Vázquez, González, 2008).

Considerar el impacto de género es transferible a la educación con la finalidad de analizar este impacto tanto en las políticas como en las prácticas educativas. En la formación de educadoras y educadores aprender a evaluar con lentes de género va a permitir tomar conciencia de la persistencia de problemas aún sin resolver, como es ejemplo el uso de los lenguajes. Este problema, junto a otros, requiere de evaluaciones que permitan introducir cambios, es decir, proyectar educaciones transformadoras orientadas a revertir la tendencia a mantener la diferencia sexual atada a las funciones que establecen las normativas del género, usando el poder que tienen las palabras para ello.

Los centros universitarios han de asumir la responsabilidad social, que ha de ser ética, de un hacer orientado a eliminar, no sólo reducir, la brecha entre los discursos y las prácticas. Este ha de ser el compromiso de toda la comunidad educativa. Compromiso que requiere desaprender la forma de nombrar el mundo para aprender otras formas plurales de nombrar, sabiendo que “somos palabras”, que “somos lo que decimos y hacemos al decir”, que “somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas con las palabras”, que “lo lingüístico es político”, y es por ello que se hace necesaria “una ética democrática del lenguaje que favorezca la equidad” (Lomas, 2016, pp. 56-61). Hay que desaprender la forma de ver la realidad y de usar las palabras, para aprender a reconocer y valorar la pluralidad de la misma usando un lenguaje inclusivamente diverso.

Este el reto de las universidades en entornos de resistencias, de nudos del género no resueltos que requieren el esfuerzo de un hacer a contra corriente para seguir otros caminos educativos, quizás no habituales, pero que van a permitir ir trazando la igualdad entre mujeres y hombres, sabiendo que sin igualdad no es posible la libertad, y que tanto una como otra necesitan de la complicidad solidaria en el hacer relacional. Las universidades no pueden vivir al margen de esta evidencia, pues obviarla es negar el enfoque de derechos humanos en la formación. Una opción que no es ética ni deseable.

4. El canon de género, negador de la educación de las niñas

Cada siete segundos una niña menor de 15 años contrae matrimonio.

De las mujeres que habitan hoy el mundo, más de 700 millones se han casado antes de los 18 años y una de cada tres de esas mujeres se casaron antes de la edad 15.

Se estima que 30 millones de niñas corren el riesgo de ser víctimas de una mutilación genital femenina en la próxima década.

Las adolescentes son más propensas a sufrir actos violentos como la violencia sexual.

2,6 mil millones de niñas y mujeres viven en países donde la violación dentro del matrimonio no está tipificada como un delito.

La mortalidad materna es la segunda causa principal de muerte en las adolescentes de 15 a 19 años de edad (después del suicidio).

Cada año 2,5 millones de niñas menores de 16 años dan a luz.

Cuando los recursos del hogar son limitados, las normas sociales en muchos lugares dictan que se debe dar prioridad a los niños en educación y alimentación.

Las mujeres y las niñas son mucho más vulnerables en situación de conflicto y desastre natural.

Por ejemplo, como resultado de los mecanismos negativos de supervivencia, durante el brote de Ébola en Sierra Leona, se calcula que más de 14.000 adolescentes quedaron embarazadas.

Una de cada cuatro adolescentes refugiadas sirias es obligada a casarse.

Muchas niñas, en busca de una vida mejor, acaban siendo engañadas y empujadas a realizar trabajos forzados o con fines de explotación sexual. (Lenhardt et al., 2016, p. 5).

En el Informe 2016 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) se afirma que el desarrollo humano consiste en ampliar las libertades de todos los seres humanos, y que para ello hay que velar por el desarrollo de las capacidades y las oportunidades de todas las personas sin exclusiones. Se proclama que sin mujeres no hay desarrollo, sin embargo, los datos del informe indican que son las mujeres las que sufren más discriminaciones, es decir, son el grupo en desventaja más numeroso. Empobrecidas, precarizadas, relegadas, ellas siguen viviendo los nudos del género. Ellas siguen siendo excluidas del derecho a tener derechos.

4.1. La educación, un derecho de las niñas

En el ámbito de la educación el informe de la UNESCO (2015) Género y la EPT 2000-2015 concluye que el nacer niña continúa siendo el gran obstáculo para que sea reconocido el derecho a tener derechos. Los contenidos del informe ponen de manifiesto que menos de la mitad de los países logran la paridad de género en la educación. Se indica que se han producido avances de paridad en la enseñanza primaria y secundaria, pero a 62 millones de niñas en el mundo se le niega el derecho a la educación. El informe remarca el hecho que las niñas siguen teniendo más dificultades para realizar los estudios de primaria y casi la mitad de las que están sin escolarizar nunca asistirán a la escuela, es decir, 15 millones de niñas en comparación con la tercera parte de los niños que están en esta situación. Es alarmante también la ausencia de progreso en la alfabetización de las mujeres adultas, dos tercios de las personas adultas analfabetas son mujeres. La violencia de género en los contextos educativos, familiares y sociales, los matrimonios precoces, el

empobrecimiento, las guerras, las vivencias de migración, entre otros problemas graves, son barreras que impiden la educación a las niñas. Las desigualdades persisten en el seno de los propios países y al mismo tiempo entre países.

La agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el 2030 plantean el logro de 17 objetivos. Entre ellos el Objetivo 4 hace referencia a lograr una educación inclusiva y de calidad, y el Objetivo 5 remite a la igualdad de género para poner fin a la discriminación de las mujeres y de las niñas. Objetivos que sería deseable no se quedaran en discurso por falta de voluntad política y tuvieran que formar parte de nuevas agendas por no haberse cumplido. En este sentido, Save the Children afirma que, si realmente se quiere cumplir con el compromiso de no dejar a nadie atrás, habrá que preocuparse y actuar para revertir la situación de discriminación y exclusión de las niñas. En su informe de 2016, *Every last girl. Free to live, free to learn, free from harm*, se insiste en éste objetivo que debe ser central, puesto que la realidad de los datos es tal que muchas personas prefieren no verlos. Ejemplos son los que se incluyen al inicio del apartado que sacan a la luz problemas complejos, de causas múltiples, entre ellas la persistencia de las normativas del género que vulneran los derechos humanos de las niñas e impactan en su educación precarizándola, interrumpiéndola o negándola totalmente.

4.2. *Proyectar desde la formación universitaria el derecho a la educación*

La formación inicial, pero también permanente, de educadoras y educadores no sólo debe ser sensible a tales realidades, hablar de ellas, sino posicionarse éticamente ante las mismas, siendo consciente que las desigualdades se reproducen y se resisten a desaparecer bajo políticas educativas que se olvidan de las niñas. Posicionarse éticamente es necesario porque las transformaciones profundas lo serán cuando se produzcan cambios en las normativas que no permitan la negación de derechos y cuando estos cambios sean traducidos en las concepciones y en las prácticas. Son estos cambios el resultado de verdaderas revoluciones en la razón y en el corazón que llevan a la conquista de derechos “para los más débiles que han sido limitados por los más fuertes”. Revoluciones que van acompañadas del convencimiento que “cada progreso de la igualdad, ha nacido siempre al desvelar una violación de la persona que se ha convertido en intolerable” (Ferrajoli, 2008, p. 52).

El reconocimiento de la educación como Derecho Humano, también para las niñas, es esencial para que la educación no dependa del mercado libre ni esté determinada por el poder adquisitivo de las personas. Esto fue puesto de manifiesto por Katarina Tomasevski (2004), en calidad de Relatora Especial del Derecho a la Educación de las Naciones Unidas. En el Informe 2004 *Economic, social and cultural rights. The right to education*, ponía de manifiesto un cambio en el vocabulario que persiste en el presente. La expresión derecho a la educación se substituyó por acceso a la educación, y la obligación de los gobiernos de velar para que como mínimo la enseñanza obligatoria fuera gratuita se atenuó poniendo la palabra entre comillas –gratuita–. La autora denunció que estas variaciones lingüísticas tenían la intencionalidad de reconocer que había que financiar la educación, pero negando implícitamente que ello debiera hacerse con cargo a recursos públicos. La privatización de la educación repercute de forma grave en la educación de las niñas y, como consecuencia, debilita sus otros derechos.

La educación es la puerta de los demás derechos, pero para darse plenamente hay que garantizar que sea asequible, es decir obligatoria y gratuita, siendo los gobiernos los responsables de que esto sea así. Sobre la gratuidad habrá que superar las políticas

débiles que limitan la misma a la enseñanza obligatoria. Si la educación es derecho humano, deberá ser asequible de forma permanente, a lo largo de la vida. Para ello hay que atender de forma específica al hecho que la asequibilidad supone un problema mayor para las mujeres empobrecidas y precarizadas en sus vidas.

Junto a la asequibilidad hay que garantizar la accesibilidad, pero no se trata sólo de acceder, sino de la equidad en el acceso. Hay que analizar la realidad de las desigualdades para descubrir que no se accede a centros con las mismas condiciones, y que las niñas continúan encontrándose con los obstáculos del sexismo que hacen más difícil su acceso. A qué se accede, cómo se accede y qué obstáculos hay que eliminar son elementos a tener en cuenta cuando se habla de acceso, que no debe ser sólo acceso a una escuela, sino acceso a la educación.

En este sentido, el derecho a la educación remite también a calidad de los centros, de sus recursos, de la formación docente. Calidad que se expresa cuando las condiciones de escolarización no están deprimidas, sino que son aceptables porque están cuidadas, al mismo tiempo que también se cuida la atmósfera moral de los centros para que las niñas se sientan bien, formando parte y siendo protagonistas.

La educación no sólo es ocupar un espacio, sino que como derecho también refiere a ser persona reconocida y valorada en el mismo. La adaptabilidad a la diversidad es otro de los contenidos fundamentales de una educación atenta a las biografías personales de las niñas para acompañarlas facilitando su empoderamiento.

La educación como derecho humano, no lo es, cuando alguno de los indicadores referidos –asequible, accesible, aceptable, adaptable– no es vivido, o sólo se aprecia parcialmente. El derecho a la educación, lo es, cuando es universal y es indivisible.

Los datos muestran que la educación no es vivida plenamente por las niñas. En el 2011 las Naciones Unidas declaraban el 11 de octubre Día Internacional de la Niña, un día que se suma al 8 de marzo (día internacional de la mujer) y el 25 de noviembre (día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer), para recordar que la diferencia sexual sigue provocando desigualdades de género y negación de derechos que son de alta gravedad en las niñas. Aunque los días internacionales pueden resultar un tanto anecdóticos, la formación de educadoras y educadores no debe olvidarlos, al mismo tiempo que promueve, de manera permanente, deseables éticas aplicadas que permitan deshacer los nudos del género y hacer real el derecho a la educación también para las niñas.

Referencias

- Añón, M. J. (2014). Derechos humanos y obligaciones positivas. En J. M. Bernuz y M. Calvo (Eds.), *La eficacia de los derechos sociales* (pp. 43-71). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ayuste, A., Rodríguez, M. C., Vila, E. S. y Valdivieso, S. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En I. Carrillo (Coord.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 117-140). Vic: Serveis de Publicacions de la UVic-UCC.
- Blanco, S. (5 de marzo de 2017). Suecia: ¿paraíso de la igualdad? *El País Semanal*. Recuperado de <http://elpaissemanal.elpais.com/documentos/suecia-laboratorio-la-igualdad/>
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.

- Carrillo, I. (Coord.). (2016). *Relacions de poder, violències i altres formes de relació abusiva. La transversalitat del gènere*. Barcelona: Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres.
- CEDAW. (2014). *Informe sombra 2008-2013 sobre la aplicación en España de la convención para la eliminación de toda forma de discriminación contra las mujeres*. Recuperado de <http://www.mujiereenred.net/IMG/pdf/InformeSombraCEDAW16sep2014.pdf>
- Connell, R. W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cortina, A. (2010). Los valores de una ciudadanía activa. En A. Tallone y B. Toro (Coords.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 95-132). Madrid: OEI y Fundación SM.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Erazo, X. (2011). Presentación. En X. Erazo, G. Ramírez y M. Scantlebury (Eds.), *Derechos humanos, pedagogía de la memoria y políticas culturales* (pp. 13-19). Santiago: Editorial LOM.
- Ferrajoli, L. (2008). *Democracia y garantismo*. Madrid: Trotta.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas.
- Lenhardt, A., Wise, L., Rosa, G., Warren, H., Mason, F. y Sarumi, R. (2016). *Every last girl. Free to olive, free to learn, free from harm*. Londres: Save The Children.
- BOE. (2007). *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>
- BOE. (2011). *Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del cuerpo de maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de educación infantil y de educación primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/11/09/pdfs/BOE-A-2011-17630.pdf>
- Lomas, C. (2016). Lo lingüístico es político. *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 56-61.
- López, N. y Cameros M. (2009). *La cenicienta que no quería comer perdices*. Barcelona: Planeta.
- Lledó, E., Calero, A. y Forgas, E. (2004). *De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22ª edición del DRAE*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- MECD. (2015). *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Curso 2014-2015*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica/2014-2015-Ultimos-RD.html>
- Morin, E. (2001). *Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: La Campana.
- Murguialday, C., Vázquez, N. y González, L. (2008). *Evaluación del impacto de género*. Barcelona: Cooperació.
- Olivera, M. (2004). *De sumisiones, cambios y rebeldías. Mujeres indígenas de Chiapas*. Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- ONU. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Pérez, A. E. (2006). *La tercera generación de derechos humanos*. Pamplona: Aranzadi.

- PNUD. (2016). *Informe Desarrollo Humano 2016. Desarrollo humano para todos*. Recuperado de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2016-human-development-report.html>
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/>
- Rivera, M. M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: PUV.
- Rodríguez, M. E. (2011). *Claves para entender los nuevos derechos humanos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Tomasevski, K. (2004). *Economic, social and cultural rights. The right to education*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/SREducation/Pages/AnnualReports.aspx>
- Una. (2016). *Una entre muchas*. Bilbao: Astiberri.
- UNESCO. (2015). *Género y la EPT 2000-2015. Logros y desafíos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002348/234809S.pdf>
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.
- Xarxa Vives. (2017). *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*. Recuperado de <http://www.vives.org/PU3.pdf>

Breve CV de la autora

Isabel Carrillo Flores

Doctora en Pedagogía y Postgrado en Cooperación al Desarrollo. Profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña. Docencia en el Grado de Maestra y Maestro de Educación Infantil y Primaria; Grado de Educación social; Máster Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género. Investigadora del Grupo de Investigación Educativa (2014 SGR 1291) y del Centro de Estudios Interdisciplinarios de Género. Ha dirigido el Departamento de Pedagogía y la Cátedra UNESCO Mujeres, Desarrollo y Culturas. Ha coordinado el Proyecto de Cooperación Educativa con Centroamérica. En la actualidad coordina el Grupo de Trabajo de Género del Programa MIF y participa en proyectos de investigación relacionados con democracia, inclusión, renovación pedagógica, formación ética de maestras y maestros. ORCID ID: 0000-0003-1162-8584. Email: isabel.carrillo@uvic.cat

Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa

Against Curriculum Androcentrism and for a Fair Sex Education

Graciela Morgade *

Universidad de Buenos Aires

Desde hace décadas las diferentes expresiones del feminismo vienen denunciando que los estudios críticos de la educación no son lo suficientemente críticos si no incorporan los análisis desde la perspectiva de género. El artículo presenta avances de una investigación en curso dirigida a producir innovaciones educativas desde la perspectiva de géneros y derechos humanos. Se trata de un dispositivo de investigación acción participativa, desarrollado en el marco de políticas de desarrollo de una Educación Sexual Integral de Argentina, que encuentran un límite resistente en los saberes de referencia académica del programa de estudios escolar. Se trabajó con profesoras de Formación Ética y Ciudadana, Lengua y Literatura y Biología y Educación para la Salud. Los primeros resultados señalan desiguales puntos de desarrollo en las diferentes disciplinas con una resistencia particularmente fuerte en las Ciencias Naturales. Las tensiones innovadoras se fundamentan generalmente en la crítica de los supuestos disciplinares desde la epistemología feminista, subrayando la dimensión situada, histórica y cultural de las ciencias. La lucha dentro de la academia y dentro del sistema educativo se nutre de los debates sociales que los movimientos colocan; pero esos debates sociales necesitan su incorporación epistemológica estructural en los saberes y en el sistema educativo para tener una sustentabilidad que trascienda los límites temporales y personales para integrarse en el proyecto de una educación sexuada justa.

Descriptor: Sexo, Plan de estudios, Educación sexual, Movimiento de liberación femenina, Justicia

For decades, the different expressions of feminism have been denouncing that critical studies of education are not sufficiently critical if they do not incorporate analyzes from the gender perspective. The article presents advances of an ongoing research aimed at producing educational innovations from the perspective of genres and human rights. It is a participatory action research device, developed within the framework of policies of development of an Integral Sexual Education of Argentina, that find a limit resistant in the academic reference knowledge of the school curriculum. We worked with teachers of Ethics and Citizenship, Language and Literature and Biology and Health Education. The first results indicate uneven developmental points in the different disciplines with a particularly strong resistance in the Natural Sciences. Innovative tensions are generally based on the critique of disciplinary assumptions from feminist epistemology, emphasizing the situated, historical and cultural dimension of the sciences. The struggle within the academy and within the educational system is nourished by the social debates that the movements place; but these social debates need their structural epistemological incorporation in the knowledge and in the educational system to have a sustainability that transcends the temporal and personal limits to be integrated in the project of a fair sexual education.

Keywords: Sex, Curriculum, Sex education, Womens liberation movement, Justice.

Apoiado por Programa UBACyT de la Universidad de Buenos Aires.

*Contacto: gmorgade@filo.uba.ar

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 17 de mayo 2017
1ª Evaluación: 4 de julio 2017
2ª Evaluación: 5 de agosto 2017
Aceptado: 3 de septiembre 2017

Introducción

Desde hace décadas ya, las diferentes expresiones del feminismo vienen denunciando, sistemáticamente, que los estudios críticos de la educación no son lo suficientemente críticos si no incorporan los análisis desde la perspectiva de género. El campo de investigación y las herramientas de interpretación se ampliaron desde entonces. Empleando categorías como la de reproducción o de la resistencia a la imposición de formas culturales de las clases dominantes, la conceptualización de la escuela como aparato ideológico de estado, o la recuperación de la noción gramsciana de hegemonía, los resultados de los estudios fueron consistentes en identificar: la persistencia de significaciones patriarcales tanto en el currículum formal prescripto por la administración educativa, como en el llamado currículum oculto, es decir, las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones, y en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres, el llamado currículum omitido, aquello de lo que no se habla o se habla a través del silencio: la sexualidad, el deseo, la violencia de género o la precarización laboral femenina (Morgade, 2011).

El artículo presenta avances de una investigación en curso dirigida a producir innovaciones educativas desde la perspectiva de géneros y derechos humanos. Se trata de un dispositivo de investigación acción participativa, desarrollado en el marco de políticas de desarrollo de una Educación Sexual Integral de Argentina, que encuentran un límite resistente en los saberes de referencia académica del programa de estudios escolar. Se trabajó con profesoras de Formación Ética y Ciudadana, Lengua y Literatura y Biología y Educación para la Salud. Los primeros resultados señalan desiguales puntos de desarrollo en las diferentes disciplinas con una resistencia particularmente fuerte en las Ciencias Naturales. Las tensiones innovadoras se fundamentan generalmente en la crítica de los supuestos disciplinares desde la epistemología feminista, subrayando la dimensión situada, histórica y cultural de las ciencias.

1. Antecedentes

1. 1. Educación, género y sexualidades en la escuela secundaria

Las investigaciones en el nivel secundario de la educación evidenciaron la tendencia a la reproducción, por presencia o ausencia, de las significaciones hegemónicas en el sistema sexo-género en la mayoría de las áreas académicas: la historia centrada en la celebración de los héroes militares o políticos (López Navajas, 2014), el canon de la literatura que solo admite grandes obras consagradas y escritas por varones (Lasa Álvarez, 2016), el lenguaje sexista enseñado en la escuela sin mediación de crítica (López Valero, Madrid Izquierdo y Encabo Fernández, 1998), contenidos para chicas y contenidos para chicos en la Educación Física (Scharagrodsky, 2006), las omisiones y los prejuicios en el caso de las ciencias exactas y naturales (Moss-Racusin et al., 2012). Los nudos de sentido que fundamentan esos sesgos sexistas patriarcales también fueron ampliamente analizados: por una parte, la evocación a la naturaleza como destino para los cuerpos sexuados; de manera complementaria, el silencio respecto del sistema sexogénero de construcción, legitimación y ejercicio del poder. Estas mismas indagaciones en el campo de los estudios de Géneros y Educación mostraron los puntos de fuga, las resistencias y, sobre

todo, el enorme diferencial que la posibilidad de incorporarse, permanecer y finalizar estudios formales representa para las vidas de las mujeres.

Paralelamente, en un campo de extraordinaria vitalidad y sin dejar de reconocer su potencia, se desarrolló el cuestionamiento del binarismo de la categoría género que dejaba sin criticar el supuesto de que existen dos cuerpos (de varones y mujeres) a los que les corresponde dos géneros (masculino y femenino) y una direccionalidad correcta, normal del deseo por el cuerpo/género opuesto (Butler, 2002). Se habilitó entonces la construcción de nuevos objetos de investigación que comenzaron a evidenciar que en las prácticas escolares además de predominar la invisibilización o estereotipación de lo femenino y lo masculino no hegemónico, predomina la tendencia a condenar por abyectas a todas las formas identitarias que no se adecuen a la normal coincidencia entre dotación biofísica del sexo (externa), deseo y formas culturales de vida.

Se incorpora entonces con fuerza el estudio de la cuestión de la construcción social del cuerpo sexuado y las sexualidades y sus articulaciones y desarticulaciones con el sistema sexo-género. Trabajos pioneros como la obra de Debbie Epstein y Richard Johnson (1998) en Gran Bretaña, Deborah Britzman (1999) y Michelle Fine (1999) en Canadá, Guacira Lopes Louro (1999 y 2004) en Brasil. En la Argentina, orientadas hacia el análisis de las experiencias de docentes heterosexuales y lesbianas (Alonso, Herczeg y Zurbriggen, 2008) han abordado la relación heterosexualidad / homosexualidad en las prácticas escolares y en las representaciones de mujeres docentes. Jesica Báez (2013), Luciana Lavigne (2016), Juan Péchin (2013, 2014) en Argentina configuran una nueva generación de jóvenes investigador@s en el campo.

Estos trabajos muestran el sesgo racionalista de la educación formal en Argentina en la que los cuerpos (de tod@s) resultan uno de sus silencios sistemáticos. Las investigaciones hicieron posible encontrar al cuerpo en crudos estereotipos de género, en el aula y en el patio y, sobre todo, la educación física (el cuerpo militarizado, (Scharagrodsky, 2006, 2008) y la educación artística (el cuerpo sentimentalizado), especialmente en la recientemente incorporada al currículum expresión corporal (López Cao, 2002). El valor predominante del cuerpo de la educación física es el del alto rendimiento, la alta competencia y la fuerza de los equipos de primera o del atleta en la antigua Grecia; las mujeres y muchos varones quedan afuera. Si se trata de expresividad en cambio, se habla de comunicación, de mundo interior y, de alguna manera, se alude a las significaciones de lo femenino; aquí son los machos los discriminados, y las identidades trans son totalmente negadas. Un compromiso muy elevado de un varón en la expresión corporal puede llegar a provocar burlas y diversas formas de violencia vinculadas con su orientación sexual (Acosta, Cuellar y Martínez. 2013). Así se refuerza el ideal identificador; para los varones: transgresores, valientes, arriesgados, poco sensibles y, menos comunicativos o expresivos; y siempre heterosexuales; para las mujeres, expresividad, delicadeza, sensibilidad...siempre heterosexuales también.

Ahora bien, uno de los ejes que organizan los resultados de todos estos antecedentes es la hipótesis de que la escuela, siempre, por acción u omisión, desarrolla contenidos y mensajes relativos de los cuerpos sexuados. Es decir, que la educación siempre es sexual. El proyecto político sería que se reconozca como tal, es decir una educación sexuada, y que la crítica señale si esa educación sexuada se dirige hacia un proyecto de justicia o hacia un proyecto patriarcal, heteronormativo y transfóbico (Connell, 1997; Morgade, 2011).

Volviendo a colocar a la cuestión de la fuente académica del currículum escolar, los saberes de referencia (Perrenoud, 2001) como uno de los factores más poderosos que tiene la escuela y, por lo tanto, uno de los límites más resistentes para cualquier proyecto de educación sexualizada justa, hemos encarado desde 2014 una investigación que tiende a producir innovaciones pedagógicas y curriculares en la práctica escolar cotidiana, trabajando en conjunto con profesoras de algunas áreas que se enseñan en las escuelas en el nivel secundario, cuyos avances sistematizamos en el presente artículo.

1.2. En torno a Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en Argentina

En 2006 se votó en Argentina una Ley de Educación Sexual Integral. Su reglamentación se produjo en 2008 mediante la votación de lineamientos curriculares que representan decisiones explícitas respecto de los modos en que el proyecto debe ser llevado a cabo. La recurrente discusión en relación a la inclusión curricular de la perspectiva de género y las sexualidades entre su abordaje como eje transversal, como instancia específica o como temas a desplegar en algunas unidades curriculares está respondida en los lineamientos curriculares estableciendo que debe abordarse como un enfoque general y temáticas explícitas en todas las materias y en espacios específicos desde el nivel secundario y en la formación docente.

Si bien la sanción de la ley constituyó un extraordinario avance en el marco de las luchas de los movimientos feministas y sociosexuales en general, esta reglamentación tuvo desde el inicio al menos tres dimensiones para atender como limitaciones posibles.

Las materias escolares en la tradición enciclopédica y racionalista del profesorado tienen un correlato en una fuerte fragmentación del trabajo, sobre todo en la escuela secundaria, obstaculizando el trabajo en equipo inter o multidisciplinario (Lenoir, 2013). El profesorado entonces se ve limitado a agregar temas específicos, con importantes dificultades de integración interdisciplinaria e institucional, lo cual implica con frecuencia fuertes reducciones sustantivas vinculadas con la caja horaria escolar y los tiempos de clase. Además, si se toma la transversalización de género como principio que trabaja sobre las distintas dimensiones que puedan tener impactos negativos en términos de las relaciones de género, esta implicaría ir más allá del currículo explícito para abordar a la institución en su conjunto. En esta línea una organización que propone la transversalización revisaría constantemente aspectos tales como: los objetivos de la institución y particularmente de los espacios de atención en salud sexual y reproductiva, las reglas de funcionamiento, los modos de comunicación y participación, la distribución de los espacios físicos, la asignación de recursos.

Por otra parte, es sabido que no es suficiente con la crítica de los procesos de construcción y selección de los saberes a trabajar en las aulas. Se trata también de las formas que toma el contenido: el lugar de los saberes y las experiencias. Edwards (1995) sostiene que el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, transformando los contenidos y produciendo uno nuevo. El contenido se transforma en la forma. Además, y ya desde el movimiento de mujeres a través de la pedagogía de la diferencia y su versión de la pedagogía feminista (Maher y Thompson, 2001), y también desde los movimientos de educación popular latinoamericanos, se iluminó otra dimensión de la cuestión: problema de la educación reside fundamentalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su foco está colocado en el nivel del aula (Piussi, 1989) y planteó muy tempranamente lo insuficiente de un concepto

de igualdad ligado a un modelo masculino y la necesidad de atravesar ese concepto con la categoría de la diferencia, para dejar emerger una nueva definición de la justicia que posteriormente Nancy Fraser (1995) conceptualizaría como de doble sentido: redistribución y reconocimiento.

La pedagogía de la diferencia sostiene entonces que la premisa universalista del pensamiento moderno, el derecho a educarse/instruirse, puede dejar de ser una ficción si se construye un orden educativo diferenciado. Algunas teóricas de los movimientos sociosexuales también vienen trazando algunos caminos para seguir estas pistas: Deborah Britzman (1999) en particular, que identifica tres versiones de la educación sexual: la normal, normalizadora de los cuerpos y el deseo; la crítica, que cuestiona a las relaciones de poder y reivindica los derechos sexuales y reproductivos y la que denomina la aun no tolerada, que apunta al cuidado de sí como práctica de la libertad. Esta pedagogía no resulta tolerada no solamente por su carácter radicalizado en términos de géneros, sino porque la estructura escolar vigente en la que la evaluación es sinónimo de control de lecturas y no tiene otras herramientas para desplegarse.

Por último, la transversalización, principal objeto de nuestra línea de investigación actual, apela también a las formas en que cada disciplina en particular se ha hecho cargo de la crítica desde la perspectiva de género, sin que se haya producido de manera equivalente en cada campo la crítica epistemológica al androcentrismo de las ciencias. Reiteramos, estas limitaciones no invalidan el proyecto de la Educación Sexual Integral. Sólo lo ubican como una política educativa de largo aliento, que no se resuelve en los pocos años que dura una administración, sino que se trata de una política de estado, amenazada por la discontinuidad que el gobierno asumido en 2015 imprimió al conjunto de iniciativas nacionales.

1. 3. El terreno donde la ESI siembra

Ahora bien, cualquier proyecto educativo se realiza en un territorio, la escuela, con historias, tradiciones y experiencias. Como casi ningún otro proyecto, la ley de Educación Sexual Integral se asienta en un terreno nada neutral. No se trata solamente de los sentidos hegemónicos acerca de los cuerpos sexuados (aludidos en la presentación). Existen también antecedentes vinculados explícitamente con la tematización de la sexualidad y el cuerpo humano en las aulas escolares.

En la Argentina, una de las tradiciones de mayor presencia en el tratamiento escolar de las temáticas vinculadas con las sexualidades, es el modelo denominado biologicista. Desde esta perspectiva, se considera que se abordan las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía y la fisiología de la reproducción desgajada de las emociones o de las relaciones sociales que dan sentido al uso del cuerpo biológico. La negación de que en toda forma de clasificación de lo natural están subyaciendo categorías sociales de significación, lleva también a clasificar entre normales y, por ende, anormales a las configuraciones corporales *intersex* y abyectas (Butler, 2004) a todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie (Colectivo LGBT).

Este abordaje suele complementarse con una perspectiva médica que organiza el estudio del cuerpo biológico bajo un enfoque centrado en la prevención. En el discurso escolar se apela a la prevención en tres nudos de sentido diferentes (Morgade, 2011):

- Prevención como cuestión del cuerpo humano. Prevenir un cuerpo que se puede embarazar, enfermar, hacerse adicto, alcoholizarse, suicidarse. Se concibe a un cuerpo desenfrenado que es necesario contener. Considerado natural y por lo tanto pre-social y con ello anterior a las relaciones de poder/saber, la prevención se afinca en dominarlo a fin de lograr humanidad en él. La biologización escolar de las sexualidades funciona entonces como dispositivo de disciplinamiento social de los cuerpos, abonando y reforzando la medicalización.
- Prevención como cuestión de expert@s. Se recurre a l@s especialistas, a aquell@s que son poseedores/as del recurso de experticia que legitima su actuar de forma técnica (y despolitizada). Desde la Medicina o la Psicología, cuando se trata de especialistas extraescolares; y, en general, l@s profesores/as de Biología dentro de la escuela.
- Prevención como cuestión de mujeres y de heterosexuales. Desde esta perspectiva las principales destinatarias son las alumnas, pues ellas se embarazan, pueden ser abusadas y violadas, deben visitar al ginecólogo.

Así, cuando se habla de la prevención, se mira y se piensa la sexualidad desde una visión patologizante: la sexualidad como situación de riesgo, o de enfermedad.

Este paradigma biomédico es hegemónico; por ello, la materia por excelencia para tramitar la educación sexual ha sido tradicionalmente Biología y Educación para la Salud. Según Elsa Meinardi (2008), el currículum de la Formación Docente no ha incluido hasta el presente contenidos dirigidos a encarar la enseñanza de las temáticas de salud sexual desde una perspectiva integral y no medicalizante. Evidentemente, no se trata de la ausencia o el silencio de los discursos sobre las sexualidades en la formación docente inicial, sino que el enfoque que enmarca su abordaje y enseñanza en el ámbito pedagógico y educativo obtura la superación del reduccionismo biomédico que supone agotar la sexualidad en la genitalidad.

Es posible identificar también otra tradición, denominada moralizante o disciplinadora, fuertemente inspirada en principios religiosos y, en general, predominantemente de orientación católica. En esta tradición, presente no solamente en las instituciones de educación confesional (Wainerman, Di Virgilio, Chami, 2008), la mirada sobre las sexualidades también las coloca en una dimensión de problema: la amenaza del descontrol deberá atenderse con la castidad, la amenaza de los embarazos no planificados, con la abstinencia. Esta tradición sigue sosteniendo que existen dos cuerpos normales y que el matrimonio tiene una sola forma: la unión entre un varón y una mujer.

Lo interesante y desafiante es que estas tradiciones no se corresponden término a término con la modalidad de gestión de los establecimientos escolares: tanto en escuelas de gestión pública estatal como en escuelas confesionales religiosas se encuentra una combinación de estas miradas hegemónicas.

El terreno donde la ESI siembra entonces, como en cualquier otro caso de política educativa, pero con más intensidad aún, en los saberes y experiencias previas del sector docente.

2. Hacia la construcción de lo nuevo: una investigación acción participativa

El proyecto que fundamenta los resultados que se presentan a continuación adopta como dispositivo metodológico a la tradición de la investigación acción participativa, enmarcada en los Estudios Culturales y de Género.

La investigación pretende producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad desde una indagación participativa donde el proceso sea mediado por un colectivo formado entre este equipo de investigación y docentes-investigadores/as. Se procura entonces, una participación real de la población involucrada (Achilli, 2000; Batallan y García, 1988; Sirvent, 1993).

Se fundamenta, a su vez, en la tradición originada en la *grounded theory* y los desarrollos del interpretativismo en la etnografía. En este sentido, se apunta a desplegar teórica y empíricamente el problema de investigación, tendiendo reconstruir la perspectiva de los actores sociales procurando ampliar la interpretación en tensión con los procesos histórico-culturales más amplios.

El diseño consiste básicamente en un estudio de casos, desde la programación hasta el desarrollo de propuestas didácticas. Los casos seleccionados se encuentran en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata. Se trata de tres cátedras (una en cada Facultad) integradas en todos los casos por una o dos profesoras a cargo y un equipo de entre cuatro y seis docentes auxiliares.

La investigación se propone conocer la significación explícita que dan los sujetos a la formación y las prácticas docentes que derivan de la misma, poniendo de manifiesto su mutua relación. Desde esta orientación, la reflexividad que los agentes tengan de los condicionantes de su vida social –y que los convierte en sujetos–, es una condición necesaria, aunque no suficiente, para la transformación social. En el marco de la conceptualización, anteriormente explicitada, el enfoque antropológico hará su particular aporte entendiendo que la investigación debe mostrar cómo se establecen los nexos que permiten reconstruir la lógica informal de la vida cotidiana y las estructuras históricamente conformadas. El trabajo de participación y distanciamiento es paralelo entonces a la exploración de la propia experiencia, que entendemos también representa una fuente de saberes válidos.

La investigación aspira a integrar en el análisis el plano de las políticas y las determinaciones normativas, que constituyen el marco de las prácticas de los sujetos, el plano de las significaciones culturales que en la vida cotidiana social y escolar tienden a preservar la hegemonía de una definición de género en detrimento de otras y el plano de los modos en que los sujetos responden en línea o en oposición al disciplinamiento sobre sus prácticas y, en consecuencia, sobre sus cuerpos. En las diferentes estrategias metodológicas, se analizan los datos en dos momentos. Un primer momento implica la reconstrucción de cada caso según las categorías de organización de sentido propias de los actores sociales en tensión con los interrogantes planteados por la investigación. En un segundo momento, se elaboran el análisis e interpretación propiamente, presentados como resultados: el análisis retoma los interrogantes y los conceptos orientadores de la

investigación de modo de recuperar o reconstruir categorías conceptuales de un orden de mayor generalidad (no estadística sino teórica) que organizan la interpretación.

3. Algunos resultados de nuestra investigación: el duro núcleo de las disciplinas

Vacancias en la formación del profesorado y los equipos técnicos centrales

Un primer hallazgo de la investigación es que la crítica epistemológica de los saberes de referencia de los contenidos escolares se ha venido desarrollando en la academia en un volumen y velocidad que no se acompasó con la transformación curricular en el sistema educativo ni en la formación del profesorado.

Por una parte, anticipamos, porque el proceso de validación en los espacios universitarios es un proceso inacabado: los estudios de géneros son marginales aún en muchos planes de estudio en los ámbitos de formación de docentes. Esto implica que el profesorado llega a trabajar a las escuelas sin una formación previa que permita anclar la propuesta que la Ley de Educación Integral implica. La recontextualización de contenidos que se realiza en el establecimiento escolar y en cada aula, se articula con los escasos saberes previos de la formación docente y también con las ideas, valores y creencias asentados como sentido común docente en tanto sujetos sociales, en que inciden de manera muy diversa tanto los proyectos de formación continua ofrecidos al profesorado como la experiencia de la militancia y la lucha de los movimientos feministas y sociosexuales en general que tensan a la opinión pública (Morgade y Fainsod, 2015).

Por otra parte, porque los diferentes espacios de recontextualización de esos saberes de referencia también tienen lógicas y visiones que sospechan e impugnan con frecuencia los desarrollos de la academia: los equipos técnicos centrales y locales del sistema educativo, que definen los núcleos, parámetros o lineamientos, también operan con frecuencia descartando o reduciendo los aportes de las producciones de los feminismos y los movimientos sociosexuales en general.

Desigual desarrollo en las diferentes disciplinas, resistencia en las Ciencias Naturales. Los importantes desarrollos teóricos acerca de la construcción social del cuerpo sexuado que han tenido lugar en las Ciencias Sociales (sobre todo, la Historia) son los de mayor presencia y potencia en la implementación de la Ley. Sin embargo, suelen presentarse como una incorporación compensatoria o como problema; en el terreno afín, la Formación Ética y Ciudadana (campo de la Filosofía y Derecho), la incorporación suele reducirse al carácter de tema especial. El caso de la Lengua y la Literatura presenta una situación intermedia, ya que se trata de un área en la cual los materiales de lectura recomendados suelen ser significativos en términos subjetivos y sociales. La asignatura aparece como clave para el abordaje de temáticas relevantes para la justicia de género, pero más como una mediación didáctica que a partir de una mirada epistemológica autocrítica (Baez, Melo y Malizia, 2017).

Las áreas más resistentes parecen ser las Ciencias Naturales (campo de la Biología y Educación para la Salud), instancias curriculares que se han erigido como los espacios de la Educación Sexual por antonomasia, con su carga autoadscripta de valoración científica y cientificista. La mirada hegemónica sostiene que el sexo de una persona queda

determinado a partir de los cromosomas sexuales, se habla de caracteres sexuales primarios determinados por la posesión de un determinado sistema genital y caracteres sexuales secundarios según la presencia durante el desarrollo de hormonas sexuales masculinas y femeninas, apelando a una existencia natural de los sexos. Escasa o nula es la crítica de la clasificación entre cuerpos y sexualidades naturales o normales y antinaturales o anormales, en particular, a todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción biológica de la especie y/o a toda configuración corporal que no se encauce dentro del binarismo macho-hembra (Grotz, 2016).

Nudos transformadores en la formación ética y ciudadana

Los silencios en los diferentes documentos de base de los que disponen profesores y profesoras evidencian que las producciones del movimiento social de mujeres y los movimientos sociosexuales no terminan de ingresar plenamente para dar direccionalidad a la enseñanza. Las oportunidades de formación complementaria del profesorado hasta el momento dejan bajo el interés o la responsabilidad, y aún la opción, de cada docente completar el sentido y concretar la integralidad en la implementación de la Ley de Educación Sexual.

En términos pedagógicos, la interpelación desde la ESI se articula con debates en el propio territorio de la enseñanza de esta área.

Si la enseñanza se reduce a un conocimiento enciclopédico de los derechos, éstos devienen instrumentos para defenderse de los ataques y reclamar al estado que los garantice. Se trata de un nivel sin duda importante y valioso, con la limitación de que, si se estimula una relación externa con ellos, los derechos devienen abstractos, sin cuerpos ni deseos que los encarnan. Así, no terminan de resultar un medio para el proceso subjetivante de sí mismo/a y de l@s otr@s de concebirse y concebir al otr@ como sujeto de derecho y sujeto de deseo, objetivo que la Ley de ESI tiene en sus fundamentos y en la historia de las luchas que le dieron sustento.

Si la enseñanza apunta a la dimensión deliberativa de los contextos que dieron lugar a la emergencia de los derechos humanos y su ampliación progresiva, el dispositivo de la clase puede transformarse también en un escenario de ejercicio de la propia voz, situada y corporizada, en la construcción, desde una posición de autonomía, de un conocimiento que incluya a las leyes en tanto construcción histórica. Las experiencias desarrolladas apuntaron entonces a corporizar el campo de los derechos, problematizando la cuestión socio-histórica, económica y cultural de su devenir a lo largo de la historia,

Nudos transformadores en la enseñanza de lengua y literatura

Tal como hemos anticipado, la asignatura resulta un lugar fértil de anclaje específico para el trabajo de la propuesta de la Ley de ESI. Así, la producción curricular iniciada desde la sanción de leyes de Educación Sexual ha sido creciente. No obstante, parecería que las producciones realizadas en ese marco se mantienen en los márgenes y no logran atravesar la interesante direccionalidad que el enfoque de prácticas del lenguaje ha dado hacia la experiencia de l@s estudiantes. Desde esta perspectiva, se entiende que la participación en la comunidad implica no sólo la posibilidad de formular opiniones, sino que también en el mismo acto se construye la identidad social y que la escuela resulta entonces un escenario privilegiado para dar lugar a la voz y su construcción. Partiendo de que no se nace con voz, sino que se llega a tenerla, la institución escolar resulta central (aun cuando no sea la única) en tanto contribuye a dotar a las personas de

identidad política. Por otra parte, en la tradición escolar moderna la voz docente se sedimentó como voz autoritaria, la que es expositiva explicativa, la que sabe todo y coloca en l@s otr@s un saber nada, donde el conocimiento es racional, desgajado de las emociones e intuiciones. Desde una pedagogía feminista, la primera cuestión es levantar la voz, y que esto implica el desarrollo de la identidad de l@s estudiantes como individuos generizad@s.

Las experiencias concretas nos han permitido modelizar (Baez, Melo y Malizia, 2017) algunos aspectos para hoy abrir al debate y dar lugar a la diversidad.

Incorporar el género, incorporando textos específicos: En este formato, la incorporación de contenidos de Educación Sexual Integral se encuentra sostenida desde la selección de textos que explícitamente desarrollen temáticas vinculadas. Consecuentemente, el objetivo desde la docente es incorporar un tema que le preocupa por medio de una obra literaria. El texto se presenta entonces como el organizador/contenedor de los contenidos a desplegar en el aula, pudiéndose establecer distintas estrategias para abrir dicho abanico.

Incorporar el género, construyendo una mirada crítica: Otra forma de incorporar la Educación Sexual Integral se delinea al delimitar como objetivo de tal acción, la construcción de una mirada crítica en l@s estudiantes que les permita desnaturalizar las posiciones que ocupan en tanto sujetos sexuados en el campo social. Bajo esta dirección, se seleccionan una serie de contenidos que por medio de diversos materiales y actividades son explorados. Esta construcción por otra parte no solo incluye la posibilidad analítica racional del afuera sino también la inclusión de la propia experiencia como objeto de reflexión. Se trata de una mirada situada y en este sentido, no solo aspira a los contenidos racionales, sino que avanza sobre aspectos sentimentales y vinculares.

Incorporar el género, creando una escritura propia: Un último formato que pudimos vislumbrar se vincula al propósito de explorar las posibilidades de expresión en tanto sujet@s sexuados. Corriéndose del énfasis puesto en el análisis de género de las obras literarias, la propuesta se sitúa en poder hacer uso de las obras literarias como disparador de la propia escritura dando cuenta que la misma es una construcción de un narrador, o narradora, que escribe desde una inscripción sexuada. Diferenciando entre autor/a y narrador/a, y mediando entre uno y otras diversas herramientas literarias, la escritura y su desarrollo es conceptualizado desde la inscripción creativa de los cuerpos posibles. Dando lugar, también al cuestionamiento de los parámetros que definen tal posibilidad.

Nudos transformadores en la enseñanza de la biología y la educación para la salud

En el caso de la Biología, se ha pretendido llevar a la práctica la incorporación de nuevas miradas y nuevos métodos de enseñanza, de forma que se habilite el trabajo en profundidad de problemáticas vinculadas a las desigualdades sociales en general y a las de género en particular.

Es posible enseñar de manera no patriarcal ni heteronormativa los temas clásicos del área, tales como el proceso de hominización, la evolución de la especie, la genética y, sobre todo, la cuestión de las hormonas y las determinaciones de los sexos (González y Busca, 2017). Siguiendo a Fausto Sterling (2006) y otras teóricas del campo, entendemos que cuanto más buscamos una base física simple para definir el sexo, más claro resulta que sexo no es una categoría puramente física o biológica, que las señales y funciones

corporales que definimos como masculinas y femeninas están ya presentes en nuestras concepciones del género.

Dentro de un campo afín al de Biología, en Educación para la Salud, se apunta a habilitar conversaciones en el aula a partir de una pedagogía cuyos rasgos distintivos sean asumir explícitamente la parcialidad de las perspectivas, los límites del saber, el no saber; habilitar a lo que se quiere saber, las respuestas que aún no se encuentran y las que se suponen singulares; tentar a l@s estudiant@s a explorarlas y explorarse. Así, una premisa de trabajo es la crítica de los conceptos hegemónicos de salud y de enfermedad entendiendo la articulación indisociable entre la dimensión biofísica, la dimensión emocional subjetiva y su carácter social y político. Los desarrollos novedosos implicaron la construcción de contenidos y enfoques dirigidos a garantizar el efectivo ejercicio de los derechos, problematizando desde esa mirada en abordaje de las infecciones de transmisión genital, el acoso sexual, el abuso y la violencia sexual, el maltrato, la explotación sexual y trata, el aborto, que en Argentina está condenado y constituye una de las prácticas de mayor desigualación entre las mujeres que abortan, algunas en condiciones de asepsia y seguridad totalmente protegidas y otras poniendo en riesgo sus vidas, o muriendo (Fainsod y Busca, 2016). Evidentemente se hace necesaria una mirada multidisciplinaria que incluya a las ciencias humanas y sociales en estos abordajes.

4. Primeras conclusiones de una investigación en curso

En el marco de la Ley de Educación Sexual Integral reglamentada en 2008 y votada en 2006, las experiencias curriculares que abordan contenidos innovadores en el campo de las relaciones de género y las sexualidades interpelan al orden escolar. Sin embargo, las formas institucionales en que se organiza la escuela argentina dificultan pensar al carácter integral de la sexualidad y a las formas pedagógicas inclusivas de los diversos cuerpos sexuados presentes en la escuela. Por otra parte, el desigual desarrollo de la crítica epistemológica intradisciplinaria implica una incorporación escolar de la ESI en forma de temas puntuales, que se yuxtaponen al núcleo duro de los contenidos de cada disciplina, restando el potencial aporte de la epistemología feminista a la transformación del conocimiento y enseñanza escolares.

Es evidente que las diferentes áreas del curriculum escolar tienen aportes específicos para el proyecto de la Educación Sexual Integral con enfoque de géneros y derechos humanos. Sin embargo, la investigación va mostrando cuestiones comunes a todas las asignaturas: la crítica epistemológica interpela tanto a los objetos y enfoques teóricos con que las ciencias investigan (contenidos constitutivos de los saberes de referencia) como al recorte que las diferentes oficinas de la administración educativa realizan de esos desarrollos para conforman el curriculum escolar.

La sustentabilidad de estas políticas parece estar aún asentada en la militancia. Es para reflexionar de qué modo un proyecto que nace inspirado en las demandas del movimiento social de mujeres y los movimientos sociosexuales, plasmadas por ejemplo en sucesivos documentos producidos en conferencias nacionales e internacionales es reconocido como movimiento social, cómo acumula poder y predicamento en la sociedad. Una cuestión para pensar es que una política pública que aspire a ser efectiva no puede ser feminista. Sí puede y debe tener una agenda o una perspectiva feminista o trans de

mirar el mundo... pero no requerir ser militante para ser comprendida e implementada. En otras palabras, que el límite de la política sea sus propios dogmas...

Es evidente también que los modos microfísicos en que una política se encarna trascienden fuertemente a los grupos promotores e inclusive a la duración de las políticas llevadas adelante por los gobiernos. Las iniciativas vuelven en manifestaciones nuevas y con nuevo vigor. En nuestro país, las leyes de matrimonio igualitario y de identidad de género hicieron mucho más por la ESI que muchos cursos de capacitación o muchos materiales específicos.

Así, tampoco esta política parte solamente de las controversias entre actores y producciones institucionales, de las fuentes académicas del currículum y sus sucesivas recontextualizaciones ni inclusive solo de los procesos cotidianos de las aulas en las que se enseña y se aprende. En este caso al menos, también incide la opinión pública (o, con mayor precisión, publicada) y las formas en que se visibilizan y tematizan los conflictos sociales vinculados con el sistema sexogénero. En otras palabras, la lucha dentro de la academia y dentro del sistema educativo se nutre, se inspira, se alimenta, de los debates sociales que los movimientos colocan; pero esos debates sociales necesitan su incorporación epistemológica estructural en los saberes y en el sistema educativo para tener una sustentabilidad que trascienda los límites temporales y personales para integrarse plenamente en el proyecto de una educación sexuada justa.

Referencias

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
- Alonso, G., Herczeg, G. y Zurbriggen, R. (2008). Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo. En G. Morgade y G. Alonso (Comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia* (pp. 105-136). Buenos Aires: Paidós.
- Acosta Posada, M., Cuellar Wills, L. y Martínez Orozco, J. (2013). *Colombia: El bullying por homofobia debe salir del clóset*. Bogotá: Fundación Sentido.
- Baez, J. (2013) *La experiencia educativa trans. Los modos de vivir el cuerpo sexuado de l@s jóvenes en la escuela secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.
- Baez, J., Melo, M. y Malizia, A. (2017). *Generizando la lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Batallan, G. y Garcia, J. (1988). *Problema de la investigación participante y la transformación de la escuela*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Britzman, D. (1999). Curiosidade, sexualidade e currículo. En G. Lopes Louro (Ed.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 45-69). Belo Horizonte: Autêntica.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Edwards, V. (1995) Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 117-146). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- Epstein, D. y Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press.

- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Madrid: Melusina.
- Fainsod, P. y Busca, M. (2016). *Educación para la salud y género*. Rosario: Homo Sapiens.
- Fine, M. (1999). Sexualidad, educación y mujeres adolescentes. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 237-259). Ciudad de México: PUEG – UNAM.
- Fraser, N. (1997). *Justitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo de Hombres.
- González del Cerro, C. y Busca, M. (2017). *Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Rosario: Homo Sapiens.
- Hooks, B. (1999). Eros, erotismo e o processo pedagógico. En G. Lopes Louro (Comp.), *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 71-92). Belo Horizonte: Autentica.
- Lasa Álvarez, B. (2016) La incorporación de las escritoras al currículo literario en la educación secundaria: Una tarea pendiente. *Cuestiones de género: de la igualdad y de la diferencia*, 11, 423-442.
- Lavigne, L. (2016) *Una etnografía educativa sobre sexualidades, género y educación. La educación sexual integral en la ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: Una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1(1), 51-86.
- López Cao, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 145-171
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: Una genealogía del conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- López Valero, A., Madrid Izquierdo, J. y Encabo Fernández, E. (1998). El discurso del profesorado del área de lengua y literatura ante la transmisión de géneros en la educación secundaria. *Revista Fuentes*, 1, 47-60.
- Louro, G (1999). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. (2004). *Un corpo estranho, ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Maher, F. y Thompson Tetreault, M. (2001). *The feminist classroom*. Nueva York, NY: Rowman and Littlefield.
- Meinardi, E. (2008). Educación para la salud sexual en la formación de profesores. En E. Meinardi y A. Revel (Comp), *Género y educación sexual en las escuelas* (pp. 23-56). Buenos Aires: De autor.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos sexuados en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de educación sexual integral de la formación docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 38, 39-62.
- Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral*. Rosario: Homo Sapiens.

- Moss-Racusin, C., Dovidio, J., Brescoll, V., Graham, M. y Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the national academy of sciences*, 109(41), 16474-16479.
- Péchin, J. (2014). Sobre la hermenéutica genitalista y sus autenticaciones sexo-genéricas: reflexiones pedagógicas para una crítica de sus condiciones institucionales de perpetuidad. *Revista Periódicus*, 1(2), 1-15.
- Péchin, J. (2013). ¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 181-202.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el Siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Piussi, A. (1989). *Educare nella differenza. Gruppo pedagogia della differenza sessuali*. Turín: Rosenberg & Sellier.
- Scharagrodsky, P. (2006) *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía (1880-1950)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2008). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos para una historia de la educación física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sirvent, M. T. (1993). La investigación participativa aplicada a la renovación curricular. *Revista Latinoamericana de innovaciones educativas. Revista del IICE*, 1, 11-74.
- Tadeu Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.

Breve CV de la autora

Graciela Morgade

Doctora en Educación (Facultad de Filosofía y Letras – UBA), Máster en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO-Argentina) y Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras – UBA). Profesora Adjunta Regular de Investigación y Estadística Educacional II y a cargo del Seminario Educación, Género y Sexualidades del Departamento de Ciencias de la Educación. Profesora de posgrado en temas de Investigación Educativa (Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socieducativas- Facultad de Filosofía y letras- UBA y maestría en Docencia Universitaria –UBA) y de temas de género, educación y sexualidades con especial énfasis en la formación de profesores/as y currículum (Diplomado Virtual Educación y Género. Universidad de Antioquia, Colombia y Seminario Educación y Género. Maestría Virtual en Género y Políticas Públicas – PRIGEPP-FLACSO). Investigadora y especialista en Educación Sexual, con enfoque de Género y Derechos Humanos. ORCID ID: 0000-0002-2801-1911. Email: gmorgade@filo.uba.ar

Por una Escuela Inclusiva. Las Fronteras del Género

For an Inclusive School. The Gender Frontiers

Paloma Curieses *

Universidad Autónoma de Madrid

Una de las metas que se plantean quienes abogan por la igualdad social en el sistema educativo es la escuela inclusiva. Reconocido el derecho a la educación de todas las personas, siguen siendo numerosas las voces que reclaman la necesidad de pensar, estudiar, proponer y comprometerse con nuevas formas de entender y enfocar la educación de la diversidad del alumnado. Así, surge la idea de una escuela inclusiva. Esta corriente tiene como objetivo ir más allá de la idea de integración, imperante en la legislación española, implicando una reestructuración de las escuelas para lograr responder a las necesidades de todo el alumnado. Es importante reparar en que la necesidad de identidad, y por extensión de representación –política–, se entiende como una necesidad básica y que debe tener, por tanto, su consideración en el ámbito educativo, con objeto de evitar cualquier forma de segregación dentro del aula. Defiendo la necesidad de atender, igualmente, a las diferentes formas de ser, de definirnos e identificarnos, como parte esencial de estas diversidades. A través del análisis de la paradoja de la identidad femenina, las fronteras del género y sus consecuencias sobre la agencia en el seno del feminismo, propongo una ampliación del concepto de educación inclusiva con el objetivo de dar un paso más a la hora de hablar de una educación realmente equitativa, crítica y democrática.

Descriptor: Diversidad cultural, Escuela, Frontera, Derecho, Justicia social.

One of the goals of those who advocate social equality in the education system is inclusive schooling. Recognized the right to education of all people, there are still many voices who claim the need to think, study, propose and commit to new ways of understanding and focus the education of the diversity of students. Thus, the idea of an inclusive school arises. These current aims to go beyond the idea of integration, prevailing in Spanish legislation, involving a restructuring of schools to meet the needs of all students. It is important to note that the need for identity, and by extension of representation –policy–, is understood as a basic necessity and should therefore have its consideration in the educational field, in order to avoid any form of segregation within the classroom. I defend the need to attend equally to the different ways of being, to define and identify ourselves, as an essential part of these diversities. Through the analysis of the paradox of feminine identity, gender boundaries and their consequences on the agency within feminism, I propose an extension of the concept of inclusive education with the objective of taking a step further in speaking about a truly equitable, critical and democratic education.

Keywords: Cultural diversity, School, Boundaries, Law, Social justice.

*Contacto: palomacurieses@gmail.com

Introducción

La educación es una preocupación permanente de todos los gobiernos y Organismos Internacionales, no sólo por razones de responsabilidad para con la ciudadanía, sino también por criterios ideológicos y de organización social. En España se han producido numerosos avances educativos en las últimas décadas, aportando un enriquecimiento conceptual, sobre todo en lo que refiere a la consideración del alumnado con necesidades especiales –consagrado por la LOGSE (1990)– y a los planteamientos de atención a la diversidad, incorporando nuevas ideas de participación y aceptación de diferentes valores y formas de ser.

Con motivo de atender a esta diversidad en las aulas, considero que es igualmente necesario reflexionar sobre los últimos planteamientos de ciertas teorías enmarcadas en el feminismo posmoderno acerca de la identidad de género. Con el fin de alcanzar la igualdad social, no sólo es importante atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Ley Orgánica de Educación, 2006) o a las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se derivan de cualquier tipo de discapacidad –o diversidad funcional– (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 8/2013), sino que también se ha de atender a la pluralidad y las diferencias que se resisten a quedar atrapadas bajo el paraguas de conceptos como mujeres o varones, es decir, que se resisten a dejarse sobredeterminar, entendiéndose que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos y todas, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.

Si bien es reconocido el derecho a la educación de todas las personas, siguen siendo numerosas las voces que reclaman la necesidad de pensar, estudiar, proponer y comprometerse con nuevas formas de entender y enfocar la educación de la diversidad del alumnado. Así, surge la idea de una escuela inclusiva¹. Esta corriente tiene como objetivo ir más allá de la idea de integración, imperante en la legislación española, implicando una reestructuración de las escuelas para lograr responder a las necesidades de todo el alumnado² (Martínez-Abellán, de Haro y Escarbajal, 2010). A este respecto, opino que es importante reparar en que la necesidad de identidad, y por extensión de representación –política–, se entiende como una necesidad básica (Galtung, 2003) y que debe tener, por tanto, su consideración en el ámbito educativo, con objeto de evitar cualquier forma de segregación dentro del aula.

¹ Movimiento surgido a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia). “En 1990, los delegados de 155 países, y los representantes de 150 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, acordaron en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos en Jomtien, (Tailandia) (5-9 de marzo de 1990), hacer que la enseñanza primaria fuera accesible a todos los niños y reducir masivamente el analfabetismo antes de finales del decenio [...] en la que se reafirma que la educación es un derecho humano fundamental, y se insta a los países a que realizaran mayores esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos” (UNESCO, 1990)

² La integración educativa es una estrategia orientada a que el alumnado con necesidades educativas especiales se incorporen a la educación ordinaria con los apoyos necesarios, mientras que la inclusión educativa implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan conjuntamente, independientemente de sus condiciones personales, sus hándicaps, su origen o su problemática. “El informe Warnock distingue tres formas de integración (Aguilar Montero, 1991): La integración física o local que existe cuando las clases especiales se encuentran en escuelas ordinarias, compartiendo el mismo entorno físico, pero su funcionamiento y organización es totalmente independiente; La integración social, que se da cuando los niños asisten a clases especiales dentro de un centro ordinario, pero participan con los demás en actividades extracurriculares; La integración funcional, que se consigue cuando los niños con necesidades educativas especiales y sus compañeros participan conjuntamente, a tiempo parcial o completo, en los programas educativos y en aulas ordinarias” (Araque y Barrio, 2010, pp. 9-10).

1. El género en el sistema educativo

A la hora de abordar cualquier cuestión relacionada con la idea de género, se hace necesario comenzar analizando a qué refiere comúnmente dicha categoría. El concepto de género nació en la década de los años 60 de la mano de dos norteamericanos: John Mooney, el cual propuso el término *gender roles* para referirse a las conductas sociales atribuidas a los hombres y a las mujeres en la cultura, y Robert Stoller (citado por Castellanos, 2006) es médico psicoanalista y afirmó que la identidad de género es un desarrollo personal a partir de una diferencia biológica. Este concepto de género pasó a ser usado por el feminismo como una categoría de análisis relacional que permitía estudiar el sistema de relaciones sociales, simbólicas y psíquicas, la construcción de la masculinidad y la feminidad en base a una serie de diferencias biológicas. Además, permitía desvelar dicho sistema de relaciones sociales como desigual, puesto que las mujeres aparecían en una situación desfavorable con respecto a los hombres.

Los conceptos de sexo y de género pasaron a ser entendidos como aquello que

se refiere a las diferencias innatas y biológicamente determinadas entre hombres y mujeres que son universales y relativamente invariables, transpersonal y transculturalmente; y, por su parte, el término género pasó a ser usado para describir aquellas características de mujeres y hombres que son socialmente construidas. (Bosch, Ferrer y Alzamor, 2006, p. 87)

El género se constituyó como la categoría explicativa de la construcción social simbólica histórico-cultural de los hombres y las mujeres sobre la base de la diferencia sexual. Se trata de una definición del género en la que se halla implícita la idea de que hay un tipo de relación entre ambos sexos que se produce en base al poder que ejerce uno sobre el otro, a saber: el sexo masculino sobre el femenino, recogida en la idea de patriarcado, el cual es definido por Marcela Lagarde como “un orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre” (Bosch, Ferrer y Alzamor, 2006, p. 27). Sin embargo, es importante señalar que, más adelante, fue puesta en duda igualmente esta idea de sexo, porque

si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada «sexo» este tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizá siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal. (Butler, 2007, p. 55)³

Siguiendo las líneas de los estudios feministas, y gracias a la aplicación de una perspectiva de género, investigaciones llevadas a cabo sobre el campo de la educación han mostrado que existen formas de discriminación en los códigos, escenarios y protagonistas del sistema educativo, los contextos escolares y la cotidianidad, así como han advertido sobre el carácter sexista de los textos escolares, en sus contenidos e ilustraciones. Este tipo de prácticas conllevan la reproducción de todo un imaginario

³ Si bien la idea de género resulta útil como categoría analítica, porque permite estudiar el sistema de relaciones sociales, simbólicas y psíquicas, la construcción de la masculinidad y la feminidad en base a una serie de diferencias biológicas, así como permite desvelar dicho sistema de relaciones sociales como desigual, puesto que las mujeres aparecen en una situación desfavorable con respecto a los hombres, igualmente debía ser sometida a crítica, precisamente por su carácter normativo en tanto que se articula sobre una asimetría e implica una “heterodesignación”, entendida como una construcción de la sexualidad donde el sujeto de discurso es el varón. El género, como aparato discursivo, funciona como el sociabilizador de la norma. “Las reglas del género se muestran como gran reguladora. Llegando a demostrar su poder discursivo, incluso, a la hora de atacar al propio sexismo, importante diferenciador de los géneros. El cual a través de su aparato discursivo, se auto-reduce a un mero «lo que los hombres hacen a las mujeres». Esta posición victimizada de la mujer, cumple el objetivo heteropatriarcal y sexista, no buscado por el feminismo, pues potencia la demarcación entre los géneros” (Ventura, 2016, p. 11).

social que implica una educación diferencial en base al género, es decir, en base a las inscripciones mujer o varón. Lo que procura, a su vez, la reproducción de un sistema que invisibiliza, naturaliza, relega a los márgenes y, finalmente, ejerce violencia contra las personas adscritas a la categoría de mujeres. De este modo, se genera un círculo vicioso.

En nuestra sociedad es evidente que persiste la exclusión por motivos de género, debido a que es patente y manifiesta en los distintos ámbitos de desarrollo social, ciudadano, escolar e individual. De ahí, la importancia innegable del desarrollo de nuevos patrones potenciados desde el ámbito escolar, porque la coeducación es hoy no sólo un derecho sino una obligación. Por su parte, la legislación recoge consignas como la siguiente:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se derivan de cualquier tipo de discapacidad. (Ley Orgánica de Educación, 2006, p. 14; Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 8/2013, p. 9)

Pero no es posible afirmar que el sistema es coherente con sus propios principios en tanto siga existiendo una desigualdad de género a nivel simbólico, socio-cultural e institucional, reflejado todo ello en el sistema educativo. Detrás de una aparente neutralidad ideológica, se esconden toda una serie de mecanismos políticos que regulan las relaciones de poder dentro de las escuelas.

Como no podía ser de otra manera, el discurso y la lógica capitalista penetran en la práctica educativa diaria e impregnan la educación de una racionalidad técnica que tiende a simplificar la realidad escolar por medio de estrategias supuestamente objetivas. (Pérez-Rueda et al., 2016, p. 6)

Sin plantearnos las raíces de dicha problemática de manera que nos ayude a ofrecer nuevas soluciones, no se podrá cumplir plenamente con el principio de atención a la diversidad, basado en la obligación de los Estados y sus Sistemas Educativos a garantizar a todos el derecho a la educación, reconociendo la diversidad de sus necesidades, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso, la permanencia escolar de todo el alumnado, sin excepción, así como resultados escolares aceptables (UNESCO, 1994).

2. Inclusión de la diversidad (de género)

Es posible decir que diversas características del alumnado (estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, altas capacidades, discapacidad, etc.) están en relación a su situación individual, mientras que otras lo están en relación a su situación social (pertenencia a minorías étnicas o culturales, pertenencia a entornos sociales desfavorecidos, etc.). Pero ambas perspectivas se entrecruzan en tanto que no dependen únicamente del sujeto o de la sociedad, sino de ambos.

Se ha verificado un cambio en la concepción de las diferencias humanas. Se ha pasado de una concepción de esas diferencias como manifestación de una patología del sujeto a la asunción de un conjunto de diferencias físicas, intelectuales, emocionales y socioculturales. (González-García, 2009, p. 435)

Y dentro de las diferencias humanas se halla el evidente binomio mujeres-varones, que implica la pertenencia a una clase, a un grupo, con las exclusiones e injusticias sociales

que implica siempre la existencia de grupos diferenciados. Pero, además, dentro del propio binomio mujeres-varones hay, igualmente, toda una gama de diferencias humanas que deben tenerse en consideración en el panorama educativo. Las diferencias habituales entre los seres humanos componen una sociedad de diferentes que obliga a aprender a vivir en el respeto a esas diferencias, buscando en ellas motivos y causas de enriquecimiento para todos. Por tanto,

la psicología y la pedagogía de hoy entienden las diferencias individuales ante el fenómeno educativo, más que como consecuencia de la capacidad general y de las aptitudes de cada estudiante, como un exponente de los diferentes modos (heterogéneos y variables, en función de factores diversos), en que los seres humanos adquieren, construyen, organizan, jerarquizan y retienen conocimientos, siempre en permanente interacción dialéctica con los ambientes de aprendizaje. De esta manera, la psicopedagogía actual ha dejado de considerar las diferencias individuales como factores estáticos, para entenderlas como realidades que son susceptibles de modificación. (Araque y Barrio, 2010, p. 11)

Y esta nueva visión psicopedagógica llega de la mano de las teorías del feminismo posmoderno, las cuales hunden sus raíces en el pensamiento de la Teoría Crítica. Siguiendo a Albrecht Wellmer (1993), es importante explicar que esta corriente de pensamiento sometió las abstracciones del pensamiento moderno a una deconstrucción, centrando sus reflexiones sobre el racionalismo –fruto del proyecto ilustrado– y su triada epistemológica sujeto, objeto y concepto. Centrándonos en la idea de sujeto, resultó que la autonomía que se le venía adjudicando al Yo (aquello que permitía ejercer su razón libremente y conducirlo hacia la verdad y la justicia) se descubrió como una impotencia fáctica: la razón es exclusivamente expresión de las fuerzas y relaciones de poder psíquicas y huella de la presión de fuerzas y relaciones de poder sociales. No hay un Yo completo, que se auto-conoce y sabe lo que quiere, sino que supone el resultado de fuerzas de las cuales no es dueño, pero con las que se ve obligado a relacionarse. Y en esta relación, para no salir perdedor, lucha para ejercer el poder. La conclusión fue: desde siempre ha anidado una voluntad de poder en el interior del argumento racional y de la conciencia moral, como una fuerza ajena a la esfera inteligible.

Esta línea de reflexión llevaría a Michel Foucault (1979, 2008, 2012) a postular sus ideas acerca de la subjetividad y del saber-poder. Una concepción del poder incorporado en las prácticas y cuerpos, entendido también como biopoder. Su idea sobre el poder trajo como aspectos positivos mostrar la complejidad del poder moderno⁴, proporcionando las bases conceptuales y empíricas para hablar de cuestiones como la familia o el sexo, entendidas como fenómenos políticos. Así mismo, permitió articular la crítica de que abstracciones como sexo (y no sólo las de hombre/sujeto) son categorías fundadoras e instrumentos de dominio, en tanto que el poder moderno agrupó en una unidad artificial elementos que permitieron el funcionamiento de la sociedad moderna como causa de esa misma unidad ficticia (Foucault, 2008). Permitted vislumbrar que no es posible acceder a la verdad –o a la materia del cuerpo– sino es a través de los discursos, las prácticas y las normas. Es por ello que Judit Butler afirma que el discurso establece todo lo que es imaginable sobre el género. El discurso establece lo normativo, aquello que se considera

⁴ Es interesante atender a la idea que sostenía Michel Foucault acerca del poder. Según explicó Guilles Deleuze, Foucault presentaba en su obra *Surveiller et punir* (Vigilar y castigar), publicada en el año 1975, una “caja de herramientas” que “podía explicarse como un ejercicio de suspensión metódica de los principales postulados mantenidos por los discursos tradicionales acerca del poder, [...] de tesis tópicos que guían los análisis políticos al uso y que son entendidos ahora como obstáculos que impiden un acceso fecundo a la problemática del poder contemporáneo” (Foucault, 2008, p. 9)

de sentido común y que se pretende como natural, de manera que la norma rige lo ininteligible y lo que es comprensible (Ventura, 2016). Así, opina que uno de los errores principales que se ha cometido en relación a la categoría mujeres (o varones) es dar por hecho que no existe un sujeto anterior a la ley.

Los campos de «representación» lingüística y política definieron con anterioridad el criterio mediante el cual se originan los sujetos mismos [...]. El poder político «produce» irremediabilmente lo que afirma sólo representar [...]. La hipótesis prevaleciente de la integridad ontológica del sujeto antes de la ley debe ser entendida como el vestigio contemporáneo de la hipótesis del estado de naturaleza. (Butler, 2007, pp. 46-48)

Foucault presentó una manera diferente de concebir y percibir las teorías acerca del yo y de la sociedad, conjugándolo con un nuevo método de evaluación. Pero su método conduce a una práctica de autorrechazo: a pensar contra nuestra propia identidad, sospechosa de estar al servicio del poder en tanto que participa del mismo, al servicio de intereses patriarcales y de ser, por extensión, opresora. La identidad y el género aparecen como algo sumamente complejo, estando en juego con el poder, lo que supone una dificultad para pensar en la resistencia al mismo. Pero, si bien el poder produce y somete, la producción que lleva a cabo el poder de los sujetos no siempre tiene el resultado esperado. Y esto es lo que va a interesar a Butler: precisamente el fracaso de los propósitos del poder. Judith Butler ofrece un punto de vista desde el que es posible desarticular el determinismo social que niega la posibilidad de que el agente actúe y cambie.

Las mujeres y varones suponen sujetos abiertos a la multiplicidad, porque pueden ser más allá de su sexo/género, tienen la capacidad de agencia de romper con la hiteración⁵ que consolida la herencia sociocultural, la lengua que hablamos. Judith Butler, siguiendo la senda trazada por Simone de Beauvoir (2005), considera que no puede tener sentido la idea de una construcción del sujeto en la que no pueda haber, de hecho, un constructor humano, un agente, anterior a la construcción recibida pasivamente de una ley cultural, aparentemente, inevitable. Es más, ¿por qué se ha de suponer que esa construcción, que da lugar a la identidad, se mantiene intacta a través del tiempo, unificada e internamente coherente? De este modo, se hace posible entender las individualidades y las diferencias particulares como realidades susceptibles de modificación.

Esta nueva perspectiva sobre la identidad de género, que permite reconocer la pluralidad de modos de ser y las diferencias entre las personas, no sólo supone una liberación para los propios individuos, hasta ahora sujetos a categorías como mujer o varón sobre las que pesaba una idea de referente fijo la cual conlleva una normalidad que inmoviliza. También supone avanzar como sociedad, porque obliga a replantearse el hacer –tanto práctico como teórico– en la política y, por consiguiente, el hacer en el sistema educativo (no olvidemos que la educación es, también, una cuestión política, sujeta a criterios

⁵ Podría entenderse como una iterabilidad esencial, esto es, como la capacidad de repetición–alteridad, lo cual tiene gran incidencia en la posibilidad de comunicación y de inscripción (entendida como un encontrar al otro, hablar con él en tanto otro que yo). La diferencia que se registra en el concepto de iterabilidad acopla los de repetición y alteridad –posibilidad de injertar–. Se puede decir que es repetición que se altera con cada nuevo contexto en que reaparece la “misma” marca, pues la unidad de la forma significante sólo se constituye precisamente por su iterabilidad, esto es: por la posibilidad de ser repetida en la ausencia no sólo de su referente, sino en la ausencia de un significado determinado o de la intención de significación actual, como de toda intención de comunicación presente. Que sea repetible es tanto como decir que lo que se produce es una marca productora que no requiere de la presencia de “aquella” supuesta producción ni de otro presunto “productor” que vele por su eficacia. La presencia diferida no es cuestión de salvarla por una suerte de mediación, sino que requiere de “alguien otro” (Derrida, 1998)

ideológicos y de organización social). Considero que pensar(nos) de este modo favorece las pretensiones de impulsar la educación inclusiva en los centros educativos, coincidiendo con la necesidad de identificar y analizar los contextos sociopolíticos educativos favorecedores de prácticas inclusivas.

Los autores Araque y Barrio (2010) señalan, basándose en investigaciones, las siguientes claves a tener en cuenta para desarrollar una educación inclusiva:

Un contexto político abierto y participativo. Cuanto más clara y coherente sea la política educativa, más posibilidades hay de desarrollar prácticas inclusivas. Las sociedades con más trayectoria democrática y participativa poseen mayor capacidad de respuesta hacia la inclusión.

La apropiación del cambio, de su idea y significado sobre la educación inclusiva y el concepto de diversidad. Analizando la realidad del centro, estableciendo prioridades y necesidades, suprimiendo barreras que impidan la participación, reflexionando sobre el ideario del centro, sobre su presente y futuro, etc.

La participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión, planificación y desarrollo del proyecto educativo del centro. Creando y desarrollando actividades para implicar al alumnado, a los padres y a los profesionales, facilitando un clima de apertura y participación para todos, creando una visión de futuro institucional compartida, etc.

El apoyo centrado en la escuela, utilizando todos los recursos didácticos y humanos, materiales y financieros del centro, creando redes naturales de apoyo entre el profesorado, alumnado y padres, etc. Las localidades o distritos con más y mejores prácticas inclusivas emplean e invierten más recursos económicos a esta finalidad.

La colaboración entre servicios educativos. La acción conjunta en planes de actuación entre los distintos servicios (Centros Educativos, Sanidad, Ayuntamiento, etc.), en una localidad o distrito favorece el desarrollo de prácticas inclusivas educativas y sociales, así como el aprovechamiento de los recursos ordinarios. (Araque y Barrio, 2010, pp. 19-20)

De esta lista de propuestas para desarrollar una educación inclusiva, me gustaría destacar ideas como: un contexto abierto y participativo, trayectoria democrática y participativa, suprimiendo barreras que impidan la participación, implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, creando redes naturales de apoyo o la colaboración entre servicios educativos (señalar que esta última resultaría como consecuencia de la anterior, que funcionaría como antecedente suficiente aunque no necesario). Todas estas propuestas metodológicas se ven impregnadas de las ideas que impulsan, a su vez, la teoría desarrollada por Benhabib (2004) quien, a través de la defensa de un universalismo interactivo, aboga por una democracia deliberativa basada en el discurso. Estos principios los aplica la autora, no sólo a la hora de reflexionar sobre las fronteras de una comunidad política y sobre aquello que regula la condición de miembro de un determinado territorio, sino también a la hora de examinar el problemático binarismo conceptual mujeres-varones y las fronteras entre ambas categorías.

3. La paradoja de la identidad

Para poder abordar de manera adecuada el planteamiento acerca de las fronteras entre el binarismo conceptual mujeres-varones, es necesario enunciar brevemente lo que podríamos llamar la paradoja de la identidad femenina y sus consecuencias sobre la agencia. Se trata de una de las problemáticas que más repercusiones tiene en la

actualidad para el feminismo, y que surge con las teorías de la filosofía crítica. Grosso modo, con la intención de responder a la pregunta ¿qué es lo esencialmente femenino? (Beauvoir, 2005), se descubrió el género como una construcción sociocultural naturalizada gracias al correlato sexo-género, estableciéndose, además, una heterosexualidad normativa, pues los dispositivos socioculturales dividen a mujeres y varones en dos categorías sociales opuestas, jerárquicas e incompletas (Rubin, 1986). El género se reveló como una ficción totalizante perniciosa, lo que lleva a preguntarse: ¿realmente existe una esencia femenina (así como masculina)? Y es que, como se ha dicho anteriormente, la deconstrucción de las categorías esencialistas de la modernidad – como la de sujeto–, permitió vislumbrar que el poder aún en unidades ficticias y, así, anticipa los fenómenos que posteriormente dice legislar, entendiéndolas como una esencia interior previa a la ley. Genera una expectativa que acaba produciendo el fenómeno mismo que anticipa, reproduciéndose así: ideas, conductas, roles... en la sociedad. Una sociedad hetero-patriarcal en la que las mujeres fueron condenadas a quedar relegadas a los márgenes.

Durante la modernidad, se apuntala la idea de lo masculino, y de aquellos sujetos a esta categoría (entendidos como sujetos universales –hombre como lo neutro–, individualizados y trascendentales) generada en oposición a lo femenino y a aquellas personas sujetas a dicha categoría (entendidas como alteridad –otro nosotros–, alienación identitaria –las mujeres como un todo– e inmanencia). De este modo, se genera el problema de que el sujeto colectivo mujeres amenaza la necesidad básica de identidad y, por extensión, de representación –política–. El pensamiento de la modernidad excluyó a las mujeres de la categoría de sujeto, y de sus adheridas abstracciones: individuo y ciudadano. Pero, al mismo tiempo, abrió un nuevo paradigma de pensamiento, se elaboraron una serie de categorías que permitieron a las mujeres vehicular sus demandas: si hablamos de universalidad e igualdad, hagámoslo en serio. Fueron los ideales de la modernidad aquellos que permitieron la creación de herramientas para la vindicación de los derechos, esto es, para la lucha contra la opresión.

Aparece en el siglo XIX el término feminismo, el cual, paradójicamente, queriendo destruir las diferencias jurídicas, económicas y sociales, basadas en la percepción de diferencias biológicas entre los sexos, evocó precisamente esas diferencias para articular sus reivindicaciones. El feminismo se iba a encargar de la cuestión de la mujer, como se denominó entonces, lo cual evidencia la idea de identidad de grupo que se generó. Se apuntaló una identidad de grupo y, por lo tanto, se reforzaron las diferencias. El modelo estereotipado de lo que debe ser una mujer fue y es asumido por las propias mujeres como algo inherente a sí mismas, como su propia identidad. Ahora, el problema que se plantea es: ¿cómo conjugar que, si bien el sujeto colectivo mujeres favorece su conversión en objetos de abuso, al mismo tiempo, en la práctica se impone la necesidad de una identidad colectiva para dirigir las estrategias de lucha del feminismo?

Se trata de un problema aparentemente circular y recurrente, porque mientras que las teorías posmodernas llevan a pensar que la mujer no existe y, por tanto, tampoco las mujeres (cabe preguntarse si realmente puede existir un sujeto del feminismo, una identidad común), el feminismo precisa saber –al igual que sucede en todo colectivo y movimiento político– quién(es) habla(n) y para quién(es) habla(n). Es decir, ¿cómo llevar a cabo esta labor de deconstruir y desesencializar sin desestimar, al mismo tiempo, al sujeto político capaz de acción, aquel que ostentaba la determinación identitaria? Así, es

necesario preguntarse qué rasgos, características y/o vivencias se reúnen bajo el paraguas de la categoría mujeres, identidad política que sustenta y a la que se dirigen las estrategias de lucha del feminismo. Pero sucede que, al hacer esta reflexión, nos encontramos cayendo de nuevo en el problema de vernos forzadas a asumir lo que se ha impuesto tradicionalmente que debe ser una mujer, lo que da lugar a unos roles y mandatos de género en base a un sexo. Se observa que esta circularidad está atravesada, por un lado, por el problema de la agencia –política– y, por otro lado, por el problema de la identidad –política–. Y es que, no es posible atender a la pregunta de cómo actúa el sujeto sin antes haberse preguntado por el modo en cómo éste se construye. Es decir, sin pensar en la politización del sujeto no es posible pensar en el sujeto para la política, lo que implica situarnos en una politización radical del sujeto.

Pero, más allá de ver esta problemática como algo negativo para el feminismo, esta reflexión crítica ha brindado la oportunidad de entender las fronteras del género como porosas, abiertas a reformulaciones, tal como advierten Judit Butler y Seyla Benhabib entre otras/os. Aunque nos vemos empujadas a pensar en la idea de las mujeres –como colectivo–, se rechaza ahora que esta categoría pueda ser comprendida como un todo, cerrado, homogéneo, esencialista y, en consecuencia, sujeta a una finalidad última. Pero, si bien esto permite abrir las puertas a la pluralidad y las diferencias, cumpliendo con el compromiso ético a la base del feminismo, para poder hacer operativa la categoría mujeres como identidad política (aquella que ostentaría la agencia política, es decir, responsable del cambio social) se necesita volver a cerrar el concepto, es decir, hallar lo que hay de común y que permite (re)identificarnos y (re)situarnos dentro de las fronteras del concepto mujeres (o varones). Es decir, caer de nuevo en el problema de la exclusión. Como puede verse, parece que el problema se reduce, finalmente, a una cuestión de fronteras: quiénes podemos decir que están dentro y quiénes podemos decir que están fuera –entendiendo este podemos como una cuestión de derecho–.

4. Las fronteras del género: Un paso hacia la agencia

Y sobre fronteras habla Seyla Benhabib (2004) en su obra *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Aunque sus reflexiones se encaminan a examinar las fronteras de la comunidad política centrándose en la membresía política, es decir, sobre aquello que regula la condición de miembro de un determinado territorio, traslado aquí sus ideas para examinar las fronteras de la comunidad política las mujeres (identidad política a la que se dirigen las estrategias de lucha del feminismo) centrándome en la membresía del género.

Benhabib (2004) explica: “por membresía política quiero significar los principios y prácticas para la incorporación de forasteros y extranjeros, inmigrantes y recién venidos, refugiados y asilados, en entidades políticas existentes. Las fronteras políticas definen a algunos como miembros, a otros como extranjeros” (Benhabib, 2004, p. 13). Así como la Declaración de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) reconoce el derecho a la libertad de movimiento a través de las fronteras de los países (el derecho a emigrar), las concepciones posmodernas sobre el género reconocen el derecho de movimiento a través de las fronteras del binarismo conceptual mujer-varón. De hecho, Benhabib ya deja entrever esta extrapolación teórica cuando reflexiona acerca de Jürgen Habermas y su construcción teórica de la acción comunicativa y la democracia deliberativa.

Benhabib, consciente de la urgencia por ser de alguna manera que muestra la identidad, apuesta por aceptar la necesidad de que haya un sujeto, pero negándose a cerrar las fronteras con el fin de reconocer la pluralidad de modos de ser del ser humano y las diferencias entre las personas (sin considerar, a la vez, que esas pluralidades y diferencias son moral y políticamente válidas de antemano). Y para ello, entiende que es necesario reformular la concepción de sujeto teniendo en cuenta su radical situacionalidad y la marca de género que lo atraviesa, dado que tener en cuenta estos dos aspectos ayudará a no caer de nuevo en posturas extremas como el esencialismo o el relativismo. Es decir, pensar(nos) e identificar(nos) de tal modo que se puedan mantener las fronteras abiertas, evitando la exclusión. De este modo, formula su concepción del yo situado.

Ahora bien, se necesita un acuerdo o regulación (una serie de condiciones normativas, reciprocidad igualitaria, autoadscripción voluntaria y libertad para asociarse y para salir de la asociación) para que este ejercicio de reflexión se lleve a cabo de manera justa e igualitaria. Se debe atender a la obligación moral de justificar mis acciones con razones ante los otros individuos. Por tanto, se presuponen unos principios de respeto moral universal y reciprocidad igualitaria:

El respeto universal significa que reconocemos los derechos de todos los seres capaces de habla y acción como participantes en la conversación moral; el principio de reciprocidad igualitaria, interpretado dentro de los límites de la ética discursiva, estipula que, en los discursos, cada uno debería tener los mismos derechos a varios actos de habla e iniciar nuevos temas y reclamar la justificación de los presupuestos de las conversaciones. (Benhabib, 2004, pp. 20-21)

Y a estos principios refiere Habermas (1983) cuando, como premisa básica de la ética discursiva, afirma que sólo son válidas aquellas normas y arreglos institucionales normativos que puedan ser coordinadas por todos los interesados bajo situaciones especiales de argumentación llamadas discursos.

Esto es considerado por Benhabib (2004) como una meta-norma, necesaria para incardinar y contextualizar las condiciones normativas y que supone asumir, así mismo, un universalismo moral en conjunción con un sentido político y legal. Lo cual no puede darse sin establecer una democracia deliberativa basada en la ética del discurso. A este respecto, la autora advierte que: “el discurso ético insiste en la necesaria disyunción, así como en la necesaria mediación entre lo moral y lo ético, lo moral y lo político. La tarea que le compete es de mediaciones, no de reducciones” (p. 22).

En relación con la identidad –política– de género, para cerrar el concepto haciéndolo operativo (concretamente, el concepto de mujeres para poder vehicular las demandas políticas del feminismo sin caer de nuevo en los errores del pasado), se ha de contemplar las situaciones concretas (históricas, legales y sociales) de cada individuo que se adscriba al mismo (reidentificándose y resituándose), resolviendo los conflictos (las diferencias entre dichos individuos adscritos al concepto mujeres) a través del diálogo. Al igual que sucede si se pretende resolver las diferencias en un mundo multicultural. No se trata de imponer quién/es han de considerarse e identificarse como mujeres (o varones), sino darles y darnos la oportunidad de reinterpretarnos a nosotras mismas, de hacernos partícipes del diálogo y, por tanto, no ser sólo receptoras de la historia sino, además, narradoras de la misma. Y es ahí donde se estaría dotando de agencia a los individuos.

Se observa que la capacidad de acción autónoma del individuo sólo es posible dentro de los confines de una comunidad solidaria que sostenga la identidad de cada una/o a través del reconocimiento mutuo. Por tanto, se está jugando, al mismo tiempo, entre las

fronteras de una visión universal (la idea de mujeres en la que se congregan varios individuos) y las ataduras de lo particular (cada uno de esos individuos). Y Benhabib (2004) advierte que no es posible fundir lo moral universal en lo particular, lo legal o lo funcional. Por lo tanto, hay una brecha conceptual, la cual ha sido llenada por la ideología y las falacias naturalistas. Como se dijo anteriormente: no se puede acceder a la verdad sino a través de los discursos, las prácticas y normas.

Respecto a los Estados-Nación, Benhabib (2004) dice:

Desde el siglo XIX y extendiéndose hasta las formaciones que emergieron luego de la descolonización y el fin del comunismo, esta «brecha conceptual» ha sido llenada por la ideología y práctica del nacionalismo. La ciudadanía y las prácticas de la membresía política son los rituales a través de los cuales se reproduce espacialmente la nación. El control de las fronteras territoriales, lo que es coexistente con la soberanía del Estado-Nación moderno, busca asegurar la pureza de la nación en el tiempo a través del control policial de sus contactos e interacciones en el espacio. (pp. 23-24)

El género y las prácticas de la membresía política de la identidad, son los rituales a través de los cuales se reproducen en la práctica las mujeres y los varones. Aquellas y aquellos que no reproducen en el tiempo fielmente estos mandatos, quienes no respetan la pureza del género, son castigadas/os y controladas/os a través de diversos dispositivos socioculturales, lográndose con ello regular sus contactos e interacciones en el espacio.

Siguiendo a Benhabib (2004), la estrategia a este respecto sería incorporar el derecho a ser narradoras y de adscribirnos libremente a un género, (equiparable al derecho de ciudadanía⁶) a un régimen universal de derechos humanos. Es decir, desbancar la idea de referente fijo asociada al concepto mujer, la cual conlleva, repito, una normalidad que inmoviliza (que impide la agencia) abriendo el diálogo a las diferencias, esas que aún atrapadas bajo el paraguas del concepto mujeres se resisten a dejarse sobredeterminar. Pero esto no se puede hacer de manera arbitraria (que llevaría a un relativismo) –se necesita un acuerdo, un diálogo, para saber de qué, quiénes y para quiénes se está hablando–, sino que se basaría en una visión normativa, estimulada por un trasfondo que funciona como condición de posibilidad. Y esta visión normativa, que supone una regulación, para que no se pierdan de vista los principios de respeto moral universal y reciprocidad igualitaria, se ha de incorporar a una meta-norma, como se ha dicho, a un régimen universal de derechos humanos.

Benhabib (2004) observa respecto a la idea de soberanía de los Estados-Nación:

En las concepciones de soberanía liberal internacional, la igualdad formal de los estados depende de modo creciente de que suscriban valores comunes y principios tales como la observancia de derechos humanos y el dominio de la ley y el respeto a la autodeterminación democrática. La soberanía ya no significa autoridad última y arbitraria; se considera que los estados que violan ciertas normas en el trato a sus ciudadanos, que cierran sus fronteras, impiden un libre mercado, limitan la libertad de palabra y asociación y cosas por el estilo, no deben pertenecer a una asociación de

⁶ Immanuel Kant indica en su obra "Sobre la paz perpetua" (1795) que el derecho de ciudadanía mundial debe limitarse a las condiciones de una universal hospitalidad, señalando lo extraño de la locución "hospitalidad" en este contexto, porque es una cuestión de derecho y no de filantropía. Benhabib comenta: "este «derecho» regula las interacciones de individuos que pertenecen a entes civiles diferentes pero que se encuentran el uno con el otro en los márgenes de comunidades circunscritas" (Benhabib, Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos., 2004, p. 30)

estados específicas o alianzas; es crucial que los principios internos estén anclados en instituciones compartidas con otros. (Benhabib, 2004, p. 39)

5. Consideraciones sobre la escuela inclusiva

Volviendo a la relación de esta problemática con la escuela inclusiva, igual que supone algo positivo para el feminismo porque permite ir más allá a través de una reflexión crítica, considero que si trasladamos esta cuestión, y la forma de pensamiento que la acompaña, a las aulas, no sólo permitirá abrir la mirada para incluir las diferencias (podría pensarse en el colectivo LGTBI, pero también en nuevas concepciones como el BiGenero, el *Gender Bender*, *Genderqueer...*), para ayudarnos a comprender y enriquecernos con ellas, sino que además posibilitaría constituirnos desde el respeto. Este tipo de reflexiones y debates en el feminismo, si bien lejos de ofrecer conclusiones, aportan herramientas útiles para tratar de alcanzar una educación que favorezca el proceso de paz y elimine las tensiones, no sólo entre las diferentes culturas, sino además entre las diferentes formas de ser e identificarnos. Se trata de una cuestión de Justicia Social.

En el panorama actual, las reivindicaciones de Justicia Social han experimentado un desplazamiento, se ha trasladado el centro de gravedad de la política feminista, relacionándose más con la identidad y la representación que con la mera distribución.

*El giro hacia el reconocimiento representa una ampliación de la lucha de género y una nueva concepción de la justicia de género. No estando ya limitada a la dimensión redistributiva, la justicia de género abarca ahora asuntos de representación, identidad y diferencia*⁷. (Fraser, 2012, pp. 270-271)

Nancy Fraser (2012), quien relega en su teoría el plano epistemológico en pro de lo político, observa que la lucha por el reconocimiento es fundamental. En el conflictivo panorama actual de la política, la lucha por el reconocimiento de la propia identidad de grupo (género, etnia, sexo...) son el motor de la movilización política. Hasta el punto que se ha subordinado la política de la redistribución a la política del reconocimiento. Ahora bien, Fraser (2012) advierte que esta lucha se desarrolla en un mundo desigualitario, no sólo socialmente, sino también materialmente, estando ambos aspectos estrechamente conectados. Además, señala que es necesario analizar y valorar qué diferencias merecen ser universalizadas y/o disfrutadas, lo que ayudaría al desarrollo de una política del reconocimiento en cuanto a tal, y no de la identidad. Y es que, al igual que Benhabib (2004), entiende que la política del reconocimiento se deberá a un proceso llevado a cabo mediante el diálogo cultural, poniéndose en cuestión ciertas pautas de representación, interpretación y comunicación, y dándose como consecuencia de ello, una aceptación y cambio en dichas pautas. De donde se desprende que el problema se halla estrechamente vinculado con la teoría del discurso⁸. Es necesario generar un sistema que

⁷ Señalar que, si bien este es un aspecto positivo para Nancy Fraser, los logros más recientes del feminismo en el eje del reconocimiento habrían coincidido con un progreso estancado o un retroceso en el eje de la redistribución. Por ello, considera que es necesaria una concepción amplia del género capaz de acomodar, por lo menos, dos dimensiones analíticamente diferentes del sexismo: la que tiene que ver con la distribución y la que tiene que ver con el reconocimiento. El resultado será una concepción del género en dos dimensiones (Fraser, 2012).

⁸ Fraser, coincidiendo con Butler y Benhabib, analiza el lenguaje en el plano de los discursos, a los que considera como prácticas sociales de comunicación históricamente específicas, vinculando, de este modo, el estudio del lenguaje al estudio de la sociedad. Propone un modelo pragmático del discurso, cuyas principales ventajas para el feminismo son: 1) considera a los discursos contingentes (el modelo se presta a la contextualización histórica y permite teorizar el cambio); 2) entiende la significación como una acción y no como representación, puesto que los sujetos hablantes son efectos de estructuras y

permita pensar en las identidades sociales como complejas, cambiantes y construidas discursivamente.

El reconocimiento señala una relación recíproca ideal entre personas, en la que cada uno contempla al otro como su igual y a su vez como separado de sí mismo. Esta relación se compone de la subjetividad: donde cada uno se convierte en ser individual sólo en la medida en que reconoce al otro sujeto y es reconocido por él. (Belavi y Murillo, 2016, p. 16)

Y esto es precisamente lo que defiende Benhabib (2004) al acuñar su concepción del yo situado. Reformulando la concepción de sujeto contextualizándolo, teniendo en cuenta su radical situacionalidad y la marca de género que lo atraviesa, es posible reconocer la pluralidad de modos de ser y las diferencias entre las personas. Siguiendo una ética discursiva habermasiana que incluya el género, se trata de una voluntad y disposición para buscar un entendimiento con el otro y llegar a algún acuerdo mediante una conversación de final abierto. Como se ha dicho, se hablaría de un universalismo interactivo, el cual “considera que la diferencia es un punto de partida para la reflexión y para la acción” (Benhabib y Cornella, 1990, p. 127), y en el que el yo situado se entiende como un yo interactivo-relacional. Se trata, precisamente, de admitir la dignidad del otro generalizado mediante el reconocimiento de la identidad moral del otro concreto (Portolés, 2009). Así mismo, haciendo alusión a estas reivindicaciones de las llamadas políticas del reconocimiento, Butler (2007) decía lo siguiente:

Quizá ahora necesitamos una nueva política feminista para combatir las reificaciones mismas de género e identidad, que sostengan que la construcción variable de la identidad es un requisito metodológico y normativo, además de una meta política [...] Tal vez, paradójicamente se demuestre que la «representación» tendrá sentido para el feminismo únicamente cuando el sujeto de las «mujeres» no se dé por sentado en ningún aspecto. (p. 53)

Considero que la escuela, en tanto que debe favorecer la inserción de los individuos en la sociedad como adultos responsables y capaces de convivir con otros a pesar de las diferencias, es uno de los espacios principales donde poner en práctica este tipo de formulaciones. Es imprescindible para lograr asegurar unos cimientos sociales, una base, sobre la que comenzar a construir una sociedad equitativa, crítica y democrática. Es posible imaginar la escuela como un lugar donde desarrollar activamente la idea de hacernos, y hacer a las otras personas, partícipes del diálogo que nos configura como ciudadanos y ciudadanas, haciéndose a los individuos narradores activos, agentes, de una historia que, finalmente, deberán vivir conjuntamente. Y de la mano de este ejercicio conversacional de final abierto, es posible imaginar la apertura a las diferencias y multiplicidades de formas de ser y de identificarse.

Precisamente, con la antigua Ley Orgánica de Educación (2006), la atención a la diversidad suponía la superación de un modelo de educación instructivo y de transmisión para pasar a un modelo de superación y desarrollo, exigiendo en definitiva una escuela inclusiva abierta a la diversidad. Se formularon una serie de principios que buscaban el pleno desarrollo del alumnado, la educación en el respeto y las libertades fundamentales,

del sistema así como agentes situados en un contexto específico; 3) parte del supuesto de que en la sociedad existe una pluralidad de discursos diferentes, enfoque que ayuda a la elaboración de una teoría de las identidades sociales como no monolíticas; 4) rechaza el supuesto, por tanto, de que los significados sociales en circulación constituyen un “sistema simbólico único y coherente que se reproduce a sí mismo”, porque siempre hay conflictos entre los esquemas sociales de interpretación y los agentes que los ponen en circulación; 5) por último, vincula el estudio de los discursos con la sociedad, lo que permite atender a los problemas fundamentales del poder y la desigualdad.

una educación para el ejercicio de la tolerancia y la libertad, y la formación en el respeto a la pluralidad. Y esta evolución en la consideración del modelo educativo no sería posible, repito, sin pensadoras y pensadores que lleven a cabo reflexiones como la desarrollada en el presente escrito.

El concepto de integración escolar ha estado en el centro del debate educativo, presentándose con unos perfiles que han ido cambiando sucesivamente. En un principio, integración escolar quería decir, sobre todo, emplazamiento físico en el centro o en el aula ordinarios; posteriormente se entendió como inserción gradual, en la escuela ordinaria y en la sociedad, del alumnado con necesidades educativas especiales, finalmente se identifica con un proyecto global de centro pensado para educar en y para la diversidad. (Araque y Barrio, 2010, p. 10)

Frente a propuestas educativas actuales que pretenden dar una visión aparentemente ahistórica y natural, aplicándola tanto a los contenidos formativos como a las metodologías didácticas y a las formas de estructuración escolar, se desarrollan afortunadamente planteamientos críticos que tienen como criterio normativo ofrecer un rumbo político y cultural sobre la base de un compromiso ético. Suponen una propuesta y un responsabilizarse con nuevas formas de entender y enfocar la educación de la diversidad del alumnado sobre el horizonte de la idea de Justicia Social, que

desnaturalizan las injusticias para concebirlas como construcciones socio-históricas contra las que luchar desde los centros escolares. Para ello, los y las docentes han de retomar el trabajo intelectual como una destreza política y social que llevan consigo para transformar las tradiciones dominantes. Al politizar la idea de enseñanza desde una perspectiva transformadora que hace frente a "las normas prevaletentes y a los regímenes establecidos de verdad" (McLaren, 1984, p. 293), se cuestionan las costumbres y condiciones históricas que han impedido que las escuelas y los maestros y maestras asuman su potencial de reflexión y acción social. (Pérez-Rueda et al., 2016, pp. 5-6)

6. Conclusiones

En la actualidad, hay innumerables voces que abogan por una escuela inclusiva, se reclama alcanzar la igualdad social en el sistema educativo, estableciéndose como meta primordial la atención a las diversidades, procurando responder a las necesidades de todo el alumnado. Para que el sistema educativo pueda ser coherente con dichos principios y alcanzar las metas planteadas, opino que es igualmente importante considerar y reparar en el hecho de que, dentro de la multiplicidad y las diferencias, se haya el consabido binomio varones-mujeres en el que, a su vez, hay toda una gama de formas de ser e identificarse: bajo el paraguas de la categoría mujeres (o varones) se hayan atrapadas diversidades, pluralidades humanas que componen una sociedad de diferentes que impelan, también, a tomar conciencia de tener que aprender a convivir en el respeto a las diferencias.

Planteamientos actuales en el seno de la teoría crítica feminista pueden ayudar a considerar y enfocar el modo en cómo abordar esta problemática en el ámbito educativo, evitando con ello la segregación en las aulas y logrando una educación en la igualdad y en el respeto que instaure unos cimientos sociales sobre los que comenzar a construir una sociedad crítica, equitativa y democrática.

Así, la teoría de Judith Butler nos presta herramientas para reflexionar sobre la problemática del paradigma negativo de formación de la identidad. La política de la identidad, estrechamente relacionada con las políticas del reconocimiento, es deficiente

porque “tiende a reificar la identidad femenina y a oscurecer los ejes transversales de subordinación. Como resultado, recicla los estereotipos de género dominantes y promueve el separatismo y lo políticamente correcto” (Fraser, 2012, p. 279). Butler ayuda a reconocer las condiciones normativas que se encuentran tras las narraciones discursivas a través de las cuales se conforman las identidades, afirmando que nada hay anterior al lenguaje y liberando el término mujeres para un futuro de múltiples significaciones. Lleva a una politización radical del sujeto, porque como ya se dijo: sin pensar en la politización del sujeto no es posible pensar en el sujeto para la política.

Se postula que el sujeto universal las mujeres no debería ser el fundamento de las exigencias políticas del feminismo, sino que la política feminista debería partir de una construcción variable de la identidad. Es decir, se reclama ahora una política no-identitaria, evitando con ello la asunción de patrones androcéntricos de valor cultural que impiden la paridad de género. No es posible representar por adelantado, dado que nada garantiza una unidad como resultado. Por su parte, Seyla Benhabib (2004), si bien de acuerdo con este planteamiento, previene de que no es posible deconstruir el término mujeres, esto es, abrir las fronteras del concepto, con el fin de hacerlo inclusivo, radicalizando la crítica hasta el extremo de que todo vale.

Critica la ambivalencia filosófica y política en este tipo de discursos acerca de la identidad de género –política–: se da una contradicción entre el derecho de todo ser humano a re-definir-se y re-situar-se en una categoría y la necesidad de soberanía, de autogobierno, de dicha categoría vista de un modo generalizado, es decir, su urgencia por ser de alguna manera. Existe una gran tensión entre la obligación moral de otorgar a todo ser humano la adscripción libre a una categoría como mujeres y la prerrogativa de no extender este derecho a una membresía que pueda suponer una homogeneidad radical. Si todas y todos somos ya lo mismo desde este punto de vista los conceptos como mujeres o varones pasarían a suponer tautologías, porque serían una repetición innecesaria de un mismo pensamiento y, por tanto, no se avanzaría, no se aportaría ninguna información. Y esto negaría, igualmente, la posibilidad de operatividad al concepto mujeres tan necesario para articular las luchas políticas del feminismo. Esta es la problemática a la que se enfrenta la política feminista, que busca una identidad colectiva responsable del cambio social. Pero esta política no sólo atañe al género, “también puede aplicarse a otros ejes de subordinación como la «raza», la sexualidad, la etnicidad, la nacionalidad y la religión” (Fraser, 2012, p. 281).

Las reflexiones de Benhabib acerca de lo que aquí se ha llamado la membresía del género, aquello que regula la condición de miembro dentro de las fronteras de la comunidad política las mujeres, entraña un planteamiento de lo más interesante para el panorama político actual y, por extensión, para el ámbito educativo como responsable de la formación de individuos capaces de vivir en sociedad, a pasar de las diferencias, como adultos responsables. Supone una ampliación de la idea de escuela inclusiva, no sólo porque sitúa en el centro del debate psicopedagógico el hecho de que existen múltiples formas de ser y de identificarse que deben ser respetadas. Sino porque, además, brinda una nueva manera de pensar(nos) e identificar(nos) manteniendo, a su vez, las fronteras abiertas y evitando con ello la exclusión. Se propone resolver los conflictos –que son siempre inevitables– a través del diálogo. Nuestra agencia es la capacidad de establecer vínculos, de articular, de participar junto con otras y otros, esto es, de ser con otras/os y de hacer-nos con otras/os. Resultando este planteamiento, en mi opinión, sumamente enriquecedor a la hora de plantearnos una educación para el futuro.

Referencias

- Araque, N. y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, 4, 1-37.
- Beauvoir, S. D. (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Belavi, G. y Murillo, F. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34.
- Benhabib, S. (2004). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benhabib, S. y Cornella, D. (1990). *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Artes Gráficas Soler.
- Benhabib, S. y Vassallo, A. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura: Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- Bosch, E. A., Ferrer, V. y Alzamor, A. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Castellanos, G. (2006). *Sexo, género y feminismo: Tres categorías en pugna*. Cali: Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad.
- Castro, C. (2015). Feminismo como crítica: Sujeto y universalidad. *Oxímora: Revista Internacional de Ética y Política*, 7, 202-213.
- Derrida, J. (1998). *Firma, acontecimiento, contexto*. Madrid: Cátedra.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de las Piqueta.
- Foucault, M. (2008). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Fraser, N. (2011). Redistribución, reconocimiento y participación. Hacia una concepción integrada de la justicia. En M. A. Carbonero Gamundí y J. Valdivielso (Coords.), *Dilemas de la justicia en el siglo XXI: Género y globalización* (pp. 291-308). Palma de Mallorca: Ediciones UIB.
- Fraser, N. (2012). La justicia mundial y la renovación de la tradición de la teoría crítica. En A. Giorgio, J. Rancière y A. Badiou (Coords.), *Pensar desde la izquierda: Mapa del pensamiento crítico para un tiempo en crisis* (pp. 259-280). Madrid: Errata Naturae.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Gil, S. L. (2014). Ontología de la precariedad en Judith Butler. *Repensar la vida en común. Éndoxa*, 34, 287-302.
- González-García, E. (2009). Evolución de la educación especial: Del modelo del déficit al modelo de la escuela inclusiva. En M. R. Berruero y S. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 429-440). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Habermas, J. (1983). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Boston, MA: MIT Press.
- Lázaro, A. V. (2013). El sujeto político y la transformación social en Judith Butler y Seyla Benhabib. *Bajo Palabra*, 8, 275-282.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre, pp. 97858-97921. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Martínez-Abellán, R., de Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Pérez-Rueda, A. I., Méndez-Núñez, A., Suavita, M., Moreno-Medina, I., y Belavi, G. (2016). Hacia una formación crítica del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 5-11.
- Portolés, A. O. (2009). *La pregunta por el sujeto en la teoría feminista. El debate filosófico actual*. Madrid: UCM Ediciones.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, 30, 95-145.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York, NY: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Ventura, A. (2016). *Género, identidad y performatividad en Judith Butler*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Wellmer, A. (1993). *Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Madrid: Visor Distribuciones.

Breve CV de la autora

Licenciada en Filosofía (2013) por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Estudios Interdisciplinarios de Género (2014) por el Instituto Universitario de Estudios de la Mujer (UAM). Trabajo final de máster: "La violencia contra las mujeres ejercida en la pareja: reflexiones desde un enfoque epistemológico". CFGS en Integración Social (2017) por el Instituto Francisc Ribalta, Castellón de la Plana. Realiza actualmente el doctorado en Estudios Interdisciplinarios de Género del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer en la UAM, en la línea de investigación: "Teorías Feministas, ciudadanía y globalización". Tesis titulada "Agencia e identidades: nuevas concepciones feministas para repensar la política". ORCID ID: 0000-0003-1116-2542. Email: palomacurieses@gmail.com



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado

Non-patriarchal and Non-colonial Education. Experiences of a Feminist Teacher Training

Irene Martínez Martín *
Gema Ramírez Artiaga

Universidad Complutense de Madrid

Este artículo busca incluir una perspectiva feminista en la formación inicial del profesorado como respuesta a la necesidad de subvertir la reproducción de las desigualdades de género en el ejercicio de la docencia. Se toma como referencia una metodología de enfoque cualitativo y emancipador con carácter analítico-crítico fundamentada en la práctica de la investigación-acción-participativa dividida en las siguientes fases: a) estudio documental y bibliográfico en torno a narrativas contra-hegemónicas feministas; b) construcción de una pedagogía feminista postcolonial para la formación del profesorado; y c) puesta en práctica de un proyecto piloto de formación feminista del profesorado y su posterior evaluación. Como principales resultados el artículo recoge: 1) la necesidad de posicionarse en un plano de pensamiento y acción feminista postcolonial ante la reproducción de desigualdades de género a través del ejercicio de la docencia; 2) la propuesta de construcción de una pedagogía feminista en la formación del profesorado bajo los principios de transformación y crítica social para des-colonizar y des-patriarcalizar saberes y prácticas educativas; y 3) la puesta en práctica de una experiencia piloto en la formación inicial del profesorado para trabajar temas de género e igualdad.

Descriptor: Educación, Coeducación, Formación de docentes, Movimiento de liberación femenina, Diversidad cultural.

This paper wants to include a feminist approach in the initial teachers training as an answer to the reproduction of gender inequalities in the education. It takes as a methodology the qualitative and emancipatory approach with a point of view analytical and critical. All of this is based on the practice of research-action which is divided into the following phases: A) documentary and bibliographic study about non-hegemonic and feminist narratives; B) to make a postcolonial feminist pedagogy for teacher training; And c) implementation the feminist teachers training and their evaluation. As main results the paper includes: 1) the need to think and to live our lives in a postcolonial feminist approach with the goal to avoid the reproduction of gender inequalities in the education; 2) a feminist pedagogy wants to start a social changes, as the teacher training that is very important to de-colonize and de-patriarchalize the knowledge and the educational practices; and 3) The implementation of a feminist teacher training as an experience to change the traditional education on gender and equality issues.

Keywords: Education, Coeducation, Teacher education, Women liberation movement, Cultural diversity.

*Contacto: imarti02@ucm.es

Creo que ésta será una lucha infinita (la feminista) y que las victorias que conquistamos nos permiten imaginar nuevas libertades. Creo que cada generación va a crear nuevos significados sobre lo que significa ser libre.
(Angela Davis, 1944)

Introducción: La importancia de la socialización del género hegemónico y la reproducción de desigualdades

Ante la reproducción de los mecanismos de desigualdad patriarcales las teóricas feministas (Amorós, 2007; Lagarde, 2012; Segato, 2016) ponen el acento en la socialización machista y sexista presente tanto en esferas privadas como en esferas públicas. Los agentes de socialización (familias, instituciones educativas, medios de comunicación, etc.) crean y transmiten códigos culturales que sustentan un sistema organizado en estructuras opresoras y que asumimos como legítimas y propias.

Los valores, conductas e imaginarios son elementos aprendidos que, a su vez, se transmiten mediante los diferentes mecanismos de socialización y se reproducen a través de esos códigos culturales hegemónicos. Hablamos de unos mandatos de género normativos –masculinos y femeninos– aprendidos y que nos construyen como mujeres u hombres en términos binarios de exclusión (Varela, 2008).

Segato (2016) señala que las relaciones entre los géneros se organizan en términos de jerarquización donde lo masculino está en una posición de poder sobre lo femenino. Ya Beauvoir (1981) puso el acento en el hecho de que no se nace mujer, sino que se llega a serlo. A esta construcción social de los géneros normativos se van asociando una serie de conductas, características y dimensiones consideradas como normales y definitorias de la masculinidad y la feminidad dominante. En este sentido, un hombre normativo es definido por su fuerza, su posibilidad de proveer a partir de un trabajo remunerado y considerado como productivo, entre otras. Por el contrario, una mujer normativa es definida por su capacidad de cuidado y atención a su familia, por ser emocional y delicada y por buscar al hombre con el que formar una familia nuclear basada en los principios del amor romántico y heteronormativo.

Partiendo de estas evidencias, en este artículo fijamos nuestra mirada en la importancia que tiene la socialización de tales mandatos de género en la construcción de la masculinidad y feminidad hetero-designada (Butler, 2007) y hegemónica basados en una lógica de poder. Como respuesta ante las desigualdades que supone entender el género de este modo (construcción binaria y jerarquizada), proponemos la deconstrucción de las categorías hegemónicas de: “hombre-mujer”- “masculino-femenino” y los mandatos de género asociados. Para ello ponemos el foco en la educación tradicional que reprime una humanidad diversa, donde la masculinidad y la feminidad son definidas bajo unos mandatos rígidos y donde esa feminidad se pone al servicio de los privilegios de dicha masculinidad. Ngozi (2015) en su famoso discurso “todos/as deberíamos ser feministas” señala cómo:

Las niñas aprenden a encogerse, a hacerse pequeñas, a esperar un hombre salvador, a cuidar y a ser emocionales. Las mujeres podemos tener ambición, pero no demasiada; tener éxito, pero no demasiado (...) Educamos a las mujeres a ser competidoras por el amor de los hombres. No por puestos de trabajo o logros personales. Enseñamos a las chicas que no pueden ser seres sexuales de la misma manera que los chicos. A ellas las elogiamos por su maternidad, a ellos no.

Enseñamos a las chicas a tener vergüenza. A sentir culpa sólo por haber nacido mujeres. Mujeres que crecen silenciándose de sí mismas. Que no pueden sentir deseo o decir lo que piensan. (Ngozi, 2015, p. 41)

Las teóricas feministas citadas hasta el momento se hacen eco de cuán naturalizados están estos estereotipos y mandatos de género lo que dificulta que nos podamos percatar de su origen: constructo social y cultural. Poniendo el acento en la socialización hegemónica observamos cómo las identidades genéricas se construyen por oposición (Connell, 1997) y se completan con un variado “deber ser” (proveedor, protector, cuidadora, emocional...). A esta construcción normativa de las identidades genéricas se suma la intersección de otras dimensiones (Mohanty, 2008), tales como la raza, la cultura, la clase social, el lugar geográfico, la orientación sexual, el cuerpo, entre otras. Así un hombre hegemónico es blanco, heterosexual, educado, de clase alta, aspecto físico cuidado... Estas intersecciones van conformando círculos de opresión donde según pertenezcamos (o no) a un grupo dominante ejerceremos opresión hacia los otros grupos. Ya Freire (1979) exponía la relación opresor/oprimido como la pérdida de identidad del otro/a y la desposesión de todo poder (cultural, individual, político...) del grupo oprimido en favor del dominante. Dar cabida a las diversidades (Sánchez, Melero y de la Rosa, 2016) en la educación es fundamental para cumplir con el derecho a la educación. Entendiendo éste como indisociable de los demás derechos (Tomasevski, 2004).

Siguiendo con este hilo argumentativo encontramos varias dimensiones de análisis que son fundamentales para nuestra investigación-acción: a) construcción hegemónica de masculinidad y feminidad a través de la socialización; b) intersección de diversas dimensiones de opresión (género, raza, clase...); c) concepción de la otredad, de la otra y del otro, por oposición y como dimensiones binarias y jerarquizadas (hombre vs mujer; heterosexual vs homosexual; blanco vs negro; rico vs pobre...); d) importancia de la educación para deconstruir las categorías dominantes de ser “hombre y mujer”. Poner el acento en la importancia de la socialización de género hegemónica nos lleva a centrar la mirada en la educación que recibimos desde la infancia por diversos canales, entre los que la escuela y la educación formal ocupan una posición privilegiada en nuestra sociedad occidental. Es indiscutible, siguiendo a Dewey (1970), que la escuela guarda una relación importante en la socialización de niñas y niños, particularmente, contribuye a formar identidades, cuerpos, culturas, grupos sociales, emociones, conductas, etc.

En este sentido, la finalidad de este artículo es, por un lado, visibilizar la responsabilidad que las y los docentes tienen en la socialización y reproducción de desigualdades, particularmente, aquellas relacionadas con los géneros hegemónicos; y, por otro lado, proponer un proyecto de acción formativa del profesorado en su etapa inicial desde un enfoque feminista que des-patriarcalice y des-colonice la educación.

1. Fundamentación teórica: Construcción de una pedagogía feminista para des-patriarcalizar y des-colonizar la formación inicial del profesorado

En el caso de la educación de las mujeres y en el caso del reconocimiento de su derecho a la igualdad de oportunidades, en un aprendizaje donde se resalten sus capacidades y aportes, así como aquellas de sus realidades y necesidades que son diferentes de las de los hombres, y que algunos currículos vuelven explícito, los

currículos ocultos reprograman estereotipos y tabúes acerca de lo que pueden y deben hacer hombres y mujeres. En las prácticas docentes se manifiestan en omisiones, períodos de atención, reforzamientos y otras distinciones, donde se estimulan la participación, liderazgo y aprendizaje de los hombres y la actitud pasiva de las mujeres. (Gargallo, 2008, p. 17)

Con estos cuestionamientos Gargallo (2008) nos invita a incluir una mirada feminista que de-construya los mandatos de género hetero-normativos expuestos en el apartado anterior. Siguiendo a la autora, el feminismo convierte la rabia ante la desigualdad en esperanza bajo el convencimiento de que las personas pueden reinventarse y reformularse mejor a sí mismas; y apuesta por desaprender las lecciones de género y la mirada masculina en lo cotidiano. Para contribuir a esta propuesta debemos poner el foco en la educación y la formación del profesorado como uno de esos mecanismos que utiliza el patriarcado para normalizar los citados estereotipos y mandatos de género.

Sánchez, Penna y de la Rosa (2016) afirman que educar desde el feminismo debe ser un acto amoroso de respeto a cada persona en sus diferencias. Lo que define esta educación es su sentido de lo humano y su entendimiento de las diversidades. Este paradigma parte de una dimensión cultural construida donde los genes solo determinan nuestros rasgos físicos, por el contrario, las personas nos construimos en un proceso de interacción dinámico y permanente como seres humanos diversos. Las anteriores autoras se preguntan si de verdad somos como somos. Si de verdad podemos decir que tenemos libertad para ser, sentir y vivir. Como hemos visto, los roles y los estereotipos de género ejercen una gran presión social ya que se consideran como lo normal y lo sano. Por ello ponemos el acento en

el cuerpo, en global, el cuerpo que viven, sienten, se relacionan entre sí. Cuerpos diversos, diferentes, altos, bajos, gordos, capaces, bellos, feos, cuerpos, en definitiva, que se posicionan en el mundo en un complejo entramado donde el contexto cultural, social, económico y moral juega un papel fundamental en el proceso multi-identitario de la persona. (Sánchez, Penna y de la Rosa, 2016, p. 41)

Clase social, etnia, sexo, género, identidades, afectos, cuerpos no normativos..., es decir, todo aquello que se sale de esos roles y estereotipos hegemónicos, se entremezclan en las personas conformando múltiples identidades para situarnos en un plano de interseccionalidades (Platero, 2012). Para desmontar estos mitos, estereotipos y prejuicios normativos la clave será preguntarnos cómo nos miramos a nosotras mismas y cómo miramos a aquellas personas que no cumplen con las expectativas culturales. En este proceso de de-construcción, ponemos el foco en una práctica de educación feminista con un marco cultural común, consensuado e integrador de las diferencias. En este sentido, las niñas y niños necesitan aprender a pensar, a hablar, a sentir y a actuar desde el respeto a las diferencias. Todo este proceso de enseñanza y aprendizaje (construcción -de-construcción) tiene en la formación del profesorado un aliado poderoso.

Como ha quedado expresado en la introducción, el enfoque cultural atraviesa todo el artículo pretendiendo hacer de la formación del profesorado una herramienta más que contribuya a modular una pedagogía feminista crítica (Cabello Martínez y Martínez Martín, 2017; Martínez Martín, 2016) y de inclusión de las diversidades. Se trata de un proceso donde el diálogo es la vía de construcción de la diversidad al dar la posibilidad de poner en interacción las diferencias, desde lo enriquecedor y positivo del conocimiento, el respeto y la comprensión. Este artículo trata de hacer una propuesta pedagógica superando el concepto de normalización y haciendo de las diferencias parte esencial de los derechos humanos y de la ciudadanía.

Clave para comprender esta propuesta es tener claro el concepto de diversidad y su relación con la pedagogía feminista. Entendemos que los seres humanos no aprendemos de una misma manera, por ello, un reto clave de la educación es dar cabida a las diferencias individuales y sociales desmontando esos estereotipos y prejuicios aprendidos.

1.1. Pedagogía feminista y diversidades: pautas desde la des-patriarcalización y la des-colonización

Hablar de una pedagogía feminista es hablar de interseccionalidad, de multidimensionalidad, de la inclusión de las diferencias y de transformación social. Es diálogo, comprensión, colectividad, educación popular, empoderamiento y ruptura de los círculos de opresión. Tal y como venimos exponiendo hasta el momento el feminismo, asociado con la pedagogía, busca superar una educación tradicional y reproductora de desigualdades.

La educación será ante todo guiar a la persona en su marcha responsable a través del tiempo. Educar-le será despertarle o ayudarle a que se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprima, ni se derrumbe sobre él. (Zambrano, 1965, p. 11; citado en Blanco, 2006, p. 162)

Estas palabras de Zambrano nos remiten al pensamiento de Freire (1979) al señalar la educación como una práctica de libertad. En este sentido, la pedagogía feminista es una preparación para la práctica de la autonomía, la emancipación, la crítica y el empoderamiento. Al posicionarnos en una pedagogía feminista nos reconocemos personal y profesionalmente en un compromiso de ruptura con las narraciones androcéntricas y coloniales, donde se legitima una única manera (blanca, masculina, heterosexual) de saber y hacer incardinada en una racionalidad técnica y positivista.

Por el contrario, reconocer la existencia de una diversidad de saberes que incluyan lo subalterno implica tener en cuenta la existencia de múltiples sujetos experienciales, sean mujeres u hombres, blancos o negros... sin jerarquizar, ni dicotomizar sus conocimientos. Esta ruptura con el orden establecido es difícil y supone romper con la zona de confort (Korol, 2016). La pedagogía feminista recurre a paradigmas emancipadores y críticos que incluyan otras maneras de conocer desde lo colectivo y la creación de redes, como, por ejemplo: la inclusión de las emociones y los afectos, las metodologías de la educación popular (teatro foro, asambleas, lecturas, desarrollo local...), los lenguajes inclusivos y respetuosos, la acción para la transformación, entre otros aspectos.

Reconocer la diversidad de saberes, de experiencias, de formas de sentir... lleva implícito la necesidad de des-patriarcalizar y des-colonizar la educación y la formación del profesorado. Situarnos en un paradigma postcolonial hace referencia a la recuperación y valorización de los saberes subalternos. Mohanty (2008) y Jabardo (2010) argumentan que existe una brecha de conocimiento entre lo local y lo global, el Norte y el Sur, lo masculino y lo femenino, en relación al género. Defienden, en este sentido, la necesidad de unas pedagogías antipatriarcales, antiglobalizadoras y anticoloniales. Mohanty (2008) afirma que “quizás ya no se trate simplemente de los ojos de occidente sino de cómo occidente está dentro y reconfigura constantemente y globalmente los términos de raza y género” (p. 432)

Galindo (2014) y Paredes (2010), reconocen que la des-colonización y la des-patriarcalización son matrices importantes de la lucha feminista post-colonial y comunitaria. Ambas autoras, al referirse a estos conceptos señalan que no puede

entenderse uno sin el otro. Estas mismas autoras hacen referencia a la necesidad de re-habitar y re-significar saberes, cuerpos, identidades, ciudadanías, acciones... En este proceso la educación no puede permanecer neutral, por ello se hace imprescindible construir y visibilizar una pedagogía feminista que reconstruya desde lo popular, lo local, lo subalterno... las interpretaciones culturales que han sido obligadas a permanecer en los márgenes de las lógicas dominantes, proponiendo la necesidad de una de-construcción colonial del pensamiento y las acciones. Nos referimos, por lo tanto, a un feminismo postcolonial y de los Sures.

Para Paredes (2010) y Zabala (2012) resignificar la educación bajo las claves de la des-patriarcalización y des-colonización implica: a) un feminismo comunitario como construcción de derechos individuales y colectivos y un desarrollo basado en el decrecimiento y la justicia social; b) dar voz y poder a las comunidades indígenas, campesinas, excluidas, negras...; c) incluir las diferencias y las diversidades a partir de creativas formas de comunicación (educación popular, técnicas como el teatro-foro, asambleas, música, simbología, libros, cuerpos...; d) creación de redes de sororidad entre mujeres que favorezcan la toma de conciencia individual y colectiva de las diversas opresiones y violencias; e) procesos de educación comunitaria y permanente para el empoderamiento.

En concordancia con estos planteamientos, siguiendo a Martínez Martín (2016), cabe destacar los principales rasgos definitorios para la construcción de una pedagogía feminista que des-patriarcalice y des-colonice la formación del profesorado:

- Partir de una educación política y feminista la cual debería impartir enseñanzas sobre una ciudadanía activa en las luchas por la justicia social.
- Incluir los saberes y experiencias de las mujeres rompiendo las dinámicas coloniales de construcción del conocimiento.
- Educar en la capacidad crítica, entendiendo que el mundo puede ser transformado y comprendido desde su diversidad.
- Reconocer y de-construir las relaciones entre poder y educación incluyendo en los currículos educativos los saberes diversos.
- Releer la realidad, nuestras prácticas, a partir del saber popular y la historia de las opresiones.
- Promover una dimensión dialógica que se fundamente en la importancia de la diversidad de narrativas, en las historias de vida, en las reflexiones compartidas y en la construcción colectiva de conocimiento.
- Asumir la dimensión grupal para promover un desaprendizaje colectivo de las opresiones.
- Apostar por la praxis, unión de teoría con la práctica, que permita transformar realidades individuales y sociales y acercarnos al conocimiento desde otras esferas más allá de la racionalidad técnica (colonizadora) apostando por un enfoque emancipador y crítico del conocimiento que incluya las experiencias, las emociones, los sentidos, las interpretaciones diversas de las realidades, entre otras.

Para construir esta pedagogía, poniendo en práctica los anteriores rasgos definitorios, se considera la formación del profesorado una herramienta fundamental de compromiso y

acción, como se ha ido expresando a lo largo de todo el artículo. Se reconoce la formación inicial del profesorado como un momento prioritario para sensibilizar y visibilizar las desigualdades de género normalizadas a través de la educación; y para poner de manifiesto la necesidad de transformación de lo individual y lo colectivo. Consideramos imprescindible poner en valor los saberes del propio profesorado, sus vivencias y experiencias, sin imponer un enfoque de carencias sino tratando de dar valor a la construcción colectiva del conocimiento y el compromiso por el derecho a una educación de calidad para todas y todos. Sistematizando las propuestas de construcción de una pedagogía feminista, ésta tiene que ser capaz de apoyar procesos de empoderamiento, generar autonomía, libertad y emancipación entre las personas capaces de contribuir a generar una educación crítica y transformadora que sea garante de equidad y justicia social.

2. Método

Se toma como referencia una metodología de enfoque cualitativo y emancipador con carácter analítico-crítico y fundamentado en la práctica de la investigación-acción-participativa. El diseño de la investigación se ha dividido en las siguientes fases: 1) definición del problema a partir de un estudio documental y bibliográfico en torno a narrativas contra-hegemónicas feministas; 2) discusión teórica para la construcción de una pedagogía feminista postcolonial y su conexión con la formación del profesorado; y 3) puesta en práctica de un proyecto piloto de formación feminista del profesorado y su posterior evaluación y proyección.

En la primera y segunda fase de estudio documental y de discusión teórica se han tenido en cuenta los principios básicos de las epistemologías del Sur (Sousa, 2010) y contra-hegemónicas para descolonizar los saberes y reinventar las dinámicas de poder. Siguiendo con estos principios los criterios de selección bibliográfica y documental han sido: a) la presencia de narrativas diversas dentro de una misma realidad (feminismos comunitarios, *queer*, de las diferencias...); b) la construcción de conocimiento desde los Sures (feminismos africanos, latinoamericanos y occidentales críticos); c) el rechazo a la universalización y generalización del conocimiento (enfoques cualitativos y reflexivos, emancipadores y postcoloniales); d) la relación objeto-sujeto desde el respeto a las subjetividades; y e) la interrelación de diversas fuentes de conocimiento y saber (feminismos, educación y formación del profesorado).

Siguiendo a Sousa (2010) tener en cuenta una epistemología de los Sures conecta con el saber subalterno de mujeres negras, campesinas, africanas y latinoamericanas con la finalidad de incluir las diversidades de narrativas existentes dentro de una misma realidad. Tanto el estudio documental y bibliográfico como la discusión teórica contribuyen a fundamentar el complejo estado de la cuestión desde tres ejes interrelacionados: la educación, la formación del profesorado y el feminismo. Teniendo la perspectiva postcolonial como eje transversal a todo el proceso marcando la diferencia en las formas de leer y escribir dichas realidades.

Entre las principales fuentes de información se tienen en cuenta las líneas de pensamiento generadas por las luchas feministas de las últimas décadas, en las cuales está tomando un protagonismo cada vez mayor la presencia de voces desde las fronteras. Se suman, además, diversas investigaciones realizadas en el marco de una Tesis Doctoral

(Cabello Martínez y Martínez Martín, 2017) que sirven como referentes en el acceso a fuentes documentales y posicionamientos epistemológicos. Derivado del anterior proceso de discusión teórica se evidencian los mecanismos de reproducción de las desigualdades patriarcales y la responsabilidad que tiene la educación en ello. Como consecuencia se propone la construcción de una pedagogía feminista que dé respuesta a tales necesidades: des-colonizar y des-patriarcalizar la educación y la formación del profesorado. Esta propuesta teórica queda fundamentada en el citado proceso reflexivo-analítico, siendo éste el objetivo principal de la investigación.

2.1. Participantes, técnicas de recogida y análisis de la información

Asumiendo los principios de la investigación-acción-participativa (IAP), donde se busca la transformación de los contextos concretos, en la tercera fase de la investigación se pone en práctica un proyecto piloto de formación docente que contempla los principios de la citada pedagogía feminista para su posterior evaluación y mejora. Esta experiencia se ha llevado a cabo en los cursos de primero de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid, y en el grado de Educación Social de la Universidad de Castilla la Mancha durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017. El total tomamos como muestra 120 estudiantes entre ambas universidades por curso.

Como principal técnica de recogida de datos dentro del proceso de la IAP se ha contado con un registro de observación participante a partir de una tabla de categorías validada a través de un juicio de expertas, destacando principalmente aquellas relacionadas con: a) identificación conceptos clave de igualdad y género; b) relación de dichos conceptos con las desigualdades cotidianas; c) identificación de aspectos educativos y la desigualdad de género; d) reproducción de estereotipos y creencias machistas.

Otra importante técnica utilizada ha sido un grupo de discusión en torno a los temas trabajos en las sesiones del taller (formación feminista del profesorado) ampliando y profundizando en la construcción colectiva de una pedagogía feminista transformadora. Además, para el análisis de la información recabada se ha contado con el apoyo visual de los materiales generados durante los procesos de reflexión y acción en los talleres, junto con el análisis de la tabla de categorías.

3. Resultados: ¿Qué traemos en nuestras mochilas? Experiencias de formación feminista del profesorado

Los roles y mandatos de género en los que somos socializadas desde la infancia contribuyen a modelar nuestra identidad: emociones, percepciones, relaciones intra e interpersonales, expectativas, deseos, etc. Al naturalizar los elementos de socialización legitimamos su perpetuación, de forma más o menos consciente. Una persona adulta proyecta y reproduce roles y mandatos con la intención de mostrar los modelos de feminidad y masculinidad válidos, a pesar de que las formas sean diferentes de las que aprendió en su momento. Algunos de estos modelos pueden incluso dar la impresión de una igualdad ya alcanzada, lo que Marcela Lagarde (2012) llama “el velo de la igualdad”.

Se hace imprescindible reflexionar entonces sobre las prácticas cotidianas tanto a nivel personal como a nivel profesional, y sobre las ideas que subyacen a estas prácticas y que sostienen un sistema injusto y desigual. La escuela es un espacio excepcional para favorecer procesos de emancipación y transformación, pero sin una formación del

profesorado crítica y reflexiva, existe el peligro de que se sigan perpetuando los mecanismos de reproducción del sistema hetero-patriarcal.

En este sentido, el sistema educativo puede ser a su vez un espacio de transformación, pero también de adoctrinamiento, reproducción y legitimación de mensajes de opresión. Tiene la pedagogía feminista una responsabilidad fundamental para evitar dicha reproducción y facilitar los procesos de reflexión-acción sobre nuestras prácticas e imaginarios cotidianos.

3.1. Propuesta acción: proyecto piloto de formación inicial del profesorado

Una vez presentados los principios y pautas como propuesta para una construcción de una pedagogía feminista y teniendo en cuenta el compromiso por la transformación de nuestros contextos cotidianos, proponemos una puesta en acción centrada en la formación inicial del profesorado. En esta propuesta de acción se aborda la formación inicial del profesorado en dos grandes fases: 1) sensibilización feminista sobre aquellos estereotipos y mandatos de género que aprendemos y que, como hemos visto, reproducimos en nuestro ejercicio profesional; y 2) construcción de nuevas formas de ejercer la docencia atendiendo a la construcción de materiales, contenidos, lenguajes, acciones, etc. desde un punto de vista feminista, descolonizador y crítico. A continuación, pasamos a exponer los principales resultados de cada una de las fases desarrolladas durante la experiencia de formación feminista del profesorado:

Sensibilizar acerca de la construcción social del patriarcado es complejo y exige, además de tiempo, un rigor científico apoyado por las teorías feministas.

En este proceso de análisis la reflexión se centra primeramente en visibilizar cómo son contruidos los estereotipos, los prejuicios y los valores hegemónicos. Y, en segundo lugar, en entender que, cómo docentes, también somos socializadas en el mismo sistema y que a su vez transmitimos esos constructos sociales a través de la educación. Dicho de otro modo, se hace imprescindible de- construir todos aquellos imperativos y aprendizajes que traemos en nuestras mochilas y reproducimos como maestras y educadoras.

En esta primera fase el objetivo principal es identificar los mecanismos por los que interiorizamos y naturalizamos de manera sutil (o no tan sutil) roles y mandatos de género, en el que se sustenta un mundo dicotómico, jerarquizado y generizado. Se trabaja desde la propia experiencia tanto individual como colectiva: análisis de imaginarios en torno a la feminidad y masculinidad, expectativas, deseos, tipos de ocio, emociones, empleo de tiempos, etc. En este sentido se busca sensibilizar acerca de la construcción de feminidades y masculinidades hegemónicas que conforman un único tipo de ser mujer y ser hombre. Si no cumples con estas expectativas estás fuera de la norma y por lo tanto serás excluida y disciplinada.

Esta reflexión viene acompañada de una toma de conciencia acerca de los mecanismos de reproducción social que normalizan la cultura machista y hetero-patriarcal, haciendo especial hincapié en la labor del profesorado. En este sentido, atendiendo al análisis por categorías derivado de la observación participante y de los grupos de discusión, se detectan una serie de mecanismos de reproducción (los más repetidos) normalizados por las y los participantes:

- Normalización de las estructuras jerarquizadas de dominación: hombre/mujer, norte/sur, rico/pobre... en la construcción de las identidades individuales pero también como parte de la estructura del sistema educativo.
- Invisibilización de las diferencias, con una mayor tendencia hacia la integración más que hacia la inclusión. Se detecta, además, que existe un discurso de las diversidades a nivel teórico que no tiene respuesta activa en la práctica cotidiana, por ejemplo, al tratar casos de transfobia u homofobia.
- Desconocimiento de conceptos clave ligados al pensamiento feminista como son: construcción sexo/género, interseccionalidad de exclusiones, diversidad sexual, violencias de género, entre otras.
- Se detectan conductas machistas generales, como puede ser en cuentos, películas, canciones, acoso... pero pasan desapercibidas las conductas machistas cotidianas y normalizadas en nuestro día a día, como por ejemplo: la división del trabajo, de los tiempos, la feminización de ciertas ocupaciones, entre otras.
- Existe una preocupación generalizada por los casos de violencia de género, pero se desconocen los procesos, los datos reales, se cae en falsas creencias y no se aprecia una posición clara de pautas de actuación desde su futura laboral como docentes.
- Es compartida la opinión de que la pedagogía feminista es necesaria para actuar sobre las desigualdades de género, pero reconocen el desconocimiento hacia este tema y cómo poder aplicarlo a su práctica docente cotidiana más allá de días especiales o semanas concretas.

No atender a esta fase de reflexión y visibilización provoca que reproduzcamos en el aula o en el contexto educativo actitudes sexistas, homófobas, racistas, transfóbicas... Y, en definitiva, que no atendamos a las diversidades y diferencias no cumpliendo con un derecho a la educación de calidad para todas y todos. Es imprescindible que desde la formación inicial del profesorado las personas que van a enfrentarse a procesos de acompañamiento, educación y apoyo tomen conciencia de su agencia como elementos de socialización y de la carga que esto implica.

Construir nuevas formas feministas de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje nos lleva a tener en cuenta varios aspectos clave: selección de contenido, uso de lenguaje inclusivo, distribución de espacios y tiempos, propuesta de actividades y juegos, actitudes ante las diferencias, entre otras.

En esta segunda parte del proceso formativo se busca subvertir las prácticas docentes transformando aquellos elementos de reproducción patriarcal. Así, se trabaja sobre los aspectos básicos del currículo educativo de cada etapa. Por ejemplo, se incluye una perspectiva feminista en la construcción de identidades, la ocupación del espacio, los cuentos y literatura infantil, los juegos y juguetes, el lenguaje. En la figura 1 se reflejan algunos ejemplos de lo dicho hasta el momento.

Bajo la consigna “reproducción vs transformación” se busca visibilizar por un lado aquellos mecanismos de socialización patriarcal que aparecen en las diferentes dimensiones propuestas para el análisis (recreo, cuentos, cuerpos, lenguaje). Y por otro lado se pretende iniciar un proceso de subversión dando pautas y claves para el cambio

en su futura labor docente. Para esta fase partimos de las vivencias de cada persona, buscando conectar su propia experiencia con la fase previa de identificación. Nos parece importante confrontar los procesos de “reproducción vs transformación” para apoyar el mensaje de que existen posibilidades de cambio reales y que se puede empezar en ese mismo momento, a partir de una reflexión individual enriquecida con las propuestas del grupo. En este sentido, creemos en el trabajo colectivo como herramienta para un cambio radical y significativo.



Estereotipos en cuentos infantiles

Diversidades identitarias

Uso de lenguajes inclusivos

Ocupación del espacio en el patio

Figura 1. Materiales construidos en el aula

Fuente: Elaboración propia a partir de material visual de la experiencia formativa.

Este trabajo de acción y transformación es completado con otras propuestas como, por ejemplo, la construcción de materiales didácticos feministas (juegos, cuentos, canciones...) y de unidades didácticas que tengan en cuenta las diferencias, el conocimiento de materiales feministas ya existentes, elaboración de un banco de recursos y buenas prácticas, la invitación a continuar con su formación permanente, entre otras. Cabe recordar que esta experiencia se centra en la formación inicial del profesorado y que por lo tanto no estamos ante profesionales en ejercicio, el objetivo principal es reflexionar y aprender nuevas formas de hacer educación para su futura proyección. Es igualmente importante reseñar que hasta la fecha de publicación de este artículo estamos ante un proyecto piloto que no cuenta con financiación externa por lo que los espacios y tiempos dedicados a la experiencia se vinculan al interés de las autoras.

4. Discusión y conclusiones

La naturaleza de permanente cuestionamiento del saber hegemónico supone un compromiso con la lucha feminista en relación a la de-construcción de los imperativos hetero-patriarcales y una importante propuesta de acción socio-educativa; pero también es causante de dificultades que, aunque no es posible relatar de manera exhaustiva,

trataremos de presentar en formato de retos para seguir indagando en el final de este apartado, tal y como se han ido viviendo y sintiendo.

Primeramente, hacemos referencia a los principales resultados derivados del proceso de transformación docente, a saber:

- identificación y diagnóstico: la necesidad de posicionarse en un plano de pensamiento y acción feminista postcolonial ante la reproducción de desigualdades de género y a través del ejercicio de la docencia;
- propuesta: construcción de una pedagogía feminista para la formación del profesorado bajo los principios de transformación y crítica social para descolonizar y des-patriarcalizar saberes y prácticas educativas;
- acción-evaluación: puesta en práctica de una experiencia piloto para subvertir la formación inicial del profesorado en temas de género e igualdad.

En este proyecto de transformación docente las teorías y prácticas feministas se presentan como alternativa para incluir las diferencias y aquellas narrativas que permanecen en los márgenes de lo dominante y construir, así, desde lo subalterno una educación que supere la reproducción sistemática de desigualdades.

En segundo lugar, llamamos la atención sobre las aportaciones científicas de este artículo que: permiten crear conocimiento a partir de la reflexión crítica para una des-patriarcalización y des-colonización de los saberes y prácticas dominantes en la formación inicial del profesorado (Galindo, 2013). Al tratarse de una propuesta de formación inicial del profesorado se busca la proyección futura de las prácticas educadoras teniendo como objetivo transversalizar la pedagogía feminista haciendo incidencia en los contenidos, lenguajes, metodologías, evaluaciones...y, en definitiva, en los currículos y proyectos educativos (Sánchez, 2014).

En tercer lugar, como sistematización de la discusión pedagógica-feminista (Amorós, 2007) llevada a cabo, destacamos:

- La normalización del sistema patriarcal cuenta con el apoyo político no habiendo una voluntad clara para subvertir las situaciones de desigualdad, prueba de ello son la falta de instituciones y proyectos formativos para el profesorado con carácter feminista.
- Ante la falta de crítica y reflexión sobre los agentes de socialización patriarcal surge la necesidad de hacer un trabajo previo de reflexión individual para identificar situaciones personales de opresión y privilegios. Este aspecto compete tanto al profesorado universitario o a formadores/as de formadores/as como al propio profesorado en formación inicial. No es posible desarrollar una pedagogía feminista sino se hace investigación y ciencia feminista.
- Para des-colonizar y des-patriarcalizar los saberes y conocimientos es necesario reivindicar los feminismos desde las fronteras, de los Sures y subalternos en la construcción de una pedagogía emancipadora y crítica que rompa con los círculos de opresión y colonización.
- Entender las diversidades como aspectos positivos que suman y crean ciudadanías basadas en la equidad y la justicia social. Aspecto fundamental para

de-construir los cuerpos, identidades, sexualidades... normativos y empezar a educar en las diferencias no como la “excepción” sino como lo enriquecedor.

Retomamos las palabras de Ngozi (2013) como aviso sobre el peligro de conocer y crear conocimiento desde posicionamientos estáticos y cerrados, es decir, desde una sola lógica, que suele ser la dominante. En este artículo hemos tenido como base de estudio voces de mujeres y niñas más allá de las fronteras occidentales, y nos hemos hecho eco de las teorías que reclaman una des-colonización y des-patriarcalización de los imaginarios patriarcales. El proceso de fusionar ambos tipos de saberes se ha revelado como dinámico, diverso y comprensivo con las diferencias; es decir, como una integración de historias y de narrativas que van conformando las epistemologías de los “Sures”. Este proceso, además, ha generado vivencias de dificultades, ha planteado nuevos retos y ha abierto líneas futuras de investigación para seguir indagando en estas temáticas.

Para finalizar con esta discusión y propuesta feminista planteamos una serie de retos de proyección futura que nos permita seguir avanzando en el camino de la visibilización y construcción de una pedagogía feminista crítica:

- Valoración y fomento de diversidades múltiples y cambiantes como una cuestión de derechos humanos fundamentales (y no sólo atención e inclusión de la diversidad)
- Introducción de la ética de cuidados como eje vertebrador de la práctica educativa
- Inclusión y desarrollo de pedagogías queer, y subversión de cuerpos normativos.
- Fomento de la formación del profesorado en un espacio de diálogo permanente entre la academia y la acción social.
- Desarrollo de espacios de debate y construcción colectiva dentro de la formación inicial del profesorado.
- Inclusión de metodologías formativas que fomenten la construcción colectiva del conocimiento: teatro foro, asambleas, lecturas, educación popular...
- Apuesta por la incidencia política respecto al diseño de planes de estudio desde una perspectiva feminista.
- Construcción de una pedagogía feminista que permita sentar las bases de una educación libre de violencias machistas y como práctica de libertades.
- Ocupación de espacios formativos más allá de los oficiales que permita introducir en la agenda educativa aspectos clave del movimiento feminista.
- Creación de redes de apoyo colectivo que permitan el empoderamiento y la creación de espacios comunes de ruptura de las opresiones, convirtiéndose en espacios de formación y construcción de conocimiento local.
- Avance hacia una racionalidad emancipatoria y crítica que des-colonice y des-patriarcalice los conocimientos incluyendo procesos educativos que tengan en cuenta: las emociones, la afectividad, las intuiciones, las propias interpretaciones, los aspectos lúdicos, la variedad de cuerpos, la educación popular, el arte, el teatro del/las oprimidas, la expresión corporal, el diálogo...

- Fomento del diálogo entre realidades, contextos y tiempos más allá de los tradicionales-escolares.

Desde el feminismo la consigna “lo personal es político” toma una relevancia importante al traspasar la frontera de lo cotidiano para hacer los problemas de las mujeres problemas sociales. Como tal la formación del profesorado exige una transformación en lo personal para llegar a una transformación de las prácticas, tenemos responsabilidad como ciudadanas y ciudadanos críticas, pero también como formadoras de futuro en el camino hacia la justicia social y la equidad.

*Quisiera entrar por el ojo de una aguja
Al reino de la gente
Donde ninguna edad sea pecado
Ningún sexo demasiado pequeño
Ningún ser un poco menos.*
(Laura Devetach, 2009)

Referencias

- Amorós, C. (2007). *Teoría feminista: De la ilustración a la globalización*. Madrid: Minerva Ediciones.
- Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En A. M. Piussi y A. Mañeru (Coords.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: Feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Paidós.
- Cabello Martínez, M. J. y Martínez Martín, I. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Educación XXI*, 20(1), 163-181.
- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. *Isis Internacional Ediciones de las Mujeres*, 24, 31-48.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada
- Freire, P. (1979). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Galindo, M. (2013). *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar*. Sucre: Mujeres Creando.
- Galindo, M. (2014). *A despatriarcalizar*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Gargallo, F. (2008). El feminismo y la educación en y para nuestra América. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31), 17-26.
- Jabardo, M. (2010). *Feminismos negros. Una antología*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Korol, C. (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopía*. Ciudad de México: Instituto de la Mujer.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. En L. Suarez y A. Hernández (Eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117- 164). Madrid: Cátedra.

- Ngozi, C. (2013). *El peligro de una sola historia*. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=4gH5oB1CMYM#t=11
- Ngozi, C. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Madrid: Penguin Random House.
- Paredes, J. (2010). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. La Paz: Mujeres creando comunidad.
- Platero, L. (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra.
- Sánchez, M. (2014). *Género, diversidades y diferencias en educación infantil y primaria*. Madrid: Fundación 1º de Mayo.
- Sánchez, M., Penna, M. y de la Rosa, B. (2016). *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: La Catarata.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Madrid: Intermón Oxfran.
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.
- Zabala, L. (2012). Descolonizar la descolonización desde los feminismos. En C. Sánchez (Comp.), *Mujeres en diálogo: Avanzando hacia la despatriarcalización en Bolivia* (pp.165-180). La Paz: Coordinadora de la Mujer.

Breve CV de las autoras

Irene Martínez Martín

Doctora Cum Laude en Educación, mención doctorado europeo. Profesora Asociada en la Universidad de Castilla la Mancha y la Universidad Complutense de Madrid en los Grados de Educación Social, Magisterio y Pedagogía desde el curso 2015 hasta la actualidad. Además de dirigir TFG y TFM de las anteriores titulaciones. Principales líneas de investigación vinculadas a los feminismos postcoloniales y de las diversidades, a la pedagogía feminista y crítica y la educación y el desarrollo en África. Bajo estas líneas he publicado artículos científicos y participado en foros de debate de interés para el área, tanto nacionales como internacionales. Además de ser ponente en cursos y seminarios de formación acerca de las Pedagogías Feministas. ORCID ID: 0000-0001-9131-9057. Email: imarti02@ucm.es

Gema Ramírez Artiaga

Educadora social, licenciada en pedagogía y master en estudios interdisciplinares de género. Desde 2014 inmersa en proyectos de formación y sensibilización en igualdad de género en centros educativos y universitarios. Colaboradora con la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Castilla La Mancha en proyecto de formación inicial y sensibilización en los grados de Educación Social, Pedagogía y Magisterio. Participa en varios colectivos y plataformas feministas. Desde 2015 trabaja como educadora en un recurso específico para mujeres víctimas de trata y explotación sexual. ORCID ID: 0000-0002-7323-5471. Email: iramirez.gema@gmail.com



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas

Empowerment and Social Inclusion of Migrant Women through Dialogic Literary Gatherings

Carme García-Yeste *
Regina Gairal
Oriol Ríos

Universitat Rovira i Virgili

La superación de las desigualdades de género es uno de los principales retos de organismos internacionales como la Comisión Europea. En el marco de los objetivos globales de las Naciones Unidas para superar la pobreza y conseguir la prosperidad para todos los colectivos se plantean una serie de directrices dirigidas a avanzar en la mejora de la situación de la mujer. Si bien dichas estrategias visibilizan la preocupación de los principales organismos internacionales y gobiernos alrededor de las injusticias de género, persisten aún problemáticas sobre las que profundizar. El presente artículo analiza cómo las tertulias literarias dialógicas están permitiendo empoderar a las mujeres inmigrantes y disminuir su situación de vulnerabilidad. Se ha desarrollado a partir de un estudio cualitativo con orientación comunicativa, en concreto se han realizado ocho entrevistas semiestructuradas, un grupo de discusión y observaciones comunicativas articuladas en sesiones semanales durante dos cursos escolares (2014-2015 y 2015-2016). Los resultados muestran que esta actuación educativa de éxito está contribuyendo a mejorar el aprendizaje del idioma, dotando de seguridad a las mujeres, fortaleciendo su auto-estima y reforzando sus relaciones familiares y de amistad.

Descriptor: Mujer, Grupo étnico, Comunicación, Lengua, Inmigrante.

Overcoming gender inequalities is one of the main challenges of international organizations such as the European Commission. Within the framework of the United Nations' overall objectives for overcoming poverty and achieving prosperity for all groups, a series of guidelines are proposed to advance the improvement of the situation of women. Although these strategies raise the concern of the main international organizations and governments around gender injustices, there are still problems to be studied. This article analyzes how literary dialogues are enabling immigrant women to be empowered and to reduce their vulnerability. It has been developed from a qualitative study with a communicative orientation, in particular eight semi-structured interviews, a discussion group and communicative observations articulated in weekly sessions during two school years (2014-2015 and 2015-2016). The results show that this successful educational action is contributing to improve language learning, providing women of self-confidence, strengthening their self-esteem and their family and friendship relationships.

Keywords: Women, Ethnic groups, Communication, Languages, Immigrants.

*Contacto: carme.garciay@urv.cat

Introducción

La superación de las desigualdades por razón de género es uno de los principales retos que las Naciones Unidas y la Comisión Europea plantea para los próximos años de cara a conseguir mayor justicia e equidad social (Comisión Europea, 2015; ONU, 2015). En este sentido, en el marco de los objetivos globales de las Naciones Unidas para superar la pobreza y conseguir la prosperidad para todos los colectivos (Naciones Unidas, 2015), se plantean una serie de directrices dirigidas a avanzar en la mejora de la situación de la mujer. Por ejemplo, cabe destacar aquellas acciones diseñadas a empoderar a las mujeres y a eliminar las desigualdades de género en educación, sobre todo en el acceso de las mujeres y las niñas a todos los niveles educativos. En esta misma línea, la Comisión Europea publicaba en el año 2015 una estrategia integral para la igualdad de género para el periodo 2016-2019 con la que también proponía como acción central trabajar para la igualdad en el ámbito educativo, sobre todo en la elección de las carreras universitarias.

Si bien dichas estrategias visibilizan la preocupación de los principales organismos internacionales y gobiernos alrededor de las injusticias de género, persisten aún problemáticas sobre las que profundizar. Por ejemplo, la situación de las mujeres inmigrantes, refugiadas o sin titulación académica en algunos países de Europa resulta preocupante. Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en el año 2015 el rendimiento escolar de la población inmigrante en la mayoría de países de la OCDE es inferior al de la población nativa. Además, dichos datos correlacionan directamente con la inserción laboral de esta población, que en el caso de las mujeres inmigrantes presenta evidencias de una importante exclusión social. De hecho, en la mayoría de países la tasa de desempleo de las mujeres inmigrantes es superior a la de las mujeres nativas. Cabe subrayar que resulta alarmante la situación en determinados países como España y Grecia donde el desempleo de las mujeres no nativas supera el 30% (OCDE, 2017). Paralelamente, otra problemática ligada directamente a esta situación de desigualdad hace referencia a los índices de alfabetización de las mujeres. A pesar de los esfuerzos y de los avances conseguidos en este ámbito, según el informe más reciente de UNESCO que analiza dicho fenómeno, se observan unos índices superiores de analfabetismo en el caso de la mujer (UNESCO, 2017).

La investigación centrada en analizar las desigualdades de género hace décadas que ha acuñado el concepto interseccionalidad como forma de expresar la incidencia que tienen las diferentes variables para agravar la situación de vulnerabilidad de las mujeres (Anthias 2013; García-Yeste, 2014; Veenstra, 2013; Yousaf y Purkayastha, 2015). De esta forma este enfoque ha sido de utilidad para profundizar en los efectos que tienen variables como la clase social o el origen étnico en la situación de exclusión de las mujeres. Otro enfoque teórico que ha proporcionado elementos de análisis muy importantes en este ámbito es el feminismo dialógico (De Botton, Puigvert y Sánchez, 2005; Puigvert, 2001). El feminismo dialógico enfatiza la necesidad de dar voz a aquellas mujeres que tradicionalmente han sido silenciadas de las luchas feministas a favor de la igualdad. Voces de otras mujeres, trabajadoras domésticas, amas de casa, inmigrantes, gitanas que están liderando cambios en sus vidas personales y en las de su comunidad para terminar con las injusticias sociales.

De este modo, en el presente artículo partiremos de ambos enfoques para describir las transformaciones que un grupo de mujeres inmigrantes de la localidad de Tarragona están desarrollando gracias a su participación en una actuación educativa de éxito, concretamente las tertulias literarias dialógicas (TLD) (Flecha, 2015ab). Con este objetivo el artículo concreta cuatro partes diferentes. En la primera se desarrolla una fundamentación teórica donde se abordan algunas de las principales aportaciones alrededor de la interseccionalidad y el feminismo dialógico, en la segunda se describe el método de investigación y la perspectiva metodológica de la que se parte. En el tercer apartado se definen los principales resultados alcanzados a través de la investigación desarrollada y por último se presenta la discusión donde se sintetizan las principales conclusiones del artículo.

1. Fundamentación teórica

La desigualdad de género es una problemática ampliamente estudiada desde hace décadas por la investigación social. En este apartado vamos a profundizar sobre ello considerando enfoques teóricos diversos tales como la interseccionalidad, el feminismo dialógico y el análisis postcolonial. Además, vamos a presentar algunas de las características que definen las actuaciones educativas de éxito, una aproximación que profundiza en el impacto que tienen determinadas prácticas para mejorar la vida de los colectivos más favorecidos, entre los que están las mujeres inmigrantes.

La interseccionalidad es un término que fue desarrollado por Crenshaw (1991) con el objetivo de ofrecer explicaciones multidimensionales al fenómeno de la desigualdad y la injusticia social. Para la autora resultaba crucial analizar la definición de las identidades sociales considerando la interrelación entre los diferentes elementos de opresión, dominación y discriminación que dificultan su desarrollo. Precisamente, Crenshaw argumenta que existen determinados factores culturales y biológicos que unidamente pueden explicar la reproducción de los mecanismos que llevan a los sujetos a la exclusión social, como son el género, la etnia, la clase social, la orientación sexual, la edad, la nacionalidad, etc.

Los análisis recientes que han utilizado esta aproximación teórica para dotar de explicaciones rigurosas al porqué de las injusticias sociales, ofrecen diferentes argumentos a tener en cuenta. Por ejemplo, algunos estudios señalan que el racismo y el sexismo están estrechamente ligados ya que las dimensiones de género y etnia son claves para configurar la personalidad de los sujetos. Ambas variables ayudan a categorizar a las personas y establecer prácticas de discriminación que refuerzan los estereotipos racistas y sexistas (Gianettoni y Roux, 2010). Estos análisis tienen su punto de partida en los estudios culturales y en la *race critical theory* en los que se pone de manifiesto que la intersección de la variable género, clase social y etnia es determinante para comprender las injusticias que sufren colectivos como las mujeres afro-americanas (James, 2012). Estos análisis ofrecen un cuerpo argumentativo importante para profundizar alrededor de las desigualdades de género, pero no proporcionan qué estrategias y prácticas han permitido superarlas. En las siguientes líneas se van a describir brevemente algunas de estas estrategias y planteamientos aportados por el feminismo dialógico.

La segunda ola del feminismo nació en el marco de una modernidad que empezaba a cuestionar algunas reivindicaciones que había liderado el feminismo de la igualdad

(Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert, 2003). Éste último planteaba como objetivo principal conseguir la equidad respecto al hombre, aunque para conseguirlo se construyera un movimiento social basado en la homogeneidad. En otras palabras, el feminismo de la igualdad no cuidó que la diversidad de identidades femeninas se incluyera en sus luchas, de modo que el feminismo de la diferencia más tarde cogió por bandera el derecho a ser diferente como eje central de sus reivindicaciones (Irigaray, 1998). Así entre sus posturas destacaba la importancia de la diferenciación-oposición con el hombre como elemento que definía la construcción de la mujer: “Nacer mujer, antes de significar ser una generadora de la humanidad, comporta el sentido de encarnar el ser mujer con el otro-hombre, con el ser hombre” (p. 45).

Una de las carencias presentes en las posturas anteriormente presentadas se vincula a la invisibilidad de las otras mujeres en las reivindicaciones feministas. Las otras mujeres son aquellas mujeres que tradicionalmente no han participado en el movimiento feminista, que también han sido excluidas de los organismos públicos y lugares de responsabilidad de la sociedad. Se trata de mujeres inmigrantes, de minorías culturales, mujeres sin titulación académica que con frecuencia se encuentran en situación de exclusión social (García, Larena y Miró, 2012). La literatura científica ha nombrado las reivindicaciones y conquistas de estas mujeres como feminismo dialógico (Christou y Puigvert, 2011). Una de las reivindicaciones en las que han trabajado con mayor esfuerzo las otras mujeres es en la transformación de la educación. En este sentido, cabe subrayar que para conseguir esta transformación las otras mujeres empiezan a participar en oportunidades formativas que mejoren su situación. Así, muchas de ellas inician procesos de alfabetización o cursan cursos para obtener el grado de educación secundaria o acceder a la universidad en centros de educación de personas adultas o formación permanente (Oliver et al., 2016).

Sin embargo, el interés en el mundo educativo va más allá de la propia formación de las mujeres, de hecho, una de las realidades en las que están haciendo mayor hincapié el feminismo dialógico es en la participación de las familias y la comunidad en la escuela para apoyar la educación de sus hijos, hijas, nietos y nietas (Christou y Puigvert, 2011; Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert, 2003). De este modo las mujeres reivindican implicarse en actuaciones que tengan un efecto en la vida de los menores, es decir que mejoren su aprendizaje y la convivencia en los centros escolares (Oliver, Soler y Flecha, 2009). En este sentido, ponen especial énfasis en poder tomar parte en las decisiones relevantes de los centros educativos, en actuaciones que aceleren el rendimiento académico del alumnado y que prevengan la violencia en las aulas (Redondo-Sama, 2016). Asimismo, se constata a través de estos análisis que la educación se visualiza como la herramienta de transformación que las otras mujeres consideran central para transformar su vida y la de sus familias.

En este marco de modernidad reflexiva y cambios en los movimientos sociales globales como por ejemplo el feminismo, Beck, Giddens y Lash (1994) destacan las consecuencias que conllevan estas transformaciones en la vida de las mujeres, como por ejemplo su mayor visibilidad en los espacios de decisión pública. En el marco de estos discursos ligados a la modernidad se articulan otros posicionamientos que hacen referencia al pensamiento feminista postcolonial, dando especial importancia a las corrientes y los planteamientos de la descolonización. En este sentido, desde el punto de partida de las ideas proporcionadas por el postcolonialismo, Marchand (2009) también destaca que es

necesario dar voz y espacios de participación a las mujeres silenciadas, sobre todo las pertenecientes a colectivos vulnerables como las minorías étnicas o religiosas.

Esta participación, sobretodo la ligada al ámbito educativo, es uno de los aspectos que abordan las tertulias literarias dialógicas, actuación en la que intervienen las mujeres protagonistas de esta investigación (Álvarez et al., 2016). Las tertulias literarias dialógicas se caracterizan por la lectura compartida de clásicos de la literatura universal. Concretamente son una actuación que se define a través del diálogo igualitario que se establece entre un grupo de personas que leen y reflexionan alrededor de un libro con el objetivo final de fomentar la creación conjunta de conocimiento (Soler, 2015a). Los libros y los textos que se escogen para la lectura son consensuados entre las participantes y la coordinadora de la tertulia, la cual se encarga de estructurar y dirigir la discusión a través de turnos de palabra. Dicha actuación está consiguiendo un importante impacto (Flecha, Soler y Sordé, 2015), sobre todo por lo que respecta a la mejora de las competencias lectoras y a la educación en sentimientos (Llopis et al., 2016). El proyecto integrado INCLUD-ED. *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe* (2006-2011), financiado por el sexto Programa Marco de la Comisión Europea, analizó dicha experiencia a la que consideró una actuación educativa de éxito porque independientemente donde se aplique consigue los mejores resultados (Flecha y Soler, 2014).

Como veremos en el apartado de resultados, las mujeres inmigrantes y de minorías étnicas que están formando parte de las tertulias literarias dialógicas están dando grandes pasos para conseguir una mayor justicia social. Están en la línea del objetivo que la Comisión Europea se plantea para mejorar la educación en la Unión Europea: por un lado, favorecer la igualdad desde las políticas educativas, y por el otro, conseguir la efectividad de los sistemas educativos de forma que los máximos aprendizajes sean una finalidad central. Los últimos avances en el campo de la superación de la pobreza ya indican que es necesario aplicar este tipo de estrategias de éxito, basadas en evidencias, para conseguir unas políticas y prácticas sociales y educativas que tengan un impacto social relevante (Ruiz-Eugenio, 2016). Así pues, como evidenciaremos a continuación, las tertulias literarias dialógicas son un buen ejemplo de todo ello, porque permiten plantear, como señalaría Freire (1993), en una pedagogía de la esperanza para un mundo mejor.

2. Método

Partiendo del paradigma comunicativo la investigación que sustenta este artículo es la metodología comunicativa (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011). Esta metodología ha sido reconocida por la Comisión Europea como la mejor herramienta para el análisis de la situación de los grupos vulnerables, como las mujeres inmigrantes (Comisión Europea, 2010). Además, diferentes investigaciones del Programa Marco Europeo han utilizado dicho enfoque para analizar diferentes realidades como la inclusión de la comunidad gitana en el mercado laboral, las actuaciones educativas que consiguen mayor cohesión social y éxito educativo, y las formas de solidaridad que mejoran la realidad social (Flecha, 2006; Flecha, 2001; Soler, 2015b).

Una de las características más importantes que definen la metodología comunicativa es la ruptura de la jerarquía interpretativa. Esta premisa significa que las personas investigadoras e investigadas construyen el conocimiento conjuntamente a través de sus

aportaciones. De este modo, el objetivo es llegar a un entendimiento y por eso el diálogo igualitario es el eje vertebral de las técnicas comunicativas en las que la persona investigadora aporta su bagaje científico y la persona investigada contribuye con sus experiencias ligadas al mundo de la vida (Gómez et al., 2006). Otra de las características importantes de la metodología comunicativa es la voluntad de transformación social, es decir que el conocimiento que se genera a través de la intersubjetividad tiene como principal propósito contribuir a superar las desigualdades e injusticias sociales.

2.1. Muestra y técnicas de recogida de información

El estudio que se expone en el presente artículo es de carácter cualitativo con orientación comunicativa. En concreto se han aplicado tres técnicas de recogida de la información diferentes: entrevistas semiestructuradas, observaciones comunicativas y grupos de discusión. Así se han realizado 8 entrevistas semiestructuradas a las mujeres inmigrantes participantes en las tertulias literarias dialógicas, un grupo de discusión también con dichas mujeres y observaciones comunicativas articuladas en sesiones semanales durante dos cursos escolares (2014-2015; 2015-2016) en las mencionadas tertulias literarias dialógicas. Concretamente, este proceso de recogida de datos pretendía responder al siguiente objetivo: identificar los elementos de empoderamiento, ligados al aprendizaje y a la inclusión social, que tienen las tertulias literarias dialógicas para las mujeres inmigrantes que participan en ellas.

En el cuadro 1 se detalla el desglose de los perfiles de la muestra seleccionada (N=8). Todas las participantes cumplen seis pautas homogéneas: son mujeres, son musulmanas, están casadas, han nacido en Marruecos, son amas de casa y residen en un barrio de Tarragona. La pauta heterogénea que se destaca sería el nivel académico de cada una de ellas. Mientras que algunas de las participantes únicamente han realizado algunos cursos de primaria, otras han accedido a la universidad, aunque ninguna de ellas ha finalizado dichos estudios. La edad también ha sido un ítem diferenciador, gracias a éste durante las tertulias se han desarrollado debates intergeneracionales. Finalmente destacar que la diferencia de años que llevan residiendo en España se ha destacado ya que en los resultados se ha evidenciado en su fluidez con el idioma.

Cuadro 1. Perfiles de la muestra seleccionada

NOMBRE	EDAD	NIVEL EDUCATIVO	AÑOS EN ESPAÑA
Haris	33	Primer curso de secundaria	11 años
Marwa	36	Universidad	10 años
Farida	38	Segundo curso de universidad	13 años
Fátima	26	Secundaria	7 años
Hasna	34	Primaria	4 años
Ghaliya	27	Bachillerato	9 años
Asmae	45	Primaria	13 años
Maroa	38	Primaria	11 años

Nota: Los nombres asignados a los perfiles de la muestra son pseudónimos. En los resultados se ha valorado incluir una cita de una niña que estaba presente mientras se realizaba la entrevista a su madre, esta cita da respuesta al objetivo de investigación del presente artículo. Para poder incluir la cita se ha solicitado el permiso correspondiente a la madre.

Fuente: Elaboración propia.

Subrayar que todas las mujeres participantes en la investigación son madres de un centro de educación primaria de Tarragona, en Cataluña. La escuela es de una línea, cuenta con un total de 74 familias y 127 alumnos/as distribuidos en el segundo ciclo de educación infantil, ciclo inicial, ciclo medio y ciclo superior de primaria. Dicho centro

está situado en el barrio de Camp-Clar, un barrio que nació entre los años 50 y 60 debido al incremento de población inmigrada de España que acudía a Tarragona en aquel periodo. En la actualidad tiene como principales habitantes familias gitanas y familias inmigrantes, principalmente de Marruecos. La situación socio-económica del barrio es de una importante degradación y un porcentaje importante de su población se encuentra en riesgo de exclusión social (Ajuntament de Tarragona, s. f). Las mujeres participantes en las tertulias literarias dialógicas se encuentran una vez por semana en el centro escolar mencionado para leer un libro de literatura clásica universal. Estos encuentros están gestionados por una voluntaria que ejerce de coordinadora y moderadora de la tertulia.

2.2. Análisis de los datos

Para el análisis de la información cualitativa obtenida a través de los instrumentos de recogida de datos se ha tenido en cuenta la orientación comunicativa seguida en el estudio. Todas las técnicas han sido transcritas de modo que los argumentos textuales planteados por las personas entrevistadas han sido clasificados considerando dos dimensiones diferentes: dimensión excluyente y dimensión transformadora. La primera dimensión hace referencia a aquellas barreras que las mujeres inmigrantes encuentran en sus vidas para poder superar las desigualdades sociales y educativas; la segunda dimensión tiene en cuenta qué contribuciones están haciendo las tertulias literarias dialógicas para superar dichas barreras y fortalecer el empoderamiento de las mujeres inmigrantes.

3. Resultados

En este apartado vamos a presentar algunas citas de las personas que han participado en el trabajo de campo con el objetivo de mostrar diferentes evidencias que responden al objetivo principal de la investigación, el cual se ha presentado en el anterior apartado. Esto significa que para la estructuración de este apartado se ha tenido en consideración exclusivamente aquellos elementos transformadores que están haciendo posible el empoderamiento de las mujeres inmigrantes, en particular a través de su participación en las tertulias literarias dialógicas. De este modo se han diferenciado tres secciones diferentes, 1) Aprendizaje del idioma: el impacto de la participación de las TLD en la adquisición de habilidades comunicativas en español; 2) Empoderamiento y seguridad: la mejora de la autoestima para enfrentarse a situaciones cotidianas que ayudan a una mayor inclusión social; y 3) Amistad y Familia: fortalecimiento de los lazos de amistad y las relaciones familiares, uno de los efectos más importantes derivados de la participación de las mujeres inmigrantes en las TLD.

3.1. Aprendizaje del idioma

La tertulia literaria dialógica no se centra exclusivamente en leer un libro y comentarlo, implica muchas más cosas. De modo que para la mayoría de las madres participantes en este espacio ha significado poder profundizar en el vocabulario y en la lengua española. La lectura del texto ha comportado analizar y discutir alrededor del significado de las palabras que se están leyendo y ello se ha traducido en un aprendizaje mucho más completo de la lengua. En la siguiente cita una de las mujeres entrevistadas así nos lo señala:

Si hay solo una palabra que no entendemos, nosotras hablamos mucho acerca de esta palabra, damos vueltas y esto es muy importante. He estado un año, pero como si hubiera estado 5 años. (Haris, 33)

Los efectos que tiene asistir y leer libros clásicos en las mujeres, como por ejemplo La casa de Bernarda Alba, van más allá del propio centro educativo o de las relaciones entre miembros de su comunidad. Gracias a la complejidad que estas obras tienen, el aprendizaje de la lengua española es suficientemente fuerte como para poder utilizarlo en otros contextos importantes de la vida de las mujeres inmigrantes. En la siguiente cita una de las mujeres nos describe como ha superado una barrera cuando acude a los servicios de salud. Previamente a su asistencia a las tertulias se encontraba con muchas dificultades para relacionarse con los profesionales, ahora esta situación ha cambiado y puede explicar muy bien qué le sucede a ella y a sus hijos.

Me apunté para aprender el idioma, para mejorar mi vocabulario. Mi intención cuando me apunté era poder hablar perfectamente, porque cuando iba al hospital tenía muchos problemas para explicarle al doctor lo que me pasaba a mí o a mis hijos. Y ahora ya puedo explicarlo mucho mejor. (Farida, 38)

Las TLD también han despertado nuevos intereses en sus participantes, intereses ligados a la formación. Si bien a menudo se suelen realizar afirmaciones poco fundamentadas sobre los intereses y las prácticas de las mujeres inmigrantes, con frecuencia sustentadas por planteamientos racistas postmodernos (Mircea y Sordé, 2011), las entrevistas realizadas a las mujeres participantes en las TLD nos demuestran que existe una motivación para adquirir más conocimiento. De hecho, en la siguiente cita se observa que este conocimiento está ligado a elementos que promueven la inclusión de estas mujeres en su país de acogida:

Gracias a Tertulias tenemos muchas ganas de aprender más idiomas, castellano, pero también catalán e inglés. (Haris, 33)

Este aprendizaje no representa una pérdida de las tradiciones y costumbres culturales de estas mujeres, todo lo contrario, ellas continúan manteniéndolas gracias a adquirir nuevas competencias lingüísticas en español. En las entrevistas ellas manifestaban que gracias a conocer mejor el idioma a través de las TLD ahora pueden leer textos del Corán que están traducidos. De alguna forma, dichos argumentos constatan que la inclusión en el país de acogida no tiene por qué ir reñida con el respeto y fomento de la cultura del país de origen.

Ahora leo unos libros del Corán que están escritos en español, antes no los leía porque no los entendía, pero ahora me siento más segura. (Hasna, 34)

El hecho de aprender el idioma del país en el cual residen, tal como se ve en las citas presentadas, ha comportado que las mujeres participantes puedan tener mayores interacciones en su contexto que antes no podían tener. Por ejemplo, ellas perciben que ahora sí pueden hablar con los familiares de los compañeros y compañeras de clase de sus hijos e hijas mientras los esperan a la salida del colegio. También argumentan que les resulta mucho más fácil poder hablar con los maestros y maestras de sus hijos e hijas.

3.2. Empoderamiento y seguridad

Uno de los aspectos que señalan la gran mayoría de las mujeres participantes en la TLD es que han ganado en seguridad. Como se ha indicado previamente, las mujeres inmigrantes deben enfrentarse a una serie de dificultades cotidianas estrechamente ligadas a su inclusión dentro del país de acogida. Sin embargo, uno de los impactos que consigue esta actuación de éxito es empoderar a las mujeres para que tengan la

seguridad de hacer frente a todas estas situaciones. De esta forma, su identidad y personalidad se ven reforzadas por aspectos positivos que se van aprendiendo en la TLD, sobre todo por el control de la lengua española tanto a nivel oral como escrito. En las dos siguientes citas se pueden constatar dichos efectos:

Las TLD me han ayudado mucho, me dan mucha seguridad para mí misma, antes estaba un poco tímida, pero las TLD me han ayudado mucho para mi personalidad, ahora estoy más abierta para hablar. Mi problema es que si una frase no está bien no puedo hablar y si está bien sí, pero ahora con TLD hablo mucho, he mejorado mi vocabulario y eso me da seguridad en mí misma. (Haris, 33)

Las Tertulias Literarias me sirven para que yo esté más segura, me sirven también para hablar y escribir mejor, me ha ayudado para muchísimas cosas. (Hasna, 34)

Este empoderamiento y seguridad que van consiguiendo las mujeres participantes en las TLD también se concreta en su autoimagen y en la que proyectan a la sociedad. En la siguiente cita podemos observar como una de las mujeres entrevistadas señala la capacidad que pueden tener las mujeres para compaginar su vida personal y familiar con la profesional o laboral. De alguna manera los debates que se tienen a través de las lecturas de obras clásicas abren la puerta a hacer reflexiones sobre el papel de la mujer y ello repercute en la concepción que las participantes en la TLD tienen alrededor de los roles de género y la igualdad (García-Yeste, 2014; Flecha, 2015ba).

[...]Las mujeres podemos hacer muchas cosas, trabajar, llevar las cosas de la casa, cuidar de los niños... (Marwa, 36)

Además, otra de las realidades que constatamos en las entrevistas es que este empoderamiento y seguridad hace visible el posicionamiento de las mujeres inmigrantes alrededor de su vida y su identidad. Como veremos en las siguientes citas, ellas consiguen desmitificar algunos de los planteamientos que existen alrededor de la situación de la mujer árabe. Por ejemplo, rompen con la idea que son mujeres dependientes que no quieren estudiar o trabajar:

[...]Tenemos que estudiar para no depender de nuestros maridos. (Fátima, 26)

También cuestionan que algunas de sus opciones de vida ligadas a la forma de vestir y actuar vengan derivadas al inmovilismo. Por ejemplo, una de las mujeres afirmaba rotundamente que la decisión de llevar *hiyab* no significa que tengan menos capacidad de reflexión, decisión y emancipación:

[...]Nos tapamos nuestro cuerpo, pero no nuestra mente. (Ghaliya, 27)

Estas citas evidencian como las mujeres al participar en las TLD rompen estereotipos dejando atrás la visión que algunos grupos de personas tienen acerca de la mujer musulmana, como por ejemplo que son mujeres pasivas e incultas. Al participar en las TLD y con las interacciones que se promueven en esta actuación educativa de éxito, se muestra que son mujeres con ganas de aprender el idioma para poder interactuar con su entorno y formarse. Gracias a participar de estos espacios interculturales y leer obras de la literatura española las mujeres protagonistas de este artículo están demostrando que la formación de calidad es una herramienta de transformación personal y social muy importante.

3.3. Amistad y familia

Otros de los aspectos transformadores que las TLD han comportado en la vida de las mujeres están vinculados a la amistad y la familia. En este sentido, gracias a los análisis a los que se llega a través de la lectura de libros de la literatura clásica universal donde se

aborda la amistad femenina o las relaciones sentimentales, como La casa de Bernarda Alba o Bodas de Sangre, se van articulando unas dinámicas que promueven mejoras significativas. Por ejemplo, las TLD han generado lazos de amistad más allá del momento específico en el que las mujeres se encuentran en el centro escolar (Duque y Teixido, 2016). De hecho, ha generado nuevos momentos y espacios de amistad con el que compartir la vida generando así nuevos incentivos para tener una vida social saludable y enriquecedora. Por ejemplo, al finalizar el curso académico y antes de las vacaciones de verano, las propias participantes organizan una fiesta de final de curso donde se reúnen todas. Al compartir experiencias personales durante el transcurso de las TLD hace que empaticen mucho con la situación de soledad con la que se encuentran en España al tener la familia lejos. Los testimonios de las mujeres recogidos en este apartado evidencian estos hechos.

Con Farida hablamos muchas veces, salimos al parque juntas con los niños. Ahora me he comprado un coche y como ella también tiene uno salimos juntas al parque de Tarragona o a la playa... Antes no nos conocíamos, pero cuando yo me apunte a TLD ahora conozco a muchas mujeres. (Maroa, 38)

Por lo que respecta a la familia, las TLD han fortalecido algunas prácticas y dinámicas que las mujeres mantenían en el seno de sus hogares con sus hijos, hijas y maridos. En este sentido, estos últimos observan como sus madres y parejas desde que participan en las TLD han mejorado su expresión oral y han adquirido nuevos conocimientos y la escuela les dota de un mayor protagonismo y valoración por todo ello. En la siguiente cita, efectuada por la hija de una de las participantes en el trabajo de campo, se da cuenta de ello:

Yo le apoyo, yo quiero que aprenda, de esta manera será más inteligente. Ahora ya es inteligente, pero si sabe un idioma más, lo será aún más.

De forma parecida a los cambios en las interacciones con los hijos e hijas, también con los compañeros y maridos existen transformaciones en las interacciones gracias a la participación en las TLD. Al tratarse de un espacio en el que se comparten sentimientos, una de las mujeres manifestaba en una de las entrevistas que ahora tiene conversaciones con su marido en la que profundizan mucho más, en las que ella se siente más cómoda para expresarle emociones que están muy ligadas a las lecturas de los libros. En la siguiente cita podemos constatar este cambio.

Es verdad, hablaré con mi marido y le explicaré que a mí no me da vergüenza que él lllore o que me explique cómo está, sino que me gustaría que lo hiciera. (Asmae, 45)

Los testimonios de las mujeres en el presente estudio nos enseñan la existencia de mecanismos empoderadores de las TLD. Mecanismos que están ayudando a que mujeres con limitaciones y barreras en su vida cotidiana encuentren vías de superación. Sus palabras muestran que esta mejora ha ido de la mano de articular espacios e interacciones donde la formación y la reflexión han sido dos elementos centrales.

4. Discusión y conclusiones

Las desigualdades de género muy a menudo se agudizan cuando otras variables interseccionan con ellas, como por ejemplo la nacionalidad, la etnia o la clase social. En este artículo hemos podido ahondar en aquella literatura que analiza en profundidad dicho fenómeno (Brah y Phoenix, 2013; Crenshaw 1991; García-Yeste, 2014; Gianettoni

y Roux, 2010; James, 2012; McCall, 2005). En este sentido, hemos constatado que la estereotipación de género se duplica cuando la variable etnia también está presente, es decir, los factores de riesgo para encontrarse en una situación de exclusión social se incrementan.

Una parte importante de los estudios feministas se dedican a analizar qué mecanismos permiten superar estas injusticias desde una perspectiva igualitaria, pero a la vez respetando la diversidad cultural (De Botton, Puigvert y Sánchez, 2005; Oliver, Soler y Flecha, 2009). Es de esta forma como el feminismo dialógico señala prácticas efectivas para no reproducir las discriminaciones de género que sufren mujeres de diferentes orígenes étnicos o inmigrantes, partiendo del principio de la igualdad de diferencias (Puigvert, 2001). En este sentido ponen especial hincapié en la necesidad de articular actuaciones educativas de éxito que consigan erradicar la discriminación que sufre la mujer por el hecho de ser mujer e inmigrante, gitana o de cualquier otra etnia (García-Yeste, 2014). Entre estas actuaciones se encuentran las tertulias literarias dialógicas que han conseguido, como hemos podido corroborar en los resultados de la investigación presentados, empoderar a mujeres inmigrantes y facilitarles la inclusión social en la sociedad de acogida además de romper con determinados estereotipos de género que normalmente giran a su alrededor. Además, los diálogos y las distintas interacciones que han tenido las mujeres participantes en las TLD han contribuido también a generar nuevas relaciones de amistad entre las participantes y un interés por la cultura del país de acogida.

Las contribuciones sobre formación docente a colectivos minoritarios, como los efectuados por Ball (2006), señalan la importancia de educar desde el fomento de la ciudadanía crítica potenciando al mismo tiempo la implementación de prácticas escolares que vayan destinadas al cambio social. Estos planteamientos en el ámbito de la educación, en la línea de los descritos a lo largo del artículo, son cruciales para construir una mayor justicia social y compensar a aquellos grupos vulnerables que históricamente han sido silenciados o excluidos. Ladson-Billing y Tate (1995) ponen también el acento en este aspecto e insisten en la importancia de incluir las voces de estos colectivos para conseguir unos sistemas educativos más justos e igualitarios:

Sostenemos que la voz de las personas de color es necesaria para un análisis completo de los sistemas educativos [...] una de las tragedias de la educación es la forma en que el diálogo con las personas de color ha sido silenciado. (p. 58, traducción propia)

Las TLD se configuran con este objetivo y como hemos podido comprobar obtienen importantes resultados. Por un lado, consiguen mejorar los aprendizajes del idioma en el país de acogida, por el otro lado, y ligado a este último aspecto, las TLD refuerzan la autoestima y la seguridad de las mujeres para hacer frente las barreras cotidianas. Por último, las TLD también mejoran aspectos muy relevantes en los mundos de la vida (Habermas, 1999) de sus participantes, como por ejemplo sus relaciones familiares y los lazos de solidaridad con sus amistades.

Referencias

Álvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C. y Schubert, T. (2016). Beyond the walls. The social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal

- literature in prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 60(14), 1-19
- Anthias, F. (2013). Moving beyond the janus face of integration and diversity discourses: Towards an intersectional framing. *The Sociological Review*, 61, 323-343. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12001>
- Ajuntament de Tarragona. (s.f). *Pla integral de camp clar*. Recuperado de <https://www.tarragona.cat/la-ciutat/plans-integrals/pla-integral-de-campclar>
- Ball, A. F. (2006). *Multicultural strategies for education and social change: Carriers of the torch in the United States and South Africa*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1994). *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. San Francisco, CA: Stanford University Press
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J. y Puigvert, L. (2003). *Women & social transformation*. Nueva York, NY: Peter Lang.
- Brah, A. y Phoenix, A. (2013). Ain't IA woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75-86.
- Christou, M. y Puigvert, L. (2011). The role of other women in current educational transformations. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 77-90. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543855>
- Comisión Europea. (2010). *Conclusions science against poverty*. Segovia: MICINN. Recuperado de http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Presidencia%20Europea/Ficheros/Confere ncia_Ciencia_contra_la_pobreza.pdf
- Comisión Europea. (2015). *Strategic engagement for Gender Equality 2016-2019*. Luxemburgo: European Commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/document/files/strategic_engagement_en.pdf
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- De Botton, L., Puigvert, L. y Sánchez, M. (2005). *The inclusion of other women: Breaking the silence through dialogic learning*. Nueva York, NY: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/1-4020-3681-7>
- Duque, E. y Teixido, J. (2016). Bullying y género. Prevención desde la organización escolar. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.2108>
- Flecha, R. (2001). *WORKALÓ. The creation of new occupational patterns for cultural minorities. The gypsy case*. Bruselas: European Commission.
- Flecha, R. (2006). *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. Bruselas: European Commission.
- Flecha, R. (2015a). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Nueva York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Flecha, A. (2015b). Isabel, from adult learner to community activist. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 865-871. <https://doi.org/10.1177/1077800415611693>
- Flecha, R. y Soler, M. (2014). Communicative methodology: Successful actions and dialogic democracy. *Current Sociology*, 62(2), 232-242. <https://doi.org/10.1177/0011392113515141>

- Flecha, R., Soler, M. y Sordé, T. (2015). Social impact: Europe must fund social sciences. *Nature*, 528(7581), 193. <https://doi.org/10.1038/528193d>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García, C., Larena, R. y Miró, I. (2012). Overcoming gender stereotypes & improving learning through the participation of the “other women” in schools. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), 37-55.
- García-Yeste, C. (2014). Overcoming stereotypes through the other women’s communicative daily life stories. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 923-927. <https://doi.org/10.1177/1077800414537218>
- Gianettoni, L. y Roux, P. (2010). Interconnecting race and gender relations: Racism, sexism and the attribution of sexism to the racialized other. *Sex Roles*, 62, 374-386. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9755-9>
- Gómez, A., Puigvert, L. y Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Irigaray, L. (1998). *Ser dos*. Barcelona: Paidós.
- James, C. E. (2012). Students “at risk”: Stereotypes and the schooling of black boys. *Urban Education*, 47, 464-494. <https://doi.org/10.1177/0042085911429084>
- Ladson-Billing, G. y Tate, W. E. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47-68.
- Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M. y Álvarez, P. (2016). (Im)politeness and interactions in dialogic literary gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.01.004>
- Marchand, M. H. (2009). The future of gender and development after 9/11: Insights from postcolonial feminism and transnationalism. *Third World Quarterly*, 30(5), 921-935. <https://doi.org/10.1080/01436590902959149>
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771-1800. <https://doi.org/10.1086/426800>
- Mircea, T. y Sordé, T. (2011). How to turn difficulties into opportunities: Drawing from diversity to promote social cohesion. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543852>
- Oliver, E., Soler, M. y Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218. <https://doi.org/10.1080/01425690802700313>
- Oliver, E., Tellado, I., Yuste, M. y Larena, R. (2016). The history of the democratic adult education movement in Spain. *Teachers College Record*, 118(4), 1-31.
- OCDE. (2017). *Share of international or foreign students enrolled by field of education*. París: OCDE.
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.

- Redondo-Sama, G. (2016). Leadership & community participation: A literature review. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(1), 71-92. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2016.1998>
- Ruiz-Eugenio, L. (2016). Actuaciones integradas para la superación de la pobreza en escocia: madres adolescentes, familias monoparentales y mujeres musulmanas. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(3), 208-230. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.2165>
- Soler, M. (2015a). Biographies of “invisible” people who transform their lives and enhance social transformations through dialogic gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839-842. <https://doi.org/10.1177/1077800415614032>
- Soler, M. (2015b). *SOLIDUS: Solidarity in European societies: empowerment, social justice and citizenship*. Horizon 2020. Bruselas: European Commission.
- UNESCO. (2017). *Reading the past, writing the future. Fifty years of promoting literacy*. París: UNESCO.
- ONU. (2015). *Sustainable development goals*. Ginebra: UNDP.
- Veenstra, G. (2013). The gendered nature of discriminatory experiences by race, class, and sexuality: A comparison of intersectionality theory and the subordinate male target hypothesis. *Sex Roles*, 68, 646-659. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0243-2>
- Yousaf, F. N. y Purkayastha, B. (2015). I am only half alive: Organ trafficking in Pakistan amid interlocking oppressions. *International Sociology*, 30(6), 637-653. <https://doi.org/10.1177/0268580915605648>

Breve CV de las autoras

Carmen García-Yeste

Profesora agregada de la Universidad Rovira i Virgili. Sus líneas de investigación están relacionadas con las Comunidades de Aprendizaje y el estudio de la superación de pobreza desde el ámbito escolar, sobretudo de los grupos más vulnerables como las minorías étnicas y las personas inmigrantes. Ha sido investigadora principal de proyectos del programa *Lifelong Learning*, del Plan Nacional I+D+i y de FECYT. Ha publicado en diferentes revistas indexadas, destacando diferentes artículos en revistas incluidas en Q1 de JCR como *Violence Against Women* o *Qualitative Inquiry*. ORCID ID: 0000-0001-9717-8021. Email: carme.garciay@urv.cat

Regina Gairal

Educadora social y pedagoga y desde el año 2015 trabaja en el centro residencial de acción educativa Codina que desarrolla su labor asistencial y pedagógica con niños y jóvenes tutelados. Actualmente también es profesora asociada en el departamento de pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili. Por otra parte, también destacar su trayectoria investigadora, ya que ha colaborado como técnica en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa desde el año 2016 hasta la actualidad y como técnica del proyecto: Elaboración de materiales para la prevención y apoyar a las víctimas de violencia escolar financiado por el Plan estratégico de convivencia escolar, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Ha sido coordinadora de Tertulias Literarias Dialógicas con mujeres inmigrantes y gitanas. ORCID ID: 0000-0003-0093-7912. Email: regina.gairal@urv.cat

Oriol Ríos

Profesor en la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona) en calidad de Investigador Juan de la Cierva dentro del grupo de investigación MEDIS- Metodología de la Investigación Educativa con Impacto Social. Su trayectoria investigadora destaca por el trabajo realizado en torno a las nuevas masculinidades, la coeducación y las desigualdades educativas. Ha participado en varios proyectos europeos y de ámbito nacional en estos ámbitos, a destacar su participación en *SALEACOM. Overcoming Inequalities in Schools and Learning Communities: Innovative Education for a New Century* (Marie Skłodowska-Curie (RISE) (2015 hasta 2017) - H2020 y en el proyecto I + D + i Impacto de los Actos comunicativas en la construcción de Nuevas Masculinidades (2010-2012). ORCID ID: 0000-0003-3675-9919. Email: joseoriol.rios@urv.cat



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Educación Popular Feminista: Clases de Castellano para Mujeres Migrantes Magrebíes

Feminist Popular Education: Spanish Classes for Migrant Women from the Magreb

Alba Sierra Rodríguez *
Carlos Peláez-Paz

Universidad Complutense de Madrid

La feminización de las migraciones y las cadenas globales de cuidados se interrelacionan desarrollando mecanismos vulneradores de derechos que afectan, principalmente, a mujeres migrantes y trabajadoras domésticas. Por ello, parte de esta población sufre desigualdades sociales asociadas a su etnicidad, identidad sexo-genérica y clase social. A través de la metodología cualitativa de tipo etnográfica, desarrollamos una investigación con mujeres migrantes magrebíes y trabajadoras domésticas que asisten a clases de castellano en los barrios de San Nicasio y La Fortuna en la ciudad de Leganés (Madrid). En el Estado español, las dificultades en el aprendizaje de una nueva lengua, la falta de contacto con las instituciones públicas y las fricciones con su comunidad de vecinos y vecinas promueven que mujeres con altas capacidades y potencialidades acaben viviendo experiencias de aislamiento, sin llegar a ejercer sus derechos en igualdad de condiciones al resto de la población y por otro lado, la comunidad no se enriquezca de los beneficios de procesos integradores efectivos y buena convivencia. Se analizan situaciones en las que mujeres desarrollan redes de sororidad y ayuda entre compatriotas para suplir las carencias un sistema social de atención a población migrante inefectivo, que no recoge las especificidades derivadas de las necesidades de estas mujeres y, por lo tanto, fracasa al garantizar su acceso a derechos básicos.

Descriptor: Educación, Mujer, Educación de adultos, Desigualdad social, Alfabetización.

The feminization of migration and global care chains are interrelated by developing mechanisms that violate rights that affect mainly migrant women and domestic workers. Therefore, part of this population suffers social inequalities associated with their ethnicity, sex-generic identity and social class. Through a qualitative methodology of ethnographic approach, we develop an investigation with migrant women from the Maghreb, who are also domestic workers and attend Spanish classes in the neighborhoods of San Nicasio and La Fortuna in the city of Leganés (Madrid). In the Spanish state, difficulties in learning a new language, lack of contact with public institutions and friction with its community of neighbors promote that women who have high capacities and potentialities end up experiencing isolation, without exercising their rights in equal conditions to the rest of the population and, on the other hand, the community is not enriched by the benefits of effective integrative processes and good coexistence. We analyze situations in which women develop networks of sorority and help among compatriots to fill the gaps of an ineffective attention social system to migrant population, which does not collect the specialties derived from the needs of these women and therefore fails to guarantee their access to basic rights.

Keywords: Education, Women, Adults education, Social inequality, Literacy.

*Contacto: albasiterruti@gmail.com

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 11 de junio 2017
1ª Evaluación: 13 de julio 2017
2ª Evaluación: 19 de agosto 2017
Aceptado: 28 de septiembre 2017

Introducción

Durante bastantes años la cuestión migratoria ha sido uno de los aspectos centrales de las preocupaciones sociales y ha ocupado un puesto central en la agenda política. Sin embargo, parece haber pasado a un segundo plano a consecuencia de la crisis económica, que puso encima de la mesa nuevos fenómenos como los desahucios, el galopante desempleo o la pobreza energética. Este desplazamiento del interés público ha invisibilizado el hecho de que la población inmigrante sufre mayores niveles de desempleo y pobreza que la autóctona. Las mujeres migrantes en particular conforman uno de los sectores de población en el que encontramos mayores situaciones de exclusión social y vulnerabilidad. Aunque en la mayoría de casos les esté reconocida la titularidad formal de derechos, las barreras asociadas a su condición de mujeres, de migrantes y a sus situaciones de vulnerabilidad, impiden que ejerzan en pleno derecho su ciudadanía. La invisibilidad, o al contrario, la estigmatización que sufren determinados perfiles de estas mujeres agravan esta situación.

Concretamente, las mujeres procedentes del Magreb, y más específicamente del Rif, afrontan dificultades asociadas al desconocimiento del idioma, el desconocimiento del funcionamiento de las instituciones españolas y los prejuicios asociados a sus prácticas culturales, entre otros factores. En esta investigación se defiende la hipótesis de que la experiencia de exclusión ligada al género, la etnicidad y la clase social puede ser transformada mediante la acción socioeducativa a través de las potencialidades de las mujeres y su interés por sentirse parte de la comunidad española. En el caso que nos ocupa, estudiamos las potencialidades visibilizadas a raíz de un grupo de mujeres estudiantes de castellano en el barrio San Nicasio en Leganés. Analizamos qué supone para ellas, tanto a escala individual como colectiva, este proceso educativo en el que se priorizan sus intereses y se convierten en motores del cambio y transformación de los contextos vulneradores en los que se desarrolla su vida cotidiana.

1. Fundamentación teórica

Partimos de la idea de que las cadenas globales de cuidados, la feminización de las migraciones y la etnificación del trabajo doméstico y de cuidados son algunos de los fenómenos estructurales que subyacen a la experiencia de vida cotidiana de las mujeres migrantes estudiantes de las clases de castellano y nos permiten comprenderla.

Al hablar de cadena global de cuidados nos referimos al fenómeno por el cual se establece una serie de vínculos entre población de todo el mundo basados en una labor de asistencia que puede estar remunerada o no remunerada (Hochschild, 2008). Estas labores de cuidado son desempeñadas principalmente por mujeres, ya que debido a los roles de género asociados a cada identidad sexo-genérica, la identidad mujer sigue identificándose como la responsable del espacio doméstico y las labores ligadas al sistema de reproducción (Harding, 1996).

Autoras como Pérez Orozco (2009) relacionan la cadena global de cuidados con el proceso de feminización de las migraciones en el contexto de la globalización y la transformación de los Estados del Bienestar, ya que la etnificación, es decir, el desempeño de estas labores por parte de un determinado grupo étnico, es un rasgo propio de este proceso. El proceso de feminización es resultado de un entramado social en el que las relaciones se basan en las ideas y valores de una cultura dominante

heteropatriarcal, con un modelo binario jerarquizado a partir del que se construyen de manera diferenciada los roles y derechos para ciudadanos y ciudadanas (Costa, 2006). Estas ideas, valores y prácticas cristalizan en el desarrollo de intersecciones como la etnia, el género, la clase social que interrelacionadas entre sí dibujan un escenario en el que las mujeres migrantes sufren situaciones de subordinación (Lister, 2003).

En el Estado español, ambos fenómenos sociales son significativos ya que, a raíz de transformaciones sociales, como la incorporación de las mujeres al mercado laboral y la escasa intención de la población masculina en un sistema de conciliación familiar para ocuparse de las labores de cuidado, estas necesidades han sido cubiertas mayoritariamente por mujeres trabajadoras y migrantes solucionando la demanda del país en relación a cubrir estas funciones. Su presencia en el trabajo doméstico ahonda en su situación de subordinación pues, de hecho, la organización social del cuidado resulta en sí misma un vector de reproducción y profundización de la desigualdad social (Rodríguez-Enríquez, 2015). En este sentido, Comas (2015) afirma que las dimensiones de género, clase y etnia se expresan nítidamente en las relaciones laborales de empleadas domésticas, entre otras cosas por la vulnerabilidad de ser migrantes mayoritariamente en situación no regularizada, por la atribución de los cuidados a las mujeres sin implicación masculina, y por la asimetría entre las personas empleadoras y las empleadas.

Nos encontramos ante la necesidad de cuestionar estos valores y prácticas sociales, realizando una lectura crítica que permita la igualdad de derechos y autonomía para toda la población. Para ello, es fundamental introducir, como diría Freire (1969), el diálogo como práctica política en los distintos espacios en los que se construye y refuerza la subordinación y desigualdad y sus discursos legitimadores. Encontramos estos espacios en nuestra cotidianidad, en nuestras familias, trabajos, centros educativos, formales y no formales, lo que facilita generar procesos de cambio en los que se visibilicen distintos saberes y se construya una epistemología común e inclusiva que no responda a diferenciaciones de ningún tipo. Por lo tanto, necesitamos aproximarnos a las experiencias de estas mujeres y recuperar estos saberes, retomando y reconociendo historias poco o casi nunca contadas (Curiel, 2009).

La oportunidad educativa posibilita renegociar las relaciones de inequidad de género, clase y etnia cuando el proceso de enseñanza aprendizaje se dirige a generar activos de las mujeres, entendiendo los activos como los recursos tangibles e intangibles que utilizan las personas para reducir la vulnerabilidad ante situaciones de riesgo y que no sólo se ligan a lo financiero y productivo sino también a los vínculos, el capital social, la identidad y el empoderamiento (Moser, 2011). La vulnerabilidad social, tal y como proponen Kaztman y Filgueira (2006), es también el resultado de la interacción de la estructura de oportunidades y de los activos, así como las prácticas, comportamientos y creencias de los sujetos, que tienen que ver con el uso que hacen de esos recursos.

2. Metodología

En el proceso de investigación hemos utilizado una metodología cualitativa de tipo etnográfica, recurriendo a las técnicas de análisis documental, observación participante y entrevista semiestructurada. Tal y como hemos planteado en otros lugares pensamos que la etnografía enriquece los procesos de investigación al promover la reflexión-acción

de las investigadoras inmersas en ellos (Peláez-Paz, 2013). Gracias a esta metodología hemos podido cambiar nuestra manera de mirar la realidad y nos ha permitido priorizar la voz de las estudiantes de las clases de castellano. Nos ha aportado la posibilidad de centrar parte de la importancia de la investigación en los agentes investigadores como agentes de cambio (Rockwell, 2008).

El análisis documental se ha basado principalmente en el estudio de bibliografía existente en relación a este fenómeno social y en acudir al padrón municipal de Leganés y el análisis de la realidad realizado por la Delegación de Educación del Ayuntamiento de Leganés. La observación participante se desarrolló en las clases de español de un dispositivo municipal en el que participaban mujeres migrantes en los barrios de San Nicasio y La Fortuna, durante los meses de noviembre hasta febrero entre los años 2013 y 2014. El registro de esta observación se ha realizado a través de la elaboración de un diario de campo. Por último, se han realizado entrevistas en profundidad a cinco estudiantes de las clases de castellano del barrio de San Nicasio. La información buscada, se ha basado principalmente en recabar datos sobre tres aspectos fundamentales: la trayectoria migratoria hasta el presente, el trabajo desempeñado en España y su conformidad o quejas sobre su vida diaria.

La selección de la muestra se basó, en primer lugar, en el nivel de castellano. Por funcionalidad, se eligió plantear la posibilidad de realizar entrevistas en un grupo con nivel B1-B2, de manera que entendiesen las preguntas y pudieran explicarse en español, mínimamente. Una vez en la clase, se propuso la entrevista de manera voluntaria y espontánea. En cuanto al perfil laboral, tres de ellas eran empleadas domésticas mientras que las otras dos desempeñaban labores familiares no remuneradas. Las referencias a las entrevistas o la observación participante incluyen nombres ficticios para proteger la privacidad de las estudiantes.

El propósito de la aproximación etnográfica consiste en una reconstrucción o recreación de la realidad social, más que su medición en términos numéricos o estadísticos (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Barptista-Lucio, 2003). Más que representatividad respecto de un universo de estudio, su interés radica en la producción de información significativa desde el punto de vista de la diversidad de los actores sociales y los contextos en que tienen lugar los fenómenos investigados. El análisis de datos se ha realizado mediante el método de cualificación por categorización poniendo en relación el material empírico con las ideas teóricas que constituye la columna vertebral de la investigación etnográfica (Díaz de Rada, 2011).

3. Dispositivo y experiencia educativa

El programa donde se ha realizado la investigación se implementa en Leganés, municipio de la Comunidad de Madrid. El objetivo principal del este programa de educación para personas adultas es dar una respuesta desde las políticas públicas educativas a las necesidades originadas a raíz de la existencia de diversos idiomas en una misma comunidad, nuevas costumbres y tradiciones en contacto directo y la inserción social de población recién llegada. En el municipio residen 189.359 habitantes¹, de los cuales 24.982 son personas de origen extranjero. El 38 % de habla hispana y el 62% con

¹La fuente es el Padrón Municipal, con fecha a enero de 2013, año en el que se comenzó el trabajo de campo.

otra lengua materna. La población inmigrante de habla no española está conformada por personas magrebíes. El porcentaje mayoritario lo conforman mujeres analfabetas. En la mayoría de casos, sus ocupaciones son las labores domésticas y las tareas de cuidado, recibiendo un salario por ello al hacerlo en una casa como empleadas o en sus propios hogares. Estas funciones sí que suponen un rasgo común para las estudiantes ya que la gran mayoría están casadas y tiene al menos un hijo o hija. Los rangos de edad de la población con la que se ha desarrollado la observación participante y las entrevistas se encuentran desde los 25 años a los 55 años. En relación a la procedencia de las estudiantes, mayoritariamente son rifeñas (región al Norte de Marruecos), aunque también existe un pequeño porcentaje de mujeres originarias de Tánger, Fez y Casablanca.

Las clases de español para extranjeros y extranjeras se organizan desde la Delegación de Educación del Ayuntamiento de Leganés desde el año 2001 y cuentan con el apoyo de la Universidad Popular de Leganés. El proyecto se coordina con 14 asociaciones de inmigrantes y un equipo multicultural de 40 monitores y educadoras voluntarios conformando un total de 28 grupos que dan clase en diferentes barrios y con diversos horarios por todo Leganés. Existe también la opción *online* como formación para aquellas personas que tienen problemas con la asistencia. Durante el curso 2013-14 se matricularon un total de 690 personas de las que 510 fueron presenciales y 180 realizaron el curso online.

La acción socioeducativa utiliza las estrategias de la alfabetización y la animación sociocultural como herramientas para la inclusión social, proponiéndose un aumento de la participación social y el asociacionismo entre la población inmigrante. El programa, además de desarrollar esta estrategia educativa en relación a la alfabetización y la inserción social, se encuentra coordinado con servicios de atención al ciudadano, servicios sociales y diversas asociaciones de inmigrantes. Los buenos resultados globales obtenidos en el proyecto favorecen un aumento cuantitativo de la demanda, generalmente debido al boca a boca.

Existen tres fases durante el proceso educativo. La primera, basada en escuchar y conocer en profundidad los intereses y expectativas de las y los estudiantes. La segunda fase, en la que se consolida el espacio-clase como un lugar de encuentro. Por último, la tercera o fase de participación activa en la que se busca el compromiso de las y los estudiantes para realizar más actividades y mejorar la convivencia. Se tiene siempre en cuenta la necesidad de “no juzgar” a las personas que asisten a clase y se otorga durante todo el proceso total importancia al ritmo marcado por ellos y ellas. El profesorado, los educadores y las educadoras entienden que la motivación que quieran poner en juego las mujeres es cuestión suya y el nivel de implicación también.

4. Perfil de las estudiantes y estructura de género

La mayoría de mujeres en las clases de castellano son procedentes del Rif, como hemos comentado con anterioridad. Su trayectoria migratoria responde al modelo migratorio clásico en el que es el hombre quien inicia el proceso migratorio. Él sale de su país en primer lugar y una vez estabilizada su situación en el país de acogida, se produce la reagrupación familiar y acude su mujer y el resto de su familia.

La población rifeña ha estado históricamente marginada y reprimida por el gobierno de Marruecos con quien mantiene un largo conflicto. En el imaginario rifeño se mantiene la guerra de los años veinte en Marruecos, la revuelta del Rif de los años 60 por el olvido y marginación a la que les sometía el gobierno y la represión posterior que dieron paso a los años de plomo. La población, y en especial las mujeres y los niños, acumulan un bagaje de desprotección y pobreza consecuencia de este largo conflicto. Durante años las desapariciones, la tortura y la eliminación física de los disidentes eran frecuentes, posteriormente el olvido de la población y la falta de servicios ha sido la tónica general. Las mujeres y la infancia han sufrido una mayor vulnerabilidad en esta situación, por lo que su casa y su marido eran la primera barrera o herramienta protectora. Como consecuencia su socialización está marcada por una experiencia de repliegue al espacio doméstico y familiar como defensa y amparo.

Este bagaje histórico ha propiciado que la gran mayoría de mujeres que asisten a clase sean analfabetas ya que no han tenido la oportunidad de asistir al colegio en su país de origen. Otro estudio como el de Elvías (2009), que estudia el mismo perfil de mujeres en el municipio de Leganés, apunta a que, en este contexto, la identidad mujer-persona está infravalorada, valorando más las identidades de mujer-madre o mujer-esposa. En estos casos, las familias mantienen un orden de género estricto y jerarquizado en el que las mujeres son las responsables de administrar sus hogares y mantener a sus hijos e hijas y personas mayores a través de las tareas domésticas y los cuidados. De hecho, la asistencia a clases de castellano y los eventos sociales derivados de ésta, en algunos casos, origina un conflicto familiar.

Durante la observación participante, hemos podido observar que muchas de las estudiantes son acompañadas a clase por sus maridos, los cuales observan por la ventana a las mujeres en clase y escuchan los contenidos que se trabajan. Otro ejemplo de control que hemos observado es que, si bien muchas mujeres asisten a las clases de castellano, no todas ellas participan en las excursiones o “días en familia” que se celebran al aire libre. Las mujeres lo explicaban aduciendo que debían pedir permiso a sus maridos para poder hacerlo:

Así no se puede, así no se puede, tengo una amiga que iba a ir a la excursión del domingo, le dejaron el precio más barato y todo y su marido le dijo que ella con los niños no podía ir, al final fue su marido solo con sus hijos y había cuatro hombres y resto mujeres en la excursión. (Fátima, 47 años. Nivel bajo de castellano. Trabajadora doméstica. Dos hijas)

5. Proceso educativo

5.1. Motivaciones para la matriculación

En las entrevistas realizadas, podemos ver que la motivación principal de estas mujeres para optar por las clases de español para extranjeras es evitar la confusión en las actividades cotidianas y desenvolverse correctamente en su entorno: poder hablar con los vecinos y vecinas del barrio, ir solas a hacer la compra o entender al profesor de sus hijos e hijas son algunas de las explicaciones ofrecidas por las estudiantes.

En una de las clases de castellano, una estudiante expresó su deseo de profundizar en el conocimiento del idioma con el objetivo de mejorar su comunicación con la profesora de sus hijos: “Vamos a las tutorías y no entendemos bien a los profesores, tampoco sabemos

cómo expresarnos, confundimos el futuro con el pasado...” (Aicha, 27 años. Nivel alto de castellano. Casada. Trabajadora doméstica remunerada. Dos hijos).

Las clases de alfabetización la interpretan como una posible clave para el cambio de estas situaciones. El hecho de poder conocer cómo se escribe, cómo se lee y ser parte de las dinámicas de una clase, constituyen uno de las motivaciones centrales de las estudiantes de castellano. Todos estos intereses y motivaciones le otorgan como característica común a los grupos de mujeres el ser altamente proactivos y promover actividades de su interés a las educadoras de las clases de castellano.

Sin embargo, al analizar las experiencias pedagógicas, hemos podido comprobar que existe un autoconcepto erróneo de sus posibilidades y potencialidades ya que muestran una autoestima muy mermada y se ven incapaces de desempeñar funciones o roles nuevos. Las expresiones: “Tengo la cabeza muy dura para aprender”, “Es muy difícil para mí” o “No puedo hacerlo” se escuchan frecuentemente durante las clases. En general, existe una representación social común, también en el mundo socioeducativo, que pormenoriza a la mujer musulmana marroquí cuando, realmente, podemos encontrar mujeres con fuertes liderazgos, capacidades y competencias.

Conocer el castellano para poder entablar nuevas relaciones con la población autóctona también ha sido una de las motivaciones visibilizadas por la gran mayoría de ellas.

Antes vivía en Alcorcón y mucho mejor. Aquí (Leganés) siempre te miran raro y nunca te hablan. Antes cuando vivía en Alcorcón todo el mundo, no importa grandes, chicos y viejos, todo el mundo te decía qué tal estás, buenos días, hola. Aquí no. Yo estoy esperando a que me operen del corazón y me marchó, esto no me gusta. Todo el día en casa, sin hablar con nadie... (Fatoumata, 40 años. Nivel bajo de castellano. Casada. Trabajadora doméstica. Dos hijos)

Una parte de ellas, aunque no mayoritariamente, enfoca las clases como un camino hacia una vida mejor. Son conscientes de que hablando castellano podrían optar a mejores trabajos, pero este no es uno de los usos más generalizados de las clases de castellano.

Otra de las motivaciones para ir a clase es lograr un mayor conocimiento sobre su salud para mejorar los tratamientos médicos que siguen. Como veremos posteriormente, en el epígrafe 6.3, la gran mayoría sufren enfermedades que deben tener un seguimiento específico y controlado. Durante una de las clases una de las estudiantes nos comentaba que para ella es imposible acudir a las citas médicas sola. “Mi marido y mis hijos tienen que acompañarme al hospital para hablar con el médico” (Kadija, 45 años. Nivel medio de castellano. Casada. Trabajadora doméstica. Un hijo). De este modo, la clase de castellano aporta a las mujeres un recurso que les permite mejorar su salud y acceder al sistema sanitario, de lo que son conscientes.

5.2. Espacio educativo de sororidad

En el caso de la población magrebí, por razones culturales, las clases han de ser únicamente para mujeres. Este hecho, ha quedado reflejado durante varias ocasiones en la observación participante. Una de las estudiantes de camino al centro donde se realizaba la semana Intercultural de Leganés comentó: “Para los rifeños, estar en un sitio donde hay hombres y mujeres juntos es pecado” (Aouatef. 41 años. Nivel medio de castellano. Casada. Trabajadora doméstica. Tres hijos).

Las clases de castellano para mujeres magrebíes conformado como un espacio femenino al que no acuden hombres estudiantes acaba formando parte de una medida de acción

positiva dentro de lo que se conoce como un marco dual integrado. Este tipo de diseños tienen el objetivo de promover la igualdad de acceso a derechos entre las estudiantes tal y como afirman Del Pozo Serrano y Peláez-Paz (2010). En consecuencia, las estudiantes perciben el centro de modo positivo, como un espacio de desarrollo personal. Una de las estudiantes afirmaba “Estoy orgullosa de aprender y seguiré estudiando toda la vida” (Ami, 30 años. Nivel alto de castellano. Casada. Trabajadora doméstica remunerada. Dos hijos). Podríamos decir que la posibilidad de compartir tiempo con otras mujeres fuera de sus hogares y conocer a nuevas compañeras constituye una gran influencia para que las estudiantes asistan y se interesen por las clases de castellano.

Este es un componente clave, dado que se genera un espacio en el que las mujeres comparten saberes y experiencias sobre su vida como migrantes magrebíes en Leganés. También comparten recursos materiales, como son los lápices y materiales escolares para la clase y todo tipo de recursos, de lo que hemos conceptualizado como activos. Nos encontramos ante lo que Lagarde (2009) denomina espacio de sororidad, ya que estas mujeres se reconocen como interlocutoras, sin jerarquías entre ellas, desarrollando una relación en la que el principio de reciprocidad está presente y es clave para sus relaciones.

La existencia de espacios de sororidad como este, supone una oportunidad para desarticular falsas creencias y transmitir dudas al grupo clase que no se transmitirían a otras personas o se comunicarían en otros espacios por miedo o vergüenza. Hacerlo en clase no supone ninguna amenaza ya que no es representante ni garante de ninguna institución social, por lo tanto, puede realizarse de manera relajada y sin temores. La respuesta del grupo es en forma de ayuda y apoyo, la puesta en común de alternativas, las dinámicas de resolución de conflictos comentadas en clase, así como la solidaridad garantizada por el grupo “respacializan” a la mujer inmigrante en ámbitos sociales dónde antes no había estado o lo había hecho de manera pasiva. Al igual que Grossberg (2003) entendemos que el afecto entre las personas promueve su agencia, en un proceso de empoderamiento facilitado por la identificación y la pertenencia al grupo-clase. En este proceso, la educadora se perfila como agente facilitador de su formación. La enseñanza de castellano ofrece la oportunidad para trabajar de manera transversal con estas mujeres. Permite, iniciar una relación de confianza a través de la que poder conocer sus fortalezas y potencialidades y abordar las necesidades expuestas por las estudiantes.

En una de las clases, una de las estudiantes rompió a llorar. Sus compañeras comenzaron a preguntarle el porqué. La estudiante respondió que una de sus hijas seguía en Marruecos, intentando entrar a España. Llevaba meses allí, sin que la dejaran pasar y sin que ella pudiera hacer nada para ayudarle. “Ya es mayor de edad, no puedo traerla. Hablamos todos los días y lo único que podemos hacer es llorar” (Mariama, 50 años. Casada. Trabajadora doméstica. Seis hijos. Nivel bajo de castellano).

5.3. Relaciones domésticas e institucionales

La experiencia de vida de la población femenina magrebí es un claro ejemplo de cómo existen intercambios comunicativos, desarrollados en determinados ámbitos culturales y sociales, a los que no todas las personas tienen acceso. En su caso, la barrera lingüística impide el ejercicio real de ciertos derechos como puede ser el de salud universal puesto que, aun teniendo el permiso de residencia, la falta de traductores en los hospitales y centros de salud, impide que estas mujeres comuniquen sus malestares al personal médico.

Durante la investigación realizada, en numerosas ocasiones las estudiantes manifestaban su impotencia al ir al médico y demás servicios del ámbito de la salud. En una de las clases una de ellas comunicaba su indiferencia ante la posibilidad de ir al hospital: “Nunca entiendo lo que me dicen allí, además luego tengo que ir a la farmacia y tampoco comprendo nada” (Aminata, 33 años. Nivel bajo de castellano. Casada. Trabajadora doméstica remunerada. Tres hijos). Esta situación es coherente con la idea planteada por Ugarte (2016) sobre cómo las dificultades en la comunicación, tanto en las relaciones personales como en relación a las instituciones dificultan su integración ya que no pueden mantener relaciones normalizadas en sus barrios con población autóctona u obstaculizan los trámites administrativos y gestiones con las instituciones del país.

A la barrera idiomática, hay que sumar que la mayoría de estas mujeres responden a lógicas culturales tradicionales, lo que supone una dificultad cuando deben acudir a una consulta médica en la que se encuentren solas ante un hombre, por lo que el derecho a la salud queda obstaculizado de manera doble. Por ello, en la línea de Ugarte (2013) pensamos que incluso en los casos en los que acceden a estos servicios, no se encuentran en igualdad de condiciones con respecto al resto de la población al hacerlo. Durante una de las clases de castellano, una de las estudiantes hacía referencia a un periodo de estancia en el Severo Ochoa. Estuvo ingresada una semana y durante ese tiempo solo su marido y su hijo, que la visitaban en el corto espacio de tiempo de visitas diarias (de media hora a una hora) la traducían al personal médico. El resto del día lo pasaba sola sin hablar con nadie, sin ver la televisión y sin poder comunicar sus dolores o malestares al personal.

En el caso de enfermedades crónicas, como la diabetes, enfermedad muy común entre las estudiantes, tampoco pueden ser independientes en el tratamiento. Las máquinas medidoras de azúcar están en castellano y no comprenden los niveles que indican, por lo que son sus maridos los que se encargan de apuntar los números y conocer su estado de salud. En una de las clases, de nuevo una de las estudiantes afirma que ella no comprende los números de la máquina: “Es mi marido quien lo apunta en la libreta” (Fátima, 45 años. Nivel bajo de castellano. Casada. Trabajadora doméstica. Tres hijos). Ante este caso, nos encontramos en una desprotección total si el marido se ausenta o se desentiende de su tratamiento. De hecho, una de las estudiantes de los niveles básicos murió a causa de una subida de azúcar en Marruecos. Allí se encontraba sola por haber viajado sin compañía. No tenía ningún apoyo que entendiera la medicación y el tratamiento allí. Como podemos ver, este estado de dependencia no solo anula la autonomía de las mujeres y la capacidad de autocuidado, en casos más graves como pudieran ser las enfermedades crónicas, pone en riesgo sus vidas.

En los casos en los que exista violencia machista la probabilidad de detección disminuiría al ser sus propios maridos quienes han de acompañarlas al hospital ya que ellas desconocen los teléfonos de contacto, mayoritariamente carecen de medios económicos para poder ir solas o no pueden comunicar su problemática al personal sanitario. Debido a las dificultades que encuentran estas mujeres para ir solas al médico, este tipo de violencia queda invisibilizada ya que no puede optar por los canales de comunicación institucional ideados para el resto de la población. Por ello, la capacitación sobre vocabulario, recursos y conocimiento del ámbito médico promueve un acercamiento a este tipo de recursos y una menor obstaculización de su uso por parte de estas mujeres. El aprendizaje del castellano desarrolla así, de manera indirecta, la prevención de la violencia machista.

También es necesario tener en cuenta que muchas de ellas, en sus países de origen, no han tenido la oportunidad de acudir solas al médico o al hospital, por la ausencia de ellos o por el desconocimiento de la lengua árabe. Esto genera que hayan desarrollado un saber popular en relación a la cura de enfermedades y a la gestión de las urgencias médicas, entre otros ámbitos. En una de las clases, una de las estudiantes nos explica cómo reaccionaron su madre y su hermana ante una intoxicación por monóxido de carbono en su casa en Marruecos:

Preparé la bañera con agua caliente. El fuego se apagó y el gas salía y salía y al entrar al baño me desmayé. Me recogió mi hermana y mi madre me dio a oler limones para que despertara. No recuerdo nada de lo que pasó. (Fatoumata, 40 años. Nivel bajo de castellano. Casada. Trabajadora doméstica remunerada. Dos hijos)

Una de sus compañeras le pregunta si no fue al hospital y ella contesta que estaban las mujeres solas en casa: “No sabemos árabe ni nada. No podemos ir al hospital solas”. El resto de estudiantes, también rifeñas, asienten sin cuestionar la razón: “Cuando llegó, mi hermano me llevó a Urgencias”. Por otro lado, existen situaciones en las que el mal estado de salud o las diferentes enfermedades que las estudiantes puedan sufrir se deben a un desconocimiento de la enfermedad en sí. En ciertos casos, las mujeres se han acostumbrado a ciertos dolores que han normalizado sin interpretar, por desconocimiento, tanto qué es una enfermedad como que existe posibilidad de cura. Este desconocimiento pone en riesgo la salud de la mujer, que puede sufrir enfermedades muy graves sin comentárselo a nadie.

Al hablar de enfermedades y de las diferentes partes del cuerpo que pueden dolerte y por lo que debes ir al médico, una de las estudiantes comenta que le “sale sangre al ir al baño” a defecar sufriendo grandes dolores cada vez que lo hace. Una vez comunicada esta dolencia, el resto del grupo comienza a ofrecer propuestas de manera colectiva, bien basadas en propia experiencia, en el caso de algunas de las estudiantes que ya han sufrido los mismos síntomas, o basadas en la enseñanza de vocabulario y espacios sanitarios a los que puede acudir y ser tratada adecuadamente. Por estas razones, durante el proceso de investigación se consideró tan importante la relación de las estudiantes con los recursos sanitarios y la institución médica. Si bien saben lo que son ciertos recursos como el hospital o el centro de salud, a la vez desconocen aspectos clave, como el nombre de estos o los canales para pedir cita. Ante la pregunta de quién pide cita en casa, las estudiantes contestaron que ellas no, sin especificar quién lo hace. Las respuestas ofrecidas mayoritariamente fueron “Marido, hijas...”.

Con respecto a las relaciones sociales mantenidas con el resto de vecinos y vecinas del barrio, las mujeres manifiestan de manera generalizada que apenas mantienen contacto con la comunidad autóctona. En relación a estas percepciones hemos observado que la coexistencia, como forma de sociabilidad, no se traduce en agresividad u hostilidad manifiesta pero sí se tiñe de elementos excluyentes y segregadores al producirse formas de extrañamiento devaluado. Así lo expresa una de las mujeres alumnas del curso, cuando afirma que “las señoras mayores españolas son locas, siempre están igual, ‘vosotras las marroquíes, vosotras las marroquíes” (Aminata, 34 años. Casada. Nivel medio de castellano. Trabajadora doméstica. Tres hijos). En ese momento, el resto del grupo comienza a verbalizar que el otro día, en el parque, una mujer marroquí discutía con una mujer española por cómo jugaban sus hijos en el parque. La mujer española les dijo que ellas, las marroquíes, no sabían utilizar los columpios bien. Que siempre los

utilizaban mal. Se repiten las atribuciones homogeneizadoras por razón de origen que construyen una otredad que, en este caso, acaba levantando una frontera en la que parece existir un choque irreconciliable entre modernidad y tradición.

Precisamente durante una de las actividades “fuera del aula”, en la que las estudiantes visitan centros médicos u otros servicios públicos del barrio, una de las estudiantes comenta que la gente parece sorprenderse de ellas al verlas en la calle. Su presencia genera lo que parece “incomodidad”, “sorpresa” y “rechazo”. Estas mujeres están fuera de lugar, no es su sitio, al menos con la visibilidad que les da ir en grupo. Su presencia motiva sorpresa, no es el lugar que deben ocupar, en el que deben estar, o al menos como deben situarse. Su forma de vestir tradicional, el pañuelo y su visibilidad generan en quienes las miran una actitud de distancia, desvalorización y exclusión. Parece que la integración o inclusión en la sociedad española pasa por desprenderse de su atuendo, su simbología e identidad. Activa los mecanismos de auto-confirmación y facilita que se perpetúen las representaciones sociales negativas. Esta situación las vuelve aún más vulnerables y refuerza el ciclo de invisibilidad y aislamiento familiar, donde encuentran protección. Por ello, pensamos que tanto las clases de castellano, como las actividades “fuera del aula” desarrollan procesos de interculturalidad, al visibilizar a las mujeres en espacios en los que se construye como dice Massolo (2003), la organización ciudadana. Es una herramienta a partir de la que pueden revalorizarse y reconocerse socialmente como colectivo y a nivel individual. Por lo tanto, es una oportunidad para generar procesos de participación inclusivos y representativos de toda la población.

5.4. Prácticas educativas feministas

La reflexión sobre qué palabras quieren aprender durante las clases de castellano facilita que se pongan en común las necesidades y se propicie un espacio de aprendizaje en el que la dinámica de estudio es colectiva y colaborativa. Otros estudios refuerzan nuestra hipótesis sobre la importancia que tiene desarrollar un proceso de aprendizaje basado en experiencias cotidianas propias a partir de las que son conscientes de la necesidad de aprender la lengua y facilitan la reflexión sobre sus experiencias de vida diarias y el intercambio de las mismas con el grupo (El Achkar et al., 2010).

En una de las clases, una de las estudiantes expresó su frustración al no poder ir a hacer la compra sola y depender de su marido e hijo constantemente: “Quiero aprender a hacer la compra y pagar bien” (Kadija, 45 años. Nivel medio de castellano. Casada. Trabajadora doméstica. Un hijo). Ante este comentario el grupo asintió de manera generalizada, mostrando como necesidad el aprendizaje de los números y el manejo del dinero. Un claro ejemplo de cómo a través de la alfabetización crece la independencia de estas mujeres que podrán actuar sin necesidad de intermediarios, por sí mismas.

Podemos analizar cuando las mujeres empleadas domésticas pusieron en común sus salarios y compararon las tarifas. Ante el bajo salario de una, su compañera una de ellas exclamó: “Te pagan poco, el precio por hora lo debes negociar con tu jefa” (Aminata, 33 años. Nivel bajo de castellano. Casada. Trabajadora doméstica remunerada. Tres hijos). La experiencia de vida, a menudo parecida y compartida, propicia el conocimiento necesario sobre ciertos temas, el intercambio y generación de activos y la empatía adecuada para afrontar cada situación. También la valoración del potencial que poseen tanto individual como colectivamente para solucionar sus dificultades o generar procesos en los que se mejora la situación. La clase facilita en primer lugar, el espacio para contarlo y sentirse escuchadas con el apoyo emocional que merecen. El sentimiento de

comprensión y acompañamiento a lo largo de estos procesos son factores que autoras como Niño Contreras (2013) reconocen como fundamentales para el desarrollo de un proceso de empoderamiento personal.

Existe la necesidad de introducir aspectos clave en el empoderamiento de las mujeres magrebíes como es el valor que atribuyen a la institución familiar y las potencialidades presentes en ella. En este punto es necesario entender la familia como lo que Collins (2000) llama “locus de resistencia”, en el que las mujeres encuentran agencia para crecer y en el que se sienten apoyadas. Al contrario que los planteamientos propios de los feminismos occidentales que plantean la institución familiar como uno de los ejes de opresión para las mujeres. La reivindicación de la figura de la madre como eje central para el empoderamiento es uno de los ejes discursivos de los feminismos poscoloniales (Jabardo, 2008). La función de cuidadoras es una tarea clave para las estudiantes de castellano en su vida cotidiana. La gran mayoría de ellas tienen al menos un hijo o una hija del que se responsabilizan de manera casi exclusiva. Las tareas de cuidado aún administradas económicamente por sus maridos son elegidas y gestionadas por ellas mismas.

En el caso de las mujeres magrebíes el hecho de encargarse de su familia es una prioridad, como bien expresó una de las estudiantes: “Puedes formarte, pero no a costa de abandonar a tus hijos” (Fátima, 45 años. Nivel bajo de castellano. Casada. Trabajadora doméstica. Tres hijos). En una de las clases, una de las compañeras tuvo que marcharse debido a que su hijo no paraba de llorar y dificultaba al resto de las estudiantes escuchar y entender a la educadora. Al salir, una de las compañeras afirmó: “Las clases están muy bien, pero hace falta un cole para los niños” (Halima, 33 años. Nivel medio de castellano. Casada. Trabajadora doméstica. Dos hijos). Por ello, aquellas estudiantes que no pueden llevar a sus hijos e hijas menores al colegio o la guardería se ven “obligadas” a llevarlos a clase. Esto fortalece ciertos aspectos como puede ser la posibilidad de conocer la interacción que tienen con los menores, las distintas maneras de educación que ponen en marcha, así como integrar a los pequeños desde edad temprana en el espacio-clase. Sin embargo, la gran mayoría se ha adaptado a aprender en un espacio-clase en el que hay menores presentes que gritan, lloran y ríen y no muestran excesiva preocupación por su presencia. Es más, cuidan a los menores entre todas durante la clase. Esta socialización colectiva de los menores en el aula es un ejemplo de estrategia de las mujeres para poder conciliar su vida como estudiantes y su vida como madres.

6. Conclusiones

La etnia, el género y la clase social estructuran una parte de la experiencia cotidiana de las mujeres migrantes marroquíes y dibujan un escenario en el que el riesgo de sufrir vulneraciones de derechos como, por ejemplo, el acceso al derecho sobre su salud, es mayor respecto a hombres, a autóctonas o a personas de clase social con mayor capital económico, cultural y social.

Encontramos barreras explícitas, ligadas en algún caso a situaciones de irregularidad administrativa, y a la estructura de oportunidades laborales y económicas, pero también a obstáculos implícitos o indirectos derivados de las representaciones sociales, la sociabilidad, las actitudes de la población autóctona ante la alteridad, el funcionamiento

de las instituciones españolas. A estas se añaden otras dificultades como son las propias competencias, el desconocimiento del idioma español o la percepción de no poder desenvolverse en ellas por sí mismas, lo que acentúa esta vulnerabilidad múltiple. Es especialmente significativo el uso que hacen de sus activos y la incidencia de la mayor o menor capacidad de generarlos y valorarlos en su experiencia cotidiana de vida y su trayectoria educativa. En definitiva, la falta de visibilidad de esta población ante ciertas instituciones y la falta de contacto y diálogo social limita el acceso al ejercicio de ciertos derechos. Por su parte, ante esta situación, encontramos que las políticas públicas no atienden de manera totalmente efectiva esta problemática, situándose en muchas ocasiones en planos meramente asistenciales o de control, siendo necesario establecer como finalidad última de la acción socioeducativa promover la participación ciudadana de estas mujeres y el ejercicio de derechos.

Hemos comprobado cómo en las clases de castellano es posible desarrollar una identidad cultural propia en la que tanto los valores como prácticas de las estudiantes se hayan construido a partir del diálogo y el cuestionamiento de la desigualdad. En este proceso de reflexión–acción es importante que la orientación pedagógica ha intentado desarrollar en todo momento la acción socioeducativa desde y para potenciar las competencias y activos de las estudiantes. Por ello, consideramos que la educación popular feminista puede destacarse como herramienta dinamizadora de participación social, promotora de derechos y, finalmente, facilitadora del cambio social, ya que cuenta con posibilidades amplias y reales de transformación.

Existe un fuerte potencial en un modelo de intervención centrado en las motivaciones y competencias de estas mujeres que incorpore una visión alternativa a los modelos centrados en los contenidos meramente lingüísticos. Este modelo trata de promover la expresión de las dudas o los intereses de las estudiantes, así como dinamizar el grupo-clase para la visibilización de inquietudes que, en un principio, por falta de confianza o seguridad tanto en ellas mismas como con la maestra o educadora podrían quedar ocultas. En esta línea hemos visto que el equipo del centro ha tratado de desarrollar un enfoque en el que la mujer estudiante es el centro activo y promotor del proceso pedagógico, personalizando tanto el espacio como el contenido trabajado en las clases y garantizando la libertad para expresar todas sus inquietudes. Además, la formación en castellano permite el abordaje de manera transversal de gran cantidad de las necesidades de las mujeres, permitiendo centrar la intervención en las herramientas y potencialidades existentes en ellas mismas como soluciones principales. Una vez se “descubrieron” las grandes potencialidades de las estudiantes, el desarrollo de un proceso de conocimiento basado en las capacidades y las competencias que ellas mismas ofrecían permite la mejora del aprendizaje y el cambio personal y social.

Desde esta perspectiva, un modelo de acción socioeducativa que incorpore un enfoque de derechos, de generación de activos y centrado en las alumnas (y no en los contenidos o las educadoras y maestras), supone el camino hacia un empoderamiento de las mujeres migrantes que garantice su autonomía e independencia, revalorizándolas como personas y visibilizando sus potencialidades para el ejercicio de la ciudadanía en condiciones de igualdad. Para ello, para las estudiantes, la clase debe suponer un espacio propio en el que se promueve un proceso de concientización de su situación y su capacidad para actuar y transformar los contextos de vulneración de derechos en los que se encuentran. Gracias al proceso planteado se desarrolla una devolución de poder a las mujeres

migrantes y se posibilita, la creación de nuevas identidades y tramas culturales que propiciarán el cambio en las relaciones y la organización social.

Por último, pensamos que este proceso de empoderamiento, personal y colectivo, supone una mejora personal, social y comunitaria, ya que transforma los escenarios cotidianos, incluyendo prácticas sociales basadas en valores e ideas más justas que permiten una convivencia sana y propician los beneficios de una comunidad en equidad de género e intercultural.

Referencias

- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought*. Nueva York, NY: Routledge
- Costa, M. (2006). Distintas consideraciones sobre el binarismo sexo/género. *Aparte Rei. Revista de Filosofía*, 46, 1-7.
- Curiel, R. (2009, junio). Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe. Comunicación presentada en el *Primer coloquio latinoamericano sobre praxis y pensamiento feminista*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Comas, D. (2015). Los cuidados de larga duración y el cuarto pilar del sistema de bienestar. *Revista de Antropología Social*, 24, 375-404.
- Del Pozo Serrano, F. J. y Peláez-Paz, C. (2010). La educación para la igualdad: Una necesidad académica y profesional para la acción socioeducativa. En M. Jiménez y F. J del Pozo (Eds.), *Propuestas didácticas de educación para la igualdad*. (pp. 245-271). Granada: Nativola.
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid: UNED.
- El Achkar, G., Rodríguez, G., Paz, M. y Rojas, E. (2010). *Estrategias de educación popular*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias.
- Elvias, S. (2009). Proyecto de integración y alfabetización de mujeres marroquíes en Leganés. *Tabanque, Revista Pedagógica*, 22, 31-46.
- Freire, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Grossberg, L. (2003). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En S. Hall y P. Du Guy (Coords.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 148-180). Madrid: Amorrortu Editores.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Editorial Morata
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Katz Editores
- Jabardo, M. (2008). Desde el feminismo negro, una mirada al género y la inmigración. En L. Suárez, E. Martín y A. Hernández (Coords.), *Feminismos en la antropología: Nuevas propuestas críticas* (pp. 39-54). San Sebastián: Ankulegi.
- Lagarde, M. (2009). La política feminista de la sororidad. *Mujeres en Red*, 11, 1-5.
- Lister, R. (2003). *Citizenship. Feminist perspective*. Nueva York, NY: New York University Press. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-80253-7>

- Niño Contreras, L. (2013). Hacia una mayor comprensión del empoderamiento: Las vendedoras ambulantes mixtecas en Tijuana y la participación del estado. *Estudios Fronterizos*, 14(27), 97-122.
- Peláez-Paz, C. (2013). La infancia pobre, marginada y excluida. Aportaciones de la etnografía a la praxis socioeducativa. *Educación y Futuro*, 29, 81-105.
- Pérez Orozco, A. (2009). *Miradas globales a la organización social de los cuidados en tiempos de crisis I: ¿Qué está ocurriendo?* Santo Domingo: Naciones Unidas.
- Rockwell, E. (2008). La relevancia de la etnografía. En E. Rockwell (Ed.), *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez-Enríquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Nueva Sociedad*, 256, 30-44.
- Ugarte, M. (2013). *La atención a la salud reproductiva de las mujeres marroquíes: Análisis cualitativo desde la perspectiva de género* (Tesis doctoral). Universidad de Castilla La Mancha, España.

Breve CV de los autores

Alba Sierra Rodríguez

Educadora social e investigadora, especialista en estudios de género y derechos de las mujeres. Principalmente ha trabajado en el ámbito del tercer sector en proyectos de prevención de violencia machista entre población joven y con mujeres supervivientes a la violencia de género y el tráfico de personas con fines de explotación sexual. Recientemente, ha colaborado también en la Evaluación de Impacto del Programa por la Erradicación de la mutilación genital femenina en Gambia, como Voluntaria Internacional de las Naciones Unidas y participado en las campañas de promoción de planificación familiar. Becaria de colaboración en la Universidad Complutense de Madrid, actualmente es doctoranda en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, investigando los procesos educativos de las mujeres supervivientes a la trata con fines de explotación sexual becada por la Fundación La Caixa. ORCID ID: 0000-0003-3016-7963. Email: albasirruti@gmail.com

Carlos Peláez-Paz

Profesor en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Educador Social y Antropólogo social y cultural. Miembro del Instituto Universitario IEPALA-Rafael Burgaleta de la UCM, del Instituto de Migraciones, Etnicidad y Desarrollo Social (IMEDES) de la UAM, del grupo de investigación Antropología de las Políticas Social y Culturales (APSYC) y del Grupo de Investigación Estudios en Migración, Identidad, y Ciudadanía (EMIC). Sus líneas de investigación son las de migraciones y convivencia intercultural, derechos humanos, cultura de paz y ciudadanía, exclusión social y animación comunitaria. Ha desarrollado su carrera profesional en el Tercer Sector, trabajando en asociaciones como Semilla, Paz Ahora o la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) y asesorado a múltiples entidades y administraciones públicas como consultor e investigador dirigiendo al Equipo Ecolimia. Entre otros, destaca la evaluación y formulación del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (PECI) del Ministerio de Trabajo e Inmigración, en 2011 con IMEDES. ORCID ID: 0000-0002-3905-7595. Email: cpelaez@ucm.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Las Mujeres en los Equipos de Gobierno en la Universidad Española. Un Estudio Discreto

Women in Government Teams at the Spanish University. An Unobtrusive Study

Itziar Rekalde *
Esther Cruz Iglesias

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Procurar la igualdad de género en el sistema universitario no es sólo una cuestión de justicia social o de ejercicio democrático, sino que es un indicador de excelencia en la comunidad científica. La reciente irrupción de las mujeres en el escenario de la gobernanza universitaria está generando múltiples investigaciones. Si bien hasta ahora las cifras y los porcentajes nos han servido para situar en términos de cantidad a las mujeres en el escenario académico, quizá nos sirvan cada vez menos para explicar un fenómeno que debe de indagarse no sólo desde lo cuantitativo sino también desde la óptica de los matices y sutilezas. Este trabajo profundiza, en términos cuantitativos, en el ámbito de la gestión académica universitaria para desvelar las áreas de desempeño que las mujeres, en cargos académicos por designación (equipos de gobierno), desarrollan en la Universidad pública española. En este estudio exploratorio se utilizan técnicas discretas de naturaleza no reactiva y de dominio público. Se pone de relieve que el 40,91% de los cargos por designación son ocupados por mujeres y que la distribución, en función de las áreas de desempeño, es desigual. Se expone la necesidad de ofrecer información directa que permita identificar los parámetros sutiles que aún marcan la diferencia entre mujeres y hombres en la distribución de las áreas de desempeño de la gobernanza universitaria.

Descriptor: Mujer, Igualdad de oportunidades, Universidad, Administración pública, Gestión de la educación.

Searching for gender equality in the university system is not only a question of social justice or democratic exercise, but an indicator of excellence in the scientific community. The recent emergence of women in the university governance arena is generating multiple investigations. Although up to now the figures and percentages have served to place women in terms of quantity in the academic arena, they may serve us less and less to explain a phenomenon that must be investigated not only from the quantitative but also from the optics of nuances and subtleties. This work delves in quantitative terms in the field of university academic management to reveal the areas of performance that women in academic positions by designation (government teams) develop in the Spanish public university. For this, an exploratory study is carried out using discrete techniques of a non-reactive nature and in the public domain. It is emphasized that 40.91% of designation fees are occupied by women and that the distribution, according to performance areas, is unequal. It is necessary to provide direct information that allows identifying the subtle parameters that still mark the difference between women and men in the distribution of university governance.

Keywords: Women, Equal opportunity, University, Public administration, Educational management.

*Contacto: itziar.rekalde@ehu.eus

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 16 de abril 2017
1ª Evaluación: 13 de mayo 2017
2ª Evaluación: 21 de junio 2017
Aceptado: 3 de julio 2017

1. Revisión de la literatura

Desde que Concepción Arenal se disfrazó de hombre para poder estudiar en la universidad, la sociedad ha avanzado mucho. Quizá no todo lo que quisiéramos, pero las cifras evidencian ese avance. Si en el curso de 1919/20 sólo había 439 mujeres estudiando en la Universidad española, lo que representaba el 2% de la población universitaria (Laorden y Giménez, 1978), en el curso de 2014/15 el 53,89%, en cambio, son mujeres (MECD, 2016).

En ese sentido somos conscientes de que las diferencias de género en las instituciones universitarias están generando un alto incremento de estudios sobre éstas tanto desde su incorporación como alumnas universitarias en los diferentes grados y áreas de conocimiento, como desde la incorporación como docentes e investigadoras y, especialmente en la actualidad, por su despliegue en órganos de gestión universitaria. En realidad, procurar la igualdad de género en el sistema universitario no es sólo una cuestión de justicia social o de ejercicio democrático, sino que, tal y como apunta el informe ETAN (2000), es un indicador de excelencia en la comunidad científica.

Si bien hasta ahora las cifras y los porcentajes nos han servido para situar en términos de cantidad a las mujeres en el escenario académico, quizá nos sirvan cada vez menos para explicar un fenómeno que debe de indagarse no sólo desde lo cuantitativo sino también desde la óptica de los matices y sutilezas. Desde una mirada más detallada de la situación de las mujeres en el sistema universitario debemos valorar si el cambio experimentado por las mujeres y los hombres desde principios del siglo XX hasta ahora ha eliminado sustancialmente las desigualdades o sólo las ha transformado. Por ello, moviéndonos en ese terreno de las sutilezas, quizá quede aún por conseguir el tramo más difícil de la igualdad: el de la identificación de mecanismos de discriminación sutiles y poco explícitos.

1.1. Breve aproximación a la estructura universitaria y al marco legal de igualdad entre hombres y mujeres

La Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 fue la primera ley que configuró la estructura y gobierno de las Universidades españolas adaptándola a los preceptos de la Constitución de 1978. El reconocimiento de la autonomía fue una de sus características fundamentales y alineaba el modelo español con la mayoría de los países desarrollados. En casi todos ellos las Universidades públicas funcionaban respondiendo al modelo colegial, en el que una parte sustancial del gobierno de las Universidades recaía en el personal académico. La LRU concretó los principales órganos de gobierno y dirección de las Universidades (colectivos y unipersonales) (Pérez y Peiró, 1999). Si bien esta Ley fue derogada por la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, y ésta a su vez por la Ley orgánica 4/2007, las estructuras principales se siguen manteniendo, de ahí que hablemos del Claustro, Consejo Social y Junta de Gobierno como órganos colectivos y elegidos por la Comunidad universitaria. En cambio, como órganos unipersonales de gobierno para toda la Universidad, se habla de la persona Rectora, de los/las Vicerrectores/as, y del Secretario/a General (artículo 22) y el/la Gerente (artículo 23). Estos cargos son designados directamente por el/la Rector/a quien nombra al Equipo rectoral.

Según Castro e Ion (2011), estos académicos no suelen tener formación en gestión y son apoyados por técnicos administrativos profesionales. Se trata, por tanto, de un modelo de gobernanza no profesional, con algunos rasgos tanto de modelos colegiados como

democráticos en los que la comunidad académica asume la mayor responsabilidad sobre la toma de decisiones (Castro e Ion, 2011).

En este contexto, desde la entrada en vigor del Tratado de Ámsterdam en la Unión Europea en mayo de 1999, la igualdad de mujeres y hombres se ha convertido en un principio fundamental de la actuación de los poderes públicos. En este tratado aparece expresamente enunciado en su artículo 2 que se persigue la eliminación de las desigualdades, incorporando la perspectiva de género a todas las actuaciones de la Unión. Concretamente el Preámbulo de la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, plantea que el reto de la sociedad actual de llegar a una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, no se consigue si no se llega a la universidad. Además, su disposición adicional duodécima añade que las universidades contarán entre sus estructuras de organización con unidades de igualdad para desarrollar las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres. De ahí que los planes de igualdad de las diferentes universidades sean un instrumento para establecer mecanismos y desarrollar acciones que pongan en marcha los diferentes mandatos que recoge el marco legal en relación a esta cuestión.

Esta misma Ley 4/2007, en el apartado 4 del artículo 41, expresa que se debe promover que los equipos de investigación desarrollen su carrera profesional fomentando una presencia equilibrada entre mujeres y hombres en todos sus ámbitos. Así como la Ley 14/2011, de 1 de junio, que en su artículo 2.k) detalla que se promoverá una presencia equilibrada de mujeres y hombres en el Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación. En definitiva, se refleja el sentido del término de paridad, entendida como la participación equilibrada de mujeres y hombres en las posiciones de poder y de toma de decisiones en todas las esferas de la vida. Este principio establece que del conjunto de posiciones a repartir (lista electoral, consejo de administración, órgano de gobierno colegiado...) ninguno de los dos sexos tendría que tener una proporción inferior al 40% ni superior al 60% (Recomendación 96/694 del Consejo, de 2 de diciembre de 1996, DO L319, citada por Comisión Europea, 1998).

1.2. Las académicas en la universidad pública española. Una aproximación en cifras

El incremento significativo del acceso de las mujeres como académicas a la Educación Superior comenzó a finales de los años setenta, y desde entonces las cifras han ido en aumento (Arranz, 2004; García de León y García, 2001). De hecho, la revisión de los datos del Personal Docente e Investigador (PDI) en los últimos diez años facilitada por el MECD (2016) evidencian dicha tendencia (cuadro 1).

Cuadro 1. PDI universitario

CURSO ACADÉMICO	PDI	% MUJERES	CURSO ACADÉMICO	PDI	% MUJERES
2004-2005	98.710	35,30%	2010-2011	115.218	38,10%
2005-2006	101.660	35,40%	2011-2012	117.527	Sin información
2006-2007	102.300	36,10%	2012-2013	115.332	39,30%
2007-2008	105.034	36,40%	2013-2014	115.071	39,90%
2008-2009	107.930	36,60%	2014-2015	115.366	40,50%
2009-2010	110.287	37,20%			

Fuente: MECD. Estadísticas desde el 2006 hasta el 2016.

Como se puede apreciar en el cuadro 1 el porcentaje de mujeres docentes e investigadoras en la universidad española ha aumentado en estos últimos diez años del 35,3% en el curso 2004/05 al 40,5% en el 2014/15.

No obstante, un análisis más pormenorizado de esos porcentajes de mujeres docentes e investigadoras nos puede ayudar a dibujar una forma más definida de ese perfil. De hecho, Sánchez de Madariaga, de la Rica y Dolado (2011) identificaron que el porcentaje de mujeres por categorías académicas y la ratio del número de titulares por cada catedrática eran dos de los principales indicadores que permitían analizar la realidad de las mujeres. Situándonos en los últimos datos que nos ofrece el Ministerio que son para el curso 2014/15 (MECD, 2016), éstos desvelan que un 59,5% del PDI de la universidad española son hombres y un 40,5% mujeres.

Respecto a las universidades públicas este porcentaje se reduce muy levemente en detrimento de las mujeres, siendo en las públicas la presencia de mujeres del 39,9% frente al 43,9% de las universidades privadas. En cuanto a la distribución por categorías vemos que el porcentaje de mujeres va disminuyendo conforme subimos en el escalafón profesional (gráfico 1). Del 43,9% de contratadas, al 40,6% de Titulares de Escuela Universitaria (TEU), al 39,9 de Titulares de Universidad (TU), un 29,7% de Catedráticas de Escuela Universitaria (CEU) y, finalmente un 20,8% de Catedráticas de Universidad (CU) (véase gráfico 1). Por lo tanto, en la actual universidad española las mujeres, en general, están más presentes en las categorías inferiores como son las de contratadas y titulares de escuela. En cambio, los hombres tienen más presencia en categorías superiores como la de titulares de universidad, catedráticos de escuela y catedráticos de universidad, donde se subrayan diferencias en los procesos de promoción, y como ya apuntaban Sánchez de Madariaga, de la Rica y Dolado (2011) más significativas si cabe en las cátedras universitarias.

Esta barrera invisible es lo que se conoce como *glass ceiling barriers* (techo de cristal), concepto que hace referencia a una barrera que se interpone en la parte alta de la carrera laboral de las mujeres y que tiene las características de ser invisible, acotada y sólida (Morrison, White y Van Velsor, 1987). Invisible porque no es percibida como tal por la mayoría de la sociedad y, porque no existen impedimentos explícitos discriminatorios contra las mujeres, sino que es mayoritariamente producto de determinados comportamientos sociales (Matus-López y Gallego-Morón, 2015).

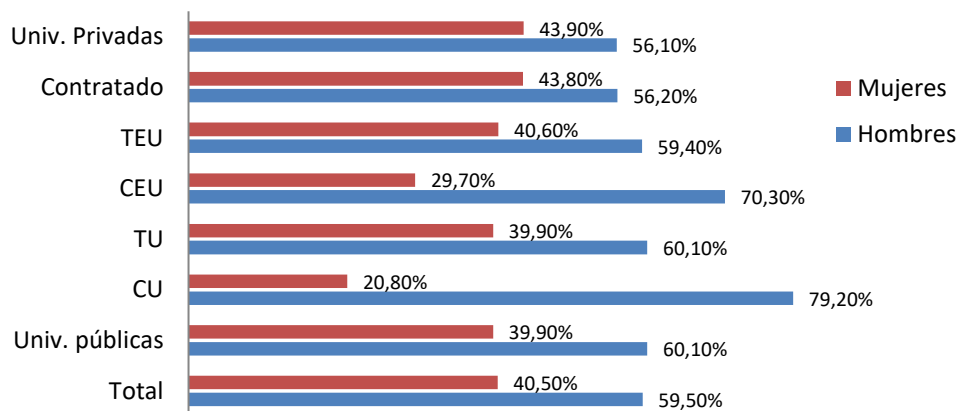
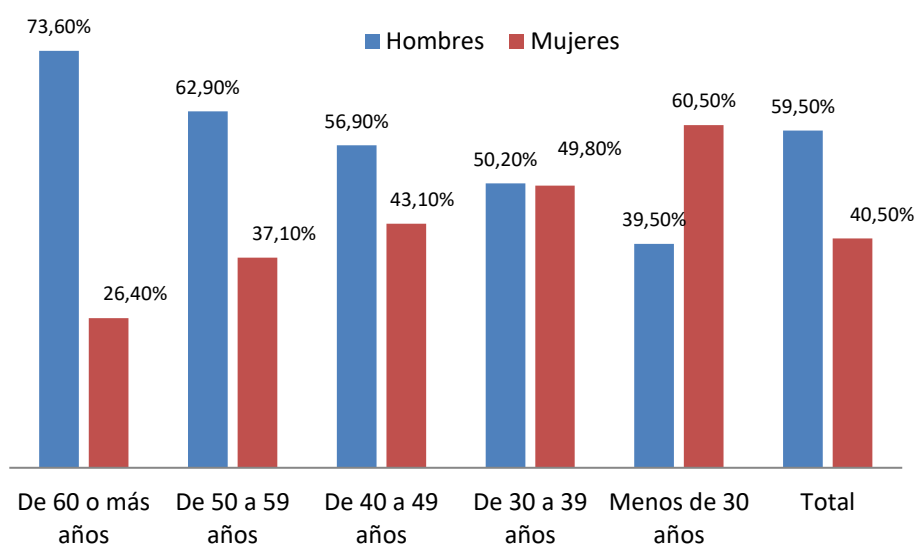


Gráfico 1. Distribución del PDI por sexo y categoría. Curso 2014/15

Fuente: MECD, 2016. Gráfica de diseño propio.

Cuando la distribución se hace por género y edad (gráfico 2) el porcentaje de mujeres en la universidad va en aumento conforme disminuye la edad. En este caso las mujeres menores de 30 años representan el 60,5% del PDI de la universidad y en la siguiente franja de edad, de los 30 a los 39 años el porcentaje se equipara con el de los hombres, bajando al 49,8%. En el siguiente tramo de edad se sigue reduciendo hasta llegar al 43,1% de mujeres y de ahí el descenso es más acusado; de 50 a 59 años el porcentaje de mujeres es del 37,1% y de 60 años en adelante del 26,4%. Como estamos viendo, si bien se están superando las restricciones formales, a la incorporación de las mujeres como PDI en las universidades; se constata que las trayectorias promocionales son diferentes para ambos sexos y los datos ponen en evidencia que se penaliza a las mujeres. Estas compiten curricularmente con los hombres a la hora de acceder a la universidad, pero después, en el caso de que continúen en la carrera universitaria, quedan en el camino de la promoción relegadas en los escalones de menor prestigio (Pastor, 2008; Sánchez de Madariaga, de la Rica y Dolado, 2011). De hecho, hace ya 20 años Sandra Acker (1995) identificó, al menos, tres núcleos problemáticos ante los que se enfrentaban las mujeres académicas: uno, vinculado a las demandas conflictivas de la familia y la carrera profesional, muchas veces difíciles de compatibilizar; dos, la relativa indefensión de las minorías y el dominio que ejercen los hombres sobre el conocimiento y la práctica, y tres, la invisibilidad de las mujeres en los grupos con mayoría masculina donde el liderazgo efectivo se anula.



Gráfica 2. Distribución del PDI por sexo y edad. Curso 2014/15

Fuente: MECD, 2016. Gráfica de diseño propio.

Como un indicativo del impacto y desarrollo de la investigación del funcionariado de carrera se asume que son los sexenios óptimos (número de sexenios que dicho personal debiera tener desde la lectura de tesis), y como vemos en el gráfico 3, en el caso de las mujeres catedráticas el 64% se encuentra en esta situación óptima frente al 61,9% de los catedráticos hombres. Dato este muy interesante que siguiendo los estudios de Lyness y Heilman (2006) puntualizan que tras la barrera de las dificultades, hay mujeres que se promocionan a costa de mostrar mejores resultados productivos que sus pares varones, y según Adams y Funk (2012) adoptando comportamientos diferentes al resto de mujeres

para adaptarse a un medio masculinizado. En cambio, no es esta la tendencia en los cuerpos de Titular de Universidad y Catedrático de Escuela Universitaria, donde el porcentaje de mujeres con sexenios óptimos es inferior; en las Titulares del 38,3% frente a los 44,7% de los hombres y en el caso de los CEU las mujeres poseen sexenios óptimos en un 14,5% frente al 17,6% de los hombres. Datos que corroboran, nuevamente, una promoción académica más lenta y menos exitosa por parte de las mujeres (Sánchez de Madariaga, de la Rica y Dolado, 2011). Una realidad que se viene interpretando como el dominio de la ciencia y la investigación por parte de los hombres y desde su visión androcéntrica de la realidad y el conocimiento científico (Arranz, 2004; García, Jiménez y Martínez, 2010).

Como ya concluían Sánchez de Madariaga, de la Rica y Dolado (2011) y corroboran los datos del MECD (2016) los hombres promocionan más que las mujeres y la obtención del doctorado no ofrece las mismas posibilidades a mujeres y hombres. En este sentido, diferentes trabajos (Massachusetts Institute of Technology, 1999; Wenneras y Wold, 1997) concluyen que el menor éxito en la universidad por parte de las mujeres no se puede explicar por la falta de productividad científica o académica, dado que, con igualdad de méritos, el puesto de trabajo que obtienen las mujeres es más bajo, y el tiempo medio que tardan en superar un nivel determinado es superior que el de los hombres. En España, en este sentido, la probabilidad de que un profesor titular sea catedrático es de 2,5 veces superior a la de una mujer, aunque tengan características similares (edad, antigüedad como doctores, mismo campo de conocimiento, productividad en artículos y libros...) (gráfico 3). Además, un factor que afecta negativamente a la promoción de las mujeres es el de la maternidad (Acker, 1995). De tal forma que un hombre con hijos tiene cuatro veces más probabilidades que una mujer con hijos y características similares de ser promocionado a catedrático (Sánchez de Madariaga, de la Rica y Dolado, 2011).

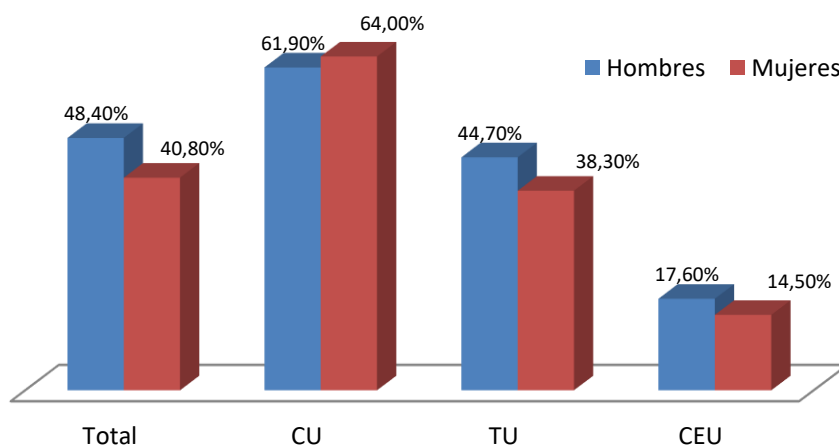


Gráfico 3. Funcionarios de carrera que tienen el número de sexenios que debería tener desde la lectura de tesis (sexenios óptimos) por cuerpo y sexo. Curso 2014/15

Fuente: MECD, 2016. Gráfica de diseño propio.

En 2014 se comprobó que, a pesar de la incorporación de la mujer a la vida laboral universitaria, la presencia de éstas en los máximos órganos de gestión de las universidades públicas y privadas, concretamente en los equipos rectorales seguía sin ser

paritaria (Almansa, 2014). Se destacó que el vicerrectorado que más comúnmente era ocupado por mujeres era el de Estudiantes y que en las 69 universidades analizadas (públicas y privadas) respecto a las Secretarías Generales casi se había conseguido la paridad entre hombres y mujeres. Así mismo se destacó que el tercer vicerrectorado en el que había más mujeres era el de Ordenación Académica o Docencia, y en el caso del de Investigación, poco menos de un tercio contaba con una mujer al frente.

1.3. Incorporación de las mujeres a los cargos de gestión. Aproximación a su liderazgo

Los cambios legislativos y sociales han permitido un incremento de la presencia femenina en los cargos de gestión universitaria, de acuerdo con Breakwell y Tytherleigh (2008), ha avanzado desde un 9,5% en 1986 a un 23% en 2006. Asimismo, y de acuerdo con el MEC (2007), hace 10 años la presencia de las mujeres en cargos académicos era escasa dado que había una representación de mujeres inferior al 26% en los órganos unipersonales en las universidades públicas españolas. Los datos más relevantes correspondían a los referidos a las mujeres que ocupaban los rectorados (sólo un 6,5% de los casos) o los referidos a la dirección de las facultades o escuelas politécnicas superiores (16,4%) mientras que la dirección de departamentos asumida por mujeres era de 19,3%. El mencionado estudio expresaba que la política de igualdad no reflejaba en los equipos de gobierno de las Universidades públicas españolas, o lo que es lo mismo que existía aún una importante brecha entre la proporción de hombres y de mujeres académicos-gestores. Además, esta diferencia se ampliaba al tener en cuenta la manera en que se accede a estas posiciones, porque mientras que los hombres tienden a asumir cargos electivos, las mujeres ocupan en mayor proporción las posiciones designadas por los hombres electos (MEC, 2007).

No obstante, como aluden Airini y sus colaboradores (2011), la llegada de las mujeres a posiciones de poder en las organizaciones es importante en tanto que representa una oportunidad de re-pensar las organizaciones como lugares de trabajo desde una perspectiva de género. De hecho, distintas teorías sobre las organizaciones han trabajado en pro de hacer más visible al género en el campo de la gestión. Según Lavié (2009), primero encontramos perspectivas con un fuerte foco en la demanda de equidad entre hombres y mujeres en el acceso a las posiciones de liderazgo, relacionadas con la supresión de las barreras institucionales que dificultan el acceso, y un segundo grupo subraya la gestión como un campo ajeno a la mayoría de las mujeres, en el que éstas tienen una particular contribución que hacer (citado en Sánchez-Moreno, López-Yáñez y Altopiedi, 2014).

Desde este último grupo se expone que los hombres tienden a poner en juego un estilo de liderazgo basado en las cualidades instrumentales (asertividad, control, ambición, competitividad, independencia y confianza), mientras que las mujeres adoptan uno basado en las cualidades emocionales (escucha y apoyo a las personas) dirigido al bienestar de los demás y hacia la resolución de los conflictos interpersonales (Eagly y Johannesen-Schmidt, 2001; Eagly, Wood y Diekman, 2000). Hecho este que se corrobora en el estudio de Sánchez-Moreno, López-Yáñez y Altopiedi (2014), donde se concluye que las mujeres gestoras en la universidad no despliegan un estilo de liderazgo radicalmente distinto del de los hombres, pero sí que muestran sutiles diferencias en el alto grado en que éstas priorizan la atención a las personas, el bienestar del grupo y los aspectos informales de la gestión, mientras que los gestores varones tienden a priorizar

la toma de decisiones y el cumplimiento de las tareas. Por lo tanto, la literatura reconoce la habilidad en las relaciones sociales como un rasgo que define un perfil predominante de liderazgo femenino, en contraste, con el de los varones gestores que emplean en mayor medida rasgos como la habilidad para conseguir recursos y tomar decisiones.

Teniendo en cuenta todo lo dicho hasta ahora el presente estudio realiza un acercamiento actualizado desde la perspectiva de género (dado que las cifras están en constante cambio), respecto a la presencia de mujeres en los equipos de gobierno (cargos unipersonales) en el escenario universitario. Para ello los objetivos que se plantean son dos; uno, cuantificar la representación de mujeres en cargos unipersonales (Vicerrectorados, Secretaría general y Gerencia) en la universidad pública española, y dos; analizar la distribución de mujeres en función de las áreas de desempeño. Digamos que, tras la revisión de la literatura, se parte de la hipótesis de que la presencia de mujeres en el escenario de la gobernanza universitaria ha aumentado respecto a estudios anteriores y, que la distribución de éstas en las diferentes áreas de la gestión universitaria es proporcional.

2. Método

Ha consistido en un estudio exploratorio dado que el objeto de estudio se ha centrado, básicamente, en examinar la representación que las mujeres tienen en los equipos de gobierno de las universidades públicas españolas, tema o situación de investigación que requiere constante revisión e interpretación. Como apuntan Hernández, Fernández y Baptista (2003) los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos del cual se tienen muchas dudas, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa, establecer prioridades para investigaciones posteriores, etc. En este mismo sentido Ferreyra y De Longhi (2014) sostienen que en el caso de que el problema planteado no haya sido abordado anteriormente o esté poco estudiado, es aconsejable optar por un estudio de tipo exploratorio que permita lograr un contacto con la realidad que luego se estudiará de forma más profunda. Por tanto, es un estudio exploratorio en su dimensión cronológica (debido a que los nombramientos están o pueden estar en constante cambio), interpretativa (escasos estudios previos en relación al objeto concreto de estudio), y de profundización (con la intención de seguir indagando con instrumentos de investigación intrusivos).

Teniendo en cuenta este carácter exploratorio y siguiendo a Sabariego-Puig, Massot-Lafon y Dorio-Alcaraz (2009) el método idóneo a utilizar para alcanzar la finalidad planteada es la teoría fundamentada que, según las autoras, es de naturaleza exploratoria y su propósito el descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos de manera inductiva. Su validez radica al ser aplicado en ámbitos nuevos de estudio donde hacen falta conceptos fundamentados para describir y explicar lo que sucede.

Al ser este estudio una primera aproximación se han utilizado técnicas de acceso a los datos denominadas discretas, que tratan de hallar maneras indirectas de obtener los datos necesarios para realizar una primera aproximación al objeto de estudio. Las medidas discretas pueden ser fuentes de datos inusuales (grafitis, basura...) o el propio espacio virtual (webs y huellas digitales). Tengamos en cuenta que son instrumentos de

naturaleza no reactiva porque no involucran a los sujetos de la investigación (Lee, 2000; Webb et al., 2000) y que, como es nuestro caso, son datos de dominio público y, por lo tanto, se preservan cuestiones relacionadas con la ética en la investigación. En este sentido, el estudio utiliza como medida discreta de información las páginas web corporativas de todas las universidades españolas (revisión llevada a cabo durante el mes de marzo de 2017).

En cuanto al procedimiento analítico se ha desarrollado de forma concomitante al trabajo de campo (Goetz y Lecompte, 1988), en el que el análisis de la información obtenida ha representado un proceso, básicamente inductivo, dinámico y sistemático que ha requerido identificar, seleccionar, categorizar, comparar e interpretar el mensaje de la información obtenida en la red (Coffey y Atkinson, 2003).

Al objeto de poder analizar esta información se han creado dimensiones a través de las cuales ir categorizando la información relativa a las áreas de desempeño de los diferentes vicerrectorados. En este sentido, debemos puntualizar que si bien hay cargos que la Ley orgánica 4/2007 establece como obligatorios (Rector/a, Secretario/a General y Gerente/a), respecto a los vicerrectorados cada universidad dispone y nombra sus propias unidades. Dada la complejidad del contexto de estudio, el trabajo se ha centrado en las unidades designadas por las propias universidades como vicerrectorados y no en direcciones o servicios que, en ocasiones, aparecen en las páginas web junto a los vicerrectorados. En definitiva, el análisis ha pretendido identificar elementos y explorar sus conexiones, teniendo en cuenta que las dimensiones eran excluyentes.

3. Resultados

El análisis de los datos nos muestra que de las 76 universidades españolas que actualmente existen (datos de marzo de 2017), en 9 de ellas está una Rectora al mando de la institución, lo que significa que el 11,8% de las universidades españolas están lideradas por mujeres.

Si diferenciamos universidades públicas y privadas, en este caso, los datos nos revelan que de las 50 universidades públicas que hay actualmente en España, en 3 de ellas la Comunidad universitaria ha nombrado como Rectora a una mujer (Universidad de Granada, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea), lo que significa que las cifras en términos de porcentajes son de un 6%. Respecto a las universidades privadas, de las 26 que existen en la actualidad, en 6 de ellas hay mujeres nombradas como Rectoras (Universidad Cardenal Herrera, Universidad Católica San Antonio de Murcia, Universidad Católica de Ávila, Universidad a Distancia de Madrid, Universidad Europea Miguel de Cervantes y Universidad Pontificia de Salamanca), lo que en términos porcentuales significa un 23%.

3.1. Las mujeres en los equipos de gobierno universitarios

Exponemos a continuación los resultados obtenidos en relación a la presencia de mujeres en los equipos de gobierno de las universidades públicas españolas (cuadro 2). Cargos unipersonales que son designados por la persona que ejerce el cargo máximo de gobernanza en la universidad: el Rector o Rectora.

Cuadro 2. Presencia de mujeres en los Vicerrectorados, Gerencia y Secretaría general en cada universidad pública española

UNIVERSIDAD	NÚM. DE VICERREC-TORADOS	VICERREC-TORAS	LA GERENTE	LA SECRETARIA
U. Autónoma de Barcelona	10	2		*
U. Autónoma de Madrid	9	4		*
U. Carlos III Madrid	7	4		
U. Complutense de Madrid	12	6		*
U. de A Coruña	7	4		
U. de Alcalá	8	2		
U. de Alicante	10	4		*
U. de Almería	6	2	*	
U. de Barcelona	10	4		*
U. de Burgos	8	3		
U. de Cádiz	8	2		*
U. de Cantabria	8	3		*
U. de Castilla-La Mancha	8	5		
U. de Córdoba	9	4	*	*
U. de Extremadura	9	2		*
U. de Girona	8	2	*	
U. de Granada	7	4	*	
U. de Huelva	5	3		
U. de Jaén	8	4		*
U. de La Laguna	8	4	*	*
U. de La Rioja	5	2		
U. de las Illes Balears	9	4	*	
U. de Las Palmas de Gran Canaria	10	4	*	*
U. de León	9	4	*	*
U. de Lleida	9	2		*
U. de Málaga	11	5	*	
U. de Murcia	10	4		
U. de Oviedo	8	2		*
U. de Salamanca	8	4		*
U. de Santiago de Compostela	9	4		*
U. de Sevilla	9	6		*
U. de València	9	3		*
U. de Valladolid	12	3		*
U. de Vigo	7	3		*
U. de Zaragoza	12	5		
U. del País Vasco/EHU	11	5	*	
U. Internacional de Andalucía	6	2		*
U. Internacional Menéndez Pelayo	4	2	*	
U. Jaime I Castellón	9	4		
U. Miguel Hernández de Elche	11	4	*	*
U. Nacional de Educación a Distancia	7	5	*	*
U. Pablo de Olavide	10	4		
U. Politécnica de Cartagena	9	1	*	*
U. Politécnica de Catalunya	8	3	*	
U. Politécnica de Madrid	7	1		*
U. Politécnica de Valencia	8	3		
U. Pompeu Fabra	8	3		*
U. Pública de Navarra	6	3		*
U. Rey Juan Carlos	10	3	*	*
U. Rovira i Virgili	7	3		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos web de marzo de 2017.

En cuanto a la figura de la persona Gerente de la universidad, este cargo está ocupado por mujeres en 16 de las 50 universidades públicas (32%) y en el caso de la figura de la persona Secretaria general de la universidad, las cifras son muy superiores; en 29 de las 50 universidades el puesto está ocupado por una mujer (58%) (cuadro 3). Téngase en cuenta que estos dos cargos junto con el de Rector/a existen como tal en todas las universidades, por lo que el cálculo de porcentajes es pertinente y ajustado a la realidad.

El Vicerrector/a es la persona de categoría inmediatamente inferior a la de rector/a y puede sustituirlo en determinadas ocasiones. Pues bien, el número total de los diferentes Vicerrectorados que cada universidad establece para el desarrollo de la política universitaria son un total de 423, de los cuales 169 están ocupados por mujeres, lo que significa que, aproximadamente, un 40% (39,95%) de los vicerrectorados de las distintas universidades públicas españolas están ocupados por mujeres en la actualidad (cuadro 3).

Cuadro 3. Presencia de mujeres en los Equipos de gobierno de la Universidad española

CARGO	TOTAL	MUJERES	PORCENTAJE
Rector/a	50	3	6%
Secretario/a general	50	29	58%
Gerente/a	50	16	32%
Vicerrectores/as	423	169	39,95%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos web de marzo de 2017.

Esto significa que en su conjunto y por lo que se refiere a los cargos unipersonales por designación (Secretaría general, Gerente y Vicerrectores/as) se llega al 40,91% de mujeres, y cuando hablamos de Equipos de gobierno, donde quien preside dicho equipo es quien ejerce de Rector/a el porcentaje disminuye al 37,87% de mujeres.

3.2. La distribución de las mujeres en función de las áreas de gobernanza

En cuanto a la distribución de las mujeres vicerrectoras en función de las grandes dimensiones que se han construido para acoger las amplias áreas de gestión universitaria, digamos que, en todas las universidades con posibilidad de variantes nominales, se pueden identificar las siguientes: Alumnado, Profesorado (PDI), Estudios (Ordenación académica), Investigación e Internacionalización. Otras dimensiones con mayor variabilidad en la denominación y en las tareas a desempeñar son: Docencia, Vida universitaria y Sociedad, e Infraestructuras.

Los resultados que se derivan de ordenar los vicerrectorados universitarios liderados por mujeres en estas dimensiones que responden a las principales áreas de gestión universitaria pueden verse representadas en el gráfico 4.

Bajo la categoría de Alumnado se han incluido aquellos vicerrectorados que atienden cuestiones relacionadas con el estudiantado, la empleabilidad y el emprendimiento del alumnado universitario. Si bien adquieren diferentes designaciones (alumnado, estudiantes...) pretenden informar, orientar y asesorar de los derechos y recursos que el estudiantado dispone en las respectivas universidades. Unidades que atienden de la orientación preuniversitaria y durante su permanencia en la Universidad; la atención y respuesta a las necesidades educativas especiales del estudiantado, así como información y orientación para la transición al mundo laboral y actuaciones vinculadas a su inserción laboral.

Son 38 los Vicerrectorados de Alumnado de las 50 Universidades públicas los que están liderados por mujeres. Por tanto, en el 76% de los vicerrectorados que atienden cuestiones directamente relacionadas con el estudiantado, tenemos al frente a una mujer.

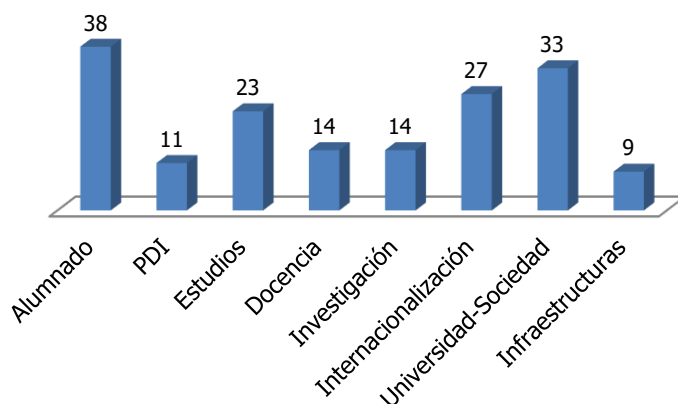


Gráfico 4. Liderazgo femenino en los vicerrectorados de las universidades públicas españolas

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos web de marzo de 2017.

En relación a la dimensión denominada PDI (Personal Docente e Investigador) recogemos aquellos vicerrectorados que abordan temas relativos al personal contratado en la universidad para desempeñar labores docentes e investigadoras. En ellos se abordan los temas de selección, formación y promoción; compatibilidades, derechos y obligaciones académicas, administrativas y laborales; Permisos y licencias, retribuciones, nombramiento y contratación, así como la planificación y gestión de la plantilla del personal docente e investigador. En esta área de desempeño son 11 de los 50 vicerrectorados los que están liderados por mujeres; hablamos, por tanto, de un 22%.

La dimensión de Estudios engloba términos como el de Ordenación académica, Oferta académica, Estudios de grado y posgrado... Son los vicerrectorados encargados de la autorización y verificación de los planes de estudio de las titulaciones de Grado y Posgrado; oferta, seguimiento y acreditación de las titulaciones oficiales; convalidaciones de los títulos oficiales y propios de Grado y de Posgrado, expedición de títulos y certificaciones académicas... En esta dimensión las vicerrectoras que desempeñan sus funciones como tal son 23.

En cuanto a la dimensión denominada Docencia se engloban aquellos vicerrectorados que abordan temas vinculados directamente con la docencia, la innovación curricular y docente, y la calidad universitaria. En estos vicerrectorados se desarrollan apoyos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación del personal docente e investigador, la implantación y difusión de programas de innovación, gestión de calidad y difusión de resultados y buenas prácticas. Son 14 vicerrectorados los que están liderados por mujeres. Digamos que esta dimensión, aunque pueda tener entidad por sí misma, en ocasiones, las universidades la vinculan a la de Estudios u Ordenación académica. En el caso de fusionar estas dos dimensiones, el segundo ámbito de actuación mayoritariamente femenino sería el de Estudios y Docencia, con 37 mujeres al frente de vicerrectorados de esta naturaleza.

Respecto a la dimensión denominada Investigación, digamos que junto a Alumnado es la dimensión que más claramente se identifica bajo las denominaciones que las diferentes universidades lo designan y es el vicerrectorado que no falta en ninguna universidad. En este caso bajo esta denominación encontramos también términos como política científica, o transferencia del conocimiento. Las tareas que se desarrollan son el fomento de la actividad investigadora; la participación en convocatorias competitivas promovidas por entidades públicas o privadas, nacionales o internacionales... Bajo esta dimensión encontraríamos a 14 mujeres que lideran este ámbito, o en términos de porcentaje (dado que en todas las universidades existe un vicerrectorado dedicado a estos asuntos); un 28% de los vicerrectorados que se encargan de la investigación su líder es una mujer.

En cuanto a la dimensión denominada Internacionalización se engloban los vicerrectorados también denominados como Relaciones Internacionales. Sus principales actividades son la colaboración con universidades u entidades extranjeras, la gestión y promoción de acciones de intercambio, la gestión de los programas de movilidad... Son 27 las mujeres que estarían liderando vicerrectorados cuyo objetivo es la internacionalización de su universidad. Siendo un área de desempeño que se encuentra en todas las universidades, digamos que el 54% de las personas que ocupan estos vicerrectorados son mujeres.

Respecto a la dimensión denominada Vida universitaria y Sociedad se engloban términos como la extensión universitaria, la acción cultura, el deporte, los servicios sociales y comunitarios, la proyección social y comunicación, la inclusión, la igualdad, la responsabilidad social... En este caso 33 vicerrectoras se encargan de estas cuestiones.

Finalmente, la última dimensión es quizá aquella en la que se incluyen términos y áreas de desempeño muy variopintos; asuntos relacionados con las Infraestructuras, la Tecnología, los Campus, la planificación económica... Son 9 las mujeres que se encargan de estas cuestiones en la actualidad.

4. Discusión y conclusiones

La igualdad es uno de los derechos fundamentales de todas las personas y constituye la base para el ejercicio de la libertad. A pesar de que existen parámetros políticos e institucionales que rompen con el denominado techo de cristal y, que en cuanto a las cifras se refiere están cumpliendo con su cometido; las diferencias, ya no están en el terreno legal ni en el numérico, sino en el de la igualdad ante las sutilezas y matices con las que se alimenta la sociedad. Es decir, si bien la distancia numérica entre hombres y mujeres es cada vez menor, la persistencia de ámbitos y áreas estereotipados que actúan en paralelo es todavía apreciable. En este trabajo se da cuenta de ello.

Respecto a la cuantificación de la representación de mujeres en cargos unipersonales en los equipos de gobierno en la universidad pública española este trabajo concluye que actualmente las universidades públicas españolas están dirigidas en un 6% por rectoras. En tres años los datos se han triplicado; de tener una única mujer Rectora a tener tres en la actualidad (marzo de 2017). Si bien la tendencia es al alza la presencia femenina sigue siendo, prácticamente, anecdótica en las universidades públicas (Almansa, 2014). Este hecho se acompaña con las mayores dificultades que las mujeres tienen de promoción y de acceso a cátedra (indispensable para ejercer de Rectora) (Massachusetts Institute of Technology, 1999; Pastor, 2008; Sánchez de Madariaga, de la Rica y Dolado, 2011;

Wenneras y Wold, 1997). No obstante, los porcentajes nos desvelan que la tendencia de las universidades privadas es de mostrar porcentajes mayores de rectoras frente a las públicas. En este caso, y para marzo de 2017, es del 23% de rectoras, tendencia que se acompaña también con el número mayor de PDI mujeres en las universidades privadas (MECD, 2016). Aunque esta lectura no es tan alentadora si tenemos en cuenta que la gobernanza de las universidades privadas cuenta con otros cargos (presidentes o catedráticos) que rebajan el poder de quien ejerce de Rector/a.

Sobra decir que para el más alto cargo universitario las medidas paritarias entre hombres y mujeres no han tenido aún unas consecuencias significativas (Comisión Europea, 1998) y que los efectos invisibles del fenómeno denominado Techo de Cristal sigue muy presente en la cúspide de la jerarquía universitaria (Matus-López y Gallego-Morón, 2015; Morrison, White y Van Velsor, 1987). No obstante, el panorama conforme bajamos un escalafón en la pirámide de la gobernanza de las universidades públicas varía sustancialmente:

En el caso de la persona que ocupa el cargo de la Secretaria general de la universidad, este estudio muestra que es ocupado en un 58% por mujeres y que los datos ofrecidos por estudios anteriores nos permiten afirmar que ha ido en aumento (Almansa, 2014). En cambio, la figura de Gerente/a de la universidad está desempeñado por mujeres en un 32%. Lo que significa que desde la perspectiva de género y a la luz de una lectura paritaria (Comisión Europea, 1998; Ley 14/2011), que si bien en el caso de la Secretaria general se cumple con las proporciones justas indicadas por las normativas (entre el 40% y el 60%) no se cumple, en cambio para la figura de quien ocupa la gerencia de la Universidad.

No obstante, esta interpretación aislada no refleja siempre y en todos los casos la realidad de las universidades, dado que se puede obtener un equilibrio entre los datos de estos dos cargos claves en la gobernanza; cuando el cargo de la Secretaría general está ocupado por una mujer el de la Gerencia lo está por un hombre. Esto no quita, sin embargo, que el cargo de la Gerencia no llegue a los porcentajes deseados de paridad, por lo que es un dato que nos puede llevar a la reflexión.

Se concluye, además, que en marzo de 2017 el 39,95% de los vicerrectorados de las universidades públicas españolas están ocupados por mujeres, y que se llega al 40,91% de mujeres cuando nos referimos a los cargos unipersonales por designación (Secretaría general, Gerente y Vicerrectores/as). Se aprecia, por tanto, un aumento significativo que se apuntaba por el MEC en 2007. Esto significa que tomando como criterio las disposiciones de la Comisión Europea (1998) se han necesitado casi 20 años para llegar al porcentaje mínimo del 40% que garantiza la paridad entre mujeres y hombres. La superación de esta barrera, gracias en parte a los Planes de Igualdad de las universidades, refleja mejor la composición de la sociedad en la universidad, y garantiza los intereses de las mujeres en la elaboración de las políticas universitarias. Además, en la línea de Lavie (2009) y Airini y sus colaboradores (2011) representa una oportunidad de re-pensar la organización universitaria desde una perspectiva de género.

En cuanto al análisis de la distribución de mujeres en función de las áreas de desempeño de los vicerrectorados este trabajo concluye que bajo la dimensión denominada Estudios son 23 las mujeres al frente de estos vicerrectorados; es decir, un 46% de los mismos están liderados por académicas. En cuanto a la dimensión de Internacionalización de la universidad son 27 las mujeres que están en la actualidad liderando vicerrectorados bajo

esta dimensión; o en otros términos el 54% de quienes lideran esta área de la gestión universitaria son mujeres. Basándonos en las recomendaciones de la Unión europea y toda la normativa al respecto (Comisión Europea, 1998) estos dos ámbitos de la gobernanza universitaria responden adecuadamente al principio de la presencia equilibrada entre mujeres y hombres.

El vicerrectorado de alumnado es en el que la gobernanza por parte de las mujeres es mayoritaria. En esta dimensión se puede concluir que de las 50 Universidades públicas en 38 es una mujer quien lidera este vicerrectorado (el 76%). De hecho, no es un dato nuevo puesto que la preponderancia femenina en los vicerrectorados de alumnado/estudiantes se mantiene desde el 2014 (Almansa, 2014) hasta la actualidad. Debiéramos reflexionar si el hecho de la designación como Vicerrectoras de Alumnado tiene que ver con las cualidades emocionales que ponen en juego dirigidas al bienestar y a las relaciones interpersonales que la literatura revela como características de los estilos de liderazgo de las mujeres (Eagly y Johannesen-Schmidt, 2001; Eagly, Wood y Diekmann, 2000; Sánchez-Moreno, López-Yáñez y Altopiedi, 2014). Además, utilizando los parámetros de las normativas europeas en cuestiones de paridad (Comisión Europea, 1998) donde se recomienda que ninguno de los dos sexos tenga una proporción superior al 60%, entre otras cuestiones para evitar percepciones estereotipadas sobre áreas y ámbitos de actuación, vemos que en este caso aunque en positivo por el número de mujeres no se cumple con la finalidad que desde la perspectiva de género se quiere instaurar en todos los órdenes de la vida social, política, económica y, cómo no, también universitaria.

En el área de desempeño encargada de la gestión del Personal docente e investigador de la universidad son 11 de los 50 vicerrectorados los que están liderados por mujeres; hablamos, por tanto, como ya se ha señalado anteriormente de un 22%. Algo similar ocurre con la dimensión denominada investigación donde encontraríamos a 14 mujeres que lideran este ámbito, o en términos de porcentaje; un 28% de los vicerrectorados que se encargan de la investigación su líder es una mujer. Como se subrayaba con los datos del estudio de Almansa (2014) donde se citaban 19 vicerrectoras de investigación en universidades públicas y privadas, ni era ni es un porcentaje desdeñable dada la importancia del vicerrectorado y dado que ha sido tradicionalmente ocupado por hombres (Almansa, 2014). Sin embargo, los parámetros europeos relativos a la paridad (Comisión Europea, 1998) nos ponen sobre aviso de que los números juegan en negativo para las mujeres. Esto no nos ha de sorprender si tenemos en cuenta que el dominio de los hombres en el ámbito de la ciencia y la investigación ha sido mayoritario (Arranz, 2004; García, Jiménez y Martínez, 2010).

En cuanto a otro ámbito amplio en el que se encuentran las mujeres desarrollando su labor de gobernanza universitaria es en el designado como vida universitaria y sociedad. Es un número alto, 33 vicerrectoras, pero los asuntos que se abordan bajo este ámbito son muy variados y no nos permite obtener porcentajes al respecto. Finalmente son 14 las mujeres que ocupan la gobernanza del ámbito de la Docencia y 9 en el ámbito designado como Infraestructuras, tendencia que se corresponde con estudios anteriores (Almansa, 2014).

Con este trabajo se concluye que la hipótesis inicial se cumple en parte; respecto a la presencia de mujeres en el escenario de la gobernanza universitaria, sí que se constata que ha aumentado desde los estudios más recientes hasta el presente de 2017 que se

sitúa en un 40,91% de mujeres en los equipos de gobierno. En cambio, la distribución de las mujeres en las diferentes áreas de la gestión universitaria no es proporcional. Es decir, que la distribución de las mujeres en función de las diferentes áreas de la gestión universitaria no responde a los principios de paridad entre mujeres y hombres sobre todo en los ámbitos relativos a Alumnado, por excederse en los porcentajes recomendados, y en Investigación, por su déficit porcentual. Esto nos lleva indiscutiblemente a asociar los ámbitos a los estereotipos sociales y a las cualidades que se persiguen en cada área. En cambio, en los ámbitos relativos a Estudios e Internacionalización se habrían alcanzado los porcentajes óptimos desde una lectura paritaria y sin vinculaciones estereotipadas desde una perspectiva de género.

Antes de finalizar, debemos apuntar que somos conscientes de las limitaciones que tiene este estudio, entre otras, la falta de triangulación de los datos. Al ser un estudio exploratorio y aproximativo al objeto de estudio se han utilizado medidas discretas para, a partir de los resultados obtenidos, planificar una fase posterior de profundización con instrumentos de tipo más intrusivos (entrevistas, encuestas, grupos de discusión...) que nos ofrezcan una información directa que nos permita identificar los parámetros sutiles que aún marcan la diferencia entre mujeres y hombres en la distribución de las áreas de desempeño de la gobernanza universitaria.

Referencias

- Adams, R. y Funk, P. (2012). Beyond the glass ceiling: Does gender matter? *Management Science*, 58(2), 219-235. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1110.1452>
- Acker, S. (1995). *Género y educación*. Madrid: Narcea.
- Airini, C.S., Conner, L., Mcpherson, K., Midson, B. y Wilson, C. (2011). Learning to be leaders in higher education: What helps or hinders women's advancement as leaders in universities. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(1), 44-62. <https://doi.org/10.1177/1741143210383896>
- Almansa, A. (2014). La mujer en la gestión universitaria: ¿Paridad o apariencia de paridad? En VVAA., *Libro de actas del II congreso internacional de comunicación y género* (pp. 654-663). Madrid: Dykinson.
- Arranz, F. (2004). Las mujeres y la Universidad española: estructuras de dominación y disposiciones feminizadas en el profesorado universitario. *Política y Sociedad*, 41(2), 223-242.
- Breakwell, G. y Tytherleigh, M. (2008). UK university leaders at the turn of the 21st century: Changing patterns in their socio-demographic characteristics. *Higher Education*, 56, 109-127. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9092-2>
- Castro, D. e Ion, G. (2011). Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: Autonomía, estructura, participación y desconcentración. *Revista de Educación*, 355, 161-183.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Contus.
- Comisión Europea (1998). *100 palabras para la igualdad. Glosario de términos relativos a la igualdad entre mujeres y hombres*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Eagly, A. H. y Johannesen-Schmidt, M. C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57(4), 781-797. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00241>

- Eagly, A. H., Wood, W. y Diekman, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. En T. Eckes y H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 123-174). Mahwah: Erlbaum.
- ETAN. (2000). *Política científica de la Unión Europea: Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros*. Bruselas: Comisión Europea.
- Ferreira, A. y De Longhi, A. L. (2014). *Metodología de la investigación I*. Córdoba: Encuentro Grupo Editorial.
- García De León, M. A. y García, M. (2001). *Las académicas. Profesorado universitario y género*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- García, M. M., Jiménez, M. L. y Martínez, E. (2010). *Guía para incorporar la perspectiva de género a la investigación en salud*. Recuperado de <http://www.umaza.edu.ar/archivos/file/GuiaInvestigacionGenero.pdf>
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw- Hill.
- Laorden, A. y Giménez, P. (1978). La mujer en la universidad española. *Papers: Revista de Sociología*, 9, 73-88. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v9n0.1000>
- Lavié, J. M. (2009). El liderazgo a debate: nuevas perspectivas sobre un viejo conocido. En M. Sánchez-Moreno (Ed.), *Mujeres dirigentes en la universidad: Las texturas del liderazgo*. (pp. 59-79). Zaragoza: Sagardiana.
- Lee, R. M. (2000). *Unobtrusive methods in social research*. Buckingham: Open University Press.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín oficial del Estado*, núm. 89, Viernes 13 abril 2007, 16241-16260. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Ley orgánica 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. *Boletín oficial del Estado*, núm.131, Jueves 2 de junio de 2011, 54387- 54455. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/06/02/pdfs/BOE-A-2011-9617.pdf>
- Lyness, K. y Heilman, M. (2006). When fit is fundamental: Performance evaluations and promotions of upper-level female and male managers. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 777-785. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.4.777>
- Massachusetts Institute of Technology. (1999). *A study on the status of women faculty in science at MIT*. Boston, MA: MIT.
- Matus-López, M. y Gallego-Morón, N. (2015). Techo de cristal en la universidad. Si no lo veo no lo creo. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 611-626. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44491
- MECD. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español Curso 2015-2016*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>
- MEC. Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Académicas en cifras*. Recuperado de <http://www.uned.es/rectoras/2007-academicas-en-cifras.pdf>

- Morrison, A. M., White, R.P. y Van Velsor, E. (1987). *Breaking the glass ceiling: Can women reach the top of america's largest corporations?* Nueva York, NY: Addison-Wesley.
- Pastor, I. (2008). *Dones i homes a la URV: Un estudi de les desigualtats per raó de gènere*. Tarragona: Publicacions Universitat Rovira i Virgili.
- Pérez, F. y Peiró, J. M. (1999). *El sistema de gobierno de la universidad española*. Recuperado de <http://www.uv.es/perezgar/publicaciones/gob-univ.pdf>
- Sabariego-Puig, M., Massot-Lafon, I. y Dorio-Alcaraz, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sánchez-Moreno, M., López-Yáñez, J. y Altopiedi, M. (2014). Liderazgo en la universidad: Perfil de mujeres y hombres gestores académicos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 21-42.
- Sánchez de Madariaga, I., de la Rica, S. y Dolado, J. J. (2011). *Libro blanco. Situación de las mujeres en la ciencia española*. Madrid: Unidad de Mujeres y Ciencia, Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D. y Sechrest, L. (2000). *Unobtrusive measures*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Wenneras, C. y Wold, A. (1997). Nepotism and sexism in peer-review. *Nature*, 387, 341-343. <https://doi.org/10.1038/387341a0>

Breve CV de las autoras

Itziar Rekalde Rodríguez

Profesora agregada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco, y Coordinadora del Servicio de Asesoramiento Educativo en el Campus de Gipuzkoa, Vicerrectorado de Estudios de Grado e Innovación. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Salamanca. Actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en la formación inicial y continua del profesorado universitario, concretamente en el diseño, desarrollo y evaluación de procesos formativos. ORCID ID: 0000-0002-9297-7634. Email: itziar.rekalde@ehu.eus

Esther Cruz Iglesias

Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Doctora por la Universidad del País Vasco con la tesis titulada "Las competencias del profesorado universitario: Un enfoque desde la perspectiva del alumnado. Análisis de un centro". Tesis defendida en el 2016. ORCID ID: 0000-0001-6093-9309. Email: esther.cruz@ehu.eus



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

La Personalización de la Intervención Educativa Proporciona Igualdad de Oportunidades a los Menores en Situación de Riesgo

Personalizing Educational Intervention Provides Equality of Opportunities to Under Eighteen at Risk

David Herrera-Pastor *
José Manuel de-Oña-Cots
Universidad de Málaga

Este artículo se desprende de la investigación llevada a cabo en torno a la historia de Suleimán, un adolescente marroquí que viviendo en situación de pobreza decidió migrar irregularmente a España para buscar otra vida. Allí fue arrestado por traficar con drogas antes de cumplir la mayoría de edad. Como consecuencia, fue sentenciado a un proceso de Reforma Juvenil de dos años. Lo interesante de su caso fue el giro positivo que dio al experimentar dicho proceso, pues pasó de “Menor Infractor” a “Educador de Menores” gracias, fundamentalmente, a aquel proceso de reforma. El foco de la investigación se ubicó sobre las claves que se dieron durante dicho proceso para que se produjese aquel cambio. El método biográfico fue la metodología de investigación empleada. Una de las claves que emergieron fue la personalización de la intervención. Intervención que, sustentada en distintos elementos, permitió a Suleimán transformar la situación determinista que vivía y encauzar su vida de la manera que él quería. En las conclusiones se reivindica, fundamentalmente, la necesidad de personalizar los procesos de intervención con menores en situación de riesgo, para modificar las circunstancias limitadoras en las que se encuentran y contribuir en su desarrollo personal y social.

Descriptor: Joven desfavorecido, Igualdad de oportunidades, Justicia social, Educación, Biografía.

This paper comes from a research developed around Suleimán's history, a Moroccan adolescent who lived in poverty and decided to migrate illegally to Spain, because he wanted to look for a better life. Once there he was arrested (being under eighteen) for drug trafficking. As a result, he was sentenced to two years' rehabilitation process. His case is interesting because it turned in a positive way, from being a “Young Offender” he became an “Educator of Minors”, essentially, because of the mention process. As a result, the research focuses on the key aspects carried out during the rehabilitation process for that change. The biographical method was the research methodology used. One of the keys which emerged from the analysis was the personalisation of the intervention. The intervention, based on different elements, provided Suleimán the chance of transforming the deterministic situation he lived and conduct his life how he wanted. Essentially, the conclusions claim the necessity of personalising the intervention processes with under eighteen at risk, to modify the limiting circumstances in which they normally are and contribute in their personal and social development.

Keywords: Disadvantaged youth, Equal opportunity, Social justice, Education, Biographies.

*Contacto: dvherrera@uma.es

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 20 de noviembre 2016
1ª Evaluación: 13 de febrero 2016
2ª Evaluación: 29 de marzo 2017
Aceptado: 11 de abril 2017

Este artículo se desprende del trabajo de investigación (Tesis) subvencionado por la Junta de Andalucía en el marco de la (beca de investigación) “Ayuda para la Formación de Docentes e Investigadores de las Universidades Andaluzas” (2004-2008), de la que fue adjudicatario el primer autor del artículo.

Introducción

En este artículo se analiza uno de los aspectos que resultaron fundamentales en la evolución de la historia de Suleimán, un joven marroquí nacido en el seno de una familia numerosa (10 hijos) que disponía de muy pocos recursos económicos y cuyas condiciones de vida eran duras: su casa no tenía agua; su pequeña aldea se ubicaba a las afueras de la ciudad y se encontraba un tanto aislada (entre otras cosas, porque estaba mal comunicada: la carretera no estaba asfaltada y tenía socavones). A los 13 años abandonó la escuela para contribuir con la economía familiar. Trabajaba jornadas de aproximadamente 12 horas en una cafetería para ganar 10 dirhams al día (el equivalente a un euro). Él, que era el menor de sus hermanos, sentía que su futuro estaba prácticamente escrito (casi todos sus hermanos varones eran conductores de camión) y no quería conformarse con la vida a la que parecía estar predestinado.

Tras errar durante varios años por distintos trabajos precarios decidió migrar a España de manera irregular para tratar de buscar un futuro mejor. Estando allí, y siendo menor de edad, fue detenido por cometer un delito de tráfico de estupefacientes. Como consecuencia, el Sistema de Justicia Juvenil le impuso un proceso de reforma de dos años, que se dividió en dos medidas: la primera, Internamiento en centro (en régimen semiabierto) y, la segunda, Libertad vigilada. Finalizando esta última comenzó a trabajar en un piso tutelado de menores en situación de protección, al principio como monitor y después como educador. Allí lleva trabajando desde hace más de diez años.

Uno de los motivos principales que animaron la puesta en marcha de la investigación fue la evolución del caso: el protagonista de la historia pasó de menor infractor a educador de menores y parecía que su proceso de reforma juvenil había resultado fundamental en ello. El foco de investigación se concretó en tratar de vislumbrar cuáles fueron las claves que habían contribuido a que la historia se desarrollara como lo hizo, y poder analizarlas. Y, al mismo tiempo, se quería conocer qué había tenido de “educativo” todo aquel proceso.

Para poder localizar todas las claves y examinar el carácter pedagógico de dicho proceso resultaba necesario conocer la historia de Suleimán de manera completa, se necesitaba tener una panorámica de su vida para comprender la trascendencia que tuvo el proceso de reforma en su trayectoria vital. Ése fue uno de los principales motivos por los que se eligió el método biográfico para llevar a cabo la investigación.

Para construir la historia de vida se acudió a numerosas fuentes de información y se utilizaron diversas técnicas de recogida de datos. Se entrevistó a Suleimán (en numerosas ocasiones) y a diecisiete personajes que fueron significativos en el desarrollo de su historia: la jueza de menores, el subdirector del Centro del Internamiento de Menores Infractores (CIMI), su tutor en el CIMI, la tutora de Libertad Vigilada, su madre de acogida, su hermano biológico, etc. Además, se tuvo acceso a numerosos documentos de carácter oficial (la sentencia, evaluaciones, informes de evolución, etc.) y se consiguió un registro iconográfico que ilustraba muchas de sus vivencias. La mayoría de fotografías recogían experiencias vividas durante la medida de internamiento en centro. Se utilizaron también otras técnicas y se recabaron otros datos. En definitiva, se

recabó un compendio de información cuantiosa que fue cruzada correspondientemente para elaborar la biografía de manera exhaustiva, rigurosa y coral. Siendo ésta construida de acuerdo al modelo de relatos cruzados, de manera no consecutiva.

En este artículo se va a analizar una de las claves que resultaron fundamentales para que el caso de Suleimán evolucionase favorablemente: la personalización de la intervención. Llevar a cabo aquella intervención atendiendo a las características singulares del educando y contribuyendo en la satisfacción de las distintas necesidades que se planteaban fue esencial para transformar su situación y que nuestro protagonista pudiera re-encauzar su vida. En virtud de ello, se puede decir que su caso comprende una historia de justicia social, ya que a través de su proceso de reforma se consiguieron contrarrestar todos aquellos factores de riesgo que le condenaban a una situación pobreza, irregularidad, delincuencia y tuvo la oportunidad de construir una vida que le satisfacía, alejado de todo ello.

A partir del análisis realizado, la idea más significativa que se saca en claro es que para optimizar la intervención educativa con menores en situación de riesgo hay que procurar la personalización de los procesos. Y para que eso ocurra, además de intentar suscitar en el educando los aprendizajes que se consideren oportunos, se ha de contribuir en la satisfacción de las diversas necesidades que plantea cada caso. Por eso el programa de intervención debe ser pedagógico, pero (como mínimo) también social.

1. Revisión de la literatura

En este apartado queremos revisar los presupuestos teóricos en los que se apoya la idea sobre la que gira este trabajo: la personalización de la intervención pedagógica que se plantea con menores en situación de riesgo. Dicha revisión se divide en dos epígrafes: por un lado, se explicitan las características básicas que ha de poseer una intervención personalizada. Y por otro, sostenemos que para intervenir pedagógicamente con este colectivo, además de educar, hay que contribuir en la satisfacción de las necesidades que plantea cada caso, ya que si no se trabaja en ese sentido, el proceso pedagógico se puede ver lastrado. En relación a esto, se realiza una revisión concisa de la Teoría de las Necesidades Humanas de Maslow.

1.1. Características básicas del programa de intervención personalizado

En el ámbito de los menores en situación de riesgo el programa de intervención que se quiera llevar a cabo debe tener un carácter personalizado. Tratar de realizar un programa lo más individualizado posible (Longás y Riera, 2011) debe ser un rasgo fundamental dentro de cualquier actividad que pretenda ser educativa. Algunas de las características básicas que ha de poseer esta individualización pueden ser, entre otras:

Por un lado, debe ser único porque cada caso es único, ya que está inmerso en una situación singular. Cada ser humano es irrepetible, con potencialidades y capacidades propias que posibilitan la construcción de una determinada forma de hacer y relacionarse con los demás. Se debe personalizar el programa, diseñarlo y materializarlo a partir de las características genuinas de cada caso (Trilla et al., 2011). La puesta en marcha de planteamientos homogéneos que atiendan a todos los menores por igual, difícilmente podrá dar respuesta a las necesidades particulares que cada caso requiera.

Además, no se debe realizar la intervención a partir de la acumulación de acciones (Naranjo, 2007), mucho menos si éstas se llevan a cabo de manera descoordinada e inconexa. Las iniciativas aisladas no ayudan a abordar la problemática en toda su complejidad. Como dice Vega (1994), “de poco servirán las respuestas puntuales, si no existe una respuesta global a todas las cuestiones que la problemática (...) plantea” (p. 117).

Por otro lado, ha de ser integral, en cuanto que ha de atender los diversos elementos que conforman cada caso. La intervención debe atender los aspectos pedagógicos que se considere, pero también debe tratar de ayudar al educando a dar respuesta a todos aquellos aspectos que necesiten ser atendidos porque pudieran estar condicionando su desarrollo (por ejemplo, aspectos fisiológicos, afectivos, psicológicos, etc.). En muchos casos, la desatención de alguno de esos aspectos puede impedir la adecuada evolución de la intervención, incluso echarla abajo. Abordar todos los problemas que se encuentran en cada caso no garantiza la consecución de los objetivos propuestos, pero no preocuparse por ellos dificulta su progreso. “A realidad compleja, programa complejo” (Sánchez-Raya y Alonso García, 2013, p. 83).

Desde el programa de intervención se han de tratar, por tanto, cuantos elementos sean necesarios, en virtud de las necesidades singulares de cada sujeto. La clave de la personalización estará en la cobertura de las distintas necesidades y en el tipo de interacción que se establezca entre los distintos elementos que se conjuguen en cada programa. En ese sentido, los profesionales deben buscar estrategias que les permitan conocer a cada persona con la que se ha de intervenir de manera global y exhaustiva. Atender, únicamente, facetas o aspectos parciales del sujeto, difícilmente proporcionará su desarrollo integral: “La educación integral favorece y pone a disposición del educando todo lo necesario para conseguir su grado óptimo de madurez como persona y como miembro de la sociedad” (Sánchez-Raya y Alonso García, 2013, pp. 119-120).

Y, por último, el programa debe tener un carácter participativo, en cuanto que debe involucrar al educando en su desarrollo, para que sea él mismo quien pueda construir a partir de la experiencia pedagógica. Que las personas participen de sus procesos evolutivos es condición indispensable para que se desarrollen de manera armónica y holística. Se habrán de poner en juego, por tanto, las estrategias correspondientes para que la persona se involucre en el proceso de manera activa, generando espacios de corresponsabilidad y cooperación (Guichot, 2013). Si el individuo participa de esa manera, el programa podrá tener mayores posibilidades de éxito. Por eso la acción pedagógica no ha de plantearse sobre el sujeto, sino con el sujeto (Esteve, 2010). Conseguir que esa implicación se suscite es el reto de los profesionales que materializan el programa.

1.2. Para personalizar la intervención, además de educar, hay que contribuir en la satisfacción de las necesidades que plantea cada caso

Muchos de los aspectos que se satisficieron en el caso sujeto a estudio, a priori no tenían una relación directa con los objetivos educativos propuestos. Sin embargo, resultaron fundamentales para que el caso evolucionara como lo hizo.

Tal como dice Subirats (en Alonso, Ruiz, Sánchez y Oficialdegui, 2014) existen una serie de aspectos (alimentación, vivienda, ingresos, salud, entorno social, etc.), que resulta necesario satisfacer en los procesos de desarrollo, porque de lo contrario se pueden

convertir en factores de riesgo. En la biografía de Suleimán todos los aspectos circunstanciales que se consideraron necesarios fueron satisfechos durante el proceso de reforma juvenil y, según los datos, haberlos satisfecho fue una de las claves principales para que su historia diese aquel giro.

Tratar de llevar a cabo un proceso pedagógico sin atender a las circunstancias que rodean el caso, difícilmente permitirá alcanzar los objetivos propuestos. Por eso, cuando se actúa educativamente con menores en situación de riesgo, el programa de intervención debe ser pedagógico, pero también, y como mínimo, social. Lo pedagógico y lo social no se puede separar. No se debe desarrollar un programa de intervención sin tener en cuenta ambos aspectos.

Hay que tener presente que, por encima de todo, el ser humano es un ser social y su configuración como tal está mediada por las características de las realidades de las que forma parte. Lo social es parte intrínseca de lo humano.

A veces, se trabaja en el ámbito socio-pedagógico deshumanizando el proceso, sin atender a lo que hace humano al 'ser humano', que son las circunstancias socio-culturales que le rodean. La educación no se puede desarrollar de manera abstracta, tratando a la persona sin prestar atención a las características de su entorno. Por tanto, se ha de procurar el desarrollo del sujeto teniendo en cuenta sus características singulares, pero también las características del contexto en el que se encuentra inmerso.

Cuando hablamos del colectivo de menores, ya sea en el ámbito de Reforma Juvenil, de Protección o de cualquier otra índole, se ha de hacer un mayor hincapié sobre esta idea por dos motivos: 1) porque el educando se encuentra en una edad evolutiva trascendental, y 2) porque intervenir adecuadamente suele resultar necesario y determinante para que el sujeto se desarrolle de forma correcta desde un punto de vista personal y social.

Por eso, en los casos donde las circunstancias sociales resulten complejas la intervención se debe interpretar y poner en marcha desde un marco, como mínimo, Socio-Pedagógico. En ese sentido, la intervención no debe centrar su atención, únicamente, en la transformación del sujeto, sino que además de ella, debe contribuir en el establecimiento de una nueva configuración de sus circunstancias sociales (Luque y Lalueza, 2013).

Algunos elementos que generalmente contribuyen a establecer esa nueva configuración son: disminuir los factores de riesgo (obstáculos para satisfacer a las necesidades básicas, dificultades relacionales, problemas de autoestima, etc.) y trabajar sobre los factores de protección (capacidad de establecer nuevos vínculos, establecimiento de redes sociales de apoyo, etc.), facilitando la creación de algunos nuevos y estimulando las potencialidades singulares del sujeto.

Teoría de las necesidades humanas

Teniendo en cuenta que las distintas necesidades que plantea cada caso pueden convertirse en factores de riesgo para el sujeto, entendemos necesario presentar una breve revisión de la teoría de las necesidades humanas, que puede ayudar a comprender cómo dichas necesidades pueden mediatizar el desarrollo de una persona.

A lo largo de la historia ha habido varios investigadores que han tratado de identificar las necesidades básicas que presenta todo ser humano. Probablemente, la teoría de las necesidades humanas que presentó Maslow (a mediados del siglo XX) es la más conocida

hasta la fecha. Este autor entendía que todas las personas poseían unas necesidades mínimas comunes. Según él, dichas necesidades se organizan de manera jerárquica y piramidal; en el sustrato más bajo se ubican las necesidades más elementales y en el más alto las que, con su satisfacción, contribuyen al desarrollo pleno. Lo estructuraba de esa manera porque entendía que el sujeto es un ser integral que cuando tiene una necesidad, dicha necesidad lo ocupa y lo domina. Así cuando un individuo está hambriento, el hambre es sentida por todo su ser, no sólo por su estómago. Y, como consecuencia, no sólo se alteran aquellos órganos que directamente se vinculan a la demanda, sino que lo hace todo él como persona: sus emociones, sus pensamientos, etc. Las necesidades se convierten, por tanto, en “determinantes activos u organizadores del comportamiento” (Maslow, 1975, p. 89), ya que tratan de poner a su servicio todas las potencialidades del sujeto para intentar satisfacer la necesidad que en ese momento acapara toda su atención.

A continuación, se presentan dichas necesidades en el orden (ascendente) que él las planteaba:

- En la base se sitúan las necesidades fisiológicas. “El ser humano que careciese de todo, tendería a satisfacer las necesidades fisiológicas antes que las otras” (Maslow, 1975, p. 86).
- En el segundo escalón se encuentran las necesidades de seguridad. Estar fuera de peligro, amenaza o riesgo es la principal demanda.
- Después están las necesidades afectivas y sociales. Que giran en torno a la necesidad de afiliación, de pertenencia, de sentirse parte de un grupo humano.
- Más adelante se ubican las necesidades de reconocimiento o de autoestima. No se trata, únicamente, de estar en el mundo, sino de que la existencia tenga algún valor. A través de esta necesidad se persiguen “sentimientos de autoconfianza, valía, fuerza, capacidad y suficiencia, de ser útil y necesario en el mundo” (Maslow, 1975, p. 95). La no satisfacción de estas necesidades puede derivar en: falta de confianza, inseguridad, indeterminación, sentimientos de inferioridad, etc.
- En la cumbre de la pirámide se establecen las necesidades de autorrealización. Cada persona buscará satisfacer esta necesidad de manera singular (habrá quien la trate de satisfacer ayudando a los demás, preservando la naturaleza, a través del deporte, etc.).

Estas cinco categorías estaban divididas en dos niveles (inferior y superior): las necesidades más básicas serán las de nivel inferior y las de reconocimiento y autorrealización las de nivel superior.

Maslow diferencia entre necesidades de nivel inferior y necesidades de nivel superior. Las primeras son fundamentales para el individuo y determinan un claro control sobre su conducta cuando no son satisfechas. Una vez satisfechas las necesidades básicas de subsistencia se entra en las necesidades sociales de autoestima y de pertenencia a un grupo. Tras la satisfacción de estas últimas se estará en disposición de cubrir las específicas de tipo intelectual y de autorrealización personal. (Sarramona, 2008, p. 114)

A pesar de ser una teoría vigente y seguida en la actualidad desde distintas áreas de conocimiento, ha recibido varias críticas a lo largo del tiempo. Las dos más destacadas son: a) por un lado, se pone en tela de juicio que elaboró su teoría en abstracto. Sus planteamientos no tienen una base empírica ya que nunca se examinaron de manera

científica, es decir, no se sometieron a un escrutinio riguroso, siguiendo una metodología de investigación exhaustiva. Y b) por otro lado, aunque distintos autores amplían o modifican las necesidades que se presentan (Alderfer, 1972; López, 2008), éstas podrían ser aceptadas de manera genérica o con pequeños matices. Sin embargo, lo que no se acepta es la jerarquización que se establece ni la manera en la que se activa cada una de ellas. Surgen dificultades ante algunas realidades que ponen en entredicho la propuesta. Por ejemplo: ¿qué hay del poeta hambriento?, y ¿del escalador que pone en riesgo su vida por alcanzar la cumbre? Maslow reconocía ciertos desajustes al respecto y, por tanto, que se produjesen algunas excepciones. Pero no se trataban de simples excepciones, lo que se estaba poniendo de manifiesto era la necesidad de una reformulación al respecto.

2. Método

Como ya se ha mencionado, para localizar todos los aspectos que tuvieron una trascendencia significativa en la historia de Suleimán y examinar pedagógicamente aquel proceso, era necesario tener una visión general de todo ello. Había que prestar atención al proceso de reforma juvenil (sobre el que se ubicaba el foco de investigación), pero también a lo ocurrido “antes de la detención” (las condiciones de vida en su lugar origen, la inmigración irregular, inquietudes, etc.) y a lo acaecido “después de las medidas judiciales” (la vida que construyó tras haber saldado cuentas con el sistema de justicia). El método biográfico era el que mejor se adaptaba a las necesidades que se planteaban.

Fuentes de información y técnicas de recogida de datos

El método biográfico permite la utilización de diversas fuentes y técnicas de recogida de información. En esta investigación se han usado múltiples y variados medios para recopilar datos. A continuación, se relacionan los más destacados:

Se realizaron cinco entrevistas biográficas a Suleimán, siguiendo las directrices que Pujadas (2002) establece para dichas entrevistas. En dichas entrevistas se realizó un recorrido pormenorizado por toda su vida, prestando especial atención al proceso de reforma juvenil. En aquella narración aparecían personas que habían sido significativas. Los investigadores elaboraron una lista con todas ellas. Otro día se solicitó a Suleimán elaborar un sociograma de su caso, es decir, una relación de las personas que, a su modo de ver, habían contribuido, de algún modo, a que se materializase aquel cambio en su vida. A partir de la lista elaborada por los investigadores en un primer momento y de la información recabada a través del sociograma, y teniendo como criterio de selección la trascendencia en el caso sujeto a estudio, se concretaron los siguientes 17 personajes secundarios que también fueron entrevistados (en realidad fueron doce personas, pero algunas de ellas jugaron un doble rol, por eso se habla de personajes y se contabilizan hasta diecisiete):

- Un hermano de Suleimán.
- La jueza que llevó el caso.
- El subdirector del CIMI.
- La trabajadora Social del CIMI y directiva de la asociación en la que Suleimán trabaja actualmente.
- El tutor de Suleimán en el CIMI.

- Una educadora del CIMI y, actualmente, integrante de un equipo técnico.
- Dos monitores del CIMI que en la actualidad Amigos de Suleimán.
- Una señora que trabajaba en la lavandería del CIMI que, posteriormente, se convirtió en su madre de acogida.
- La tutora de Suleimán durante la Libertad Vigilada.
- Un técnico de Medio Abierto.
- Un compañero de trabajo, piso y amigo de Suleimán.

Todos estos informantes fueron entrevistas de manera biográfica, prestando atención a los focos de investigación establecidos. De dichas entrevistas se recopilaban un compendio de testimonios significativos que posibilitaron una comprensión completa de su vida, desde la infancia hasta el momento de las entrevistas, haciendo especial hincapié en el proceso de reforma juvenil.

Las fuentes documentales más destacadas fueron: 1) el Expediente en el Juzgado de Menores y 2) el Expediente en la Dirección General de Reforma Juvenil. En ambos expedientes, se encontró numerosa información relacionada con distintos momentos del proceso de reforma vivido. Por otro lado, se utilizó la Ley del Menor vigente durante el caso (LO 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores). También se recopilaban más de 200 fotografías, la mayoría de ellas correspondientes a experiencias correspondientes a la medida de internamiento en centro. Además, se elaboraban distintos materiales y se empleaban otros instrumentos de recogida de información que completaban el trabajo de campo.

A continuación, se presenta un cuadro en el que se resumen todas ellas:

- Entrevistas Biográficas:
 - ✓ 5 en primera persona a Suleimán
 - ✓ A 17 personajes clave
- DAFO x 12
- Registro Iconográfico Suleimán (más de 200 fotografías) y Entrevista
- Información inesperada: Manuscrito elaborado por Suleimán (“Significado trabajo actual”) y Entrevista
- Fuentes documentales:
 - ✓ Expediente en el Juzgado de Menores
 - ✓ Expediente en la Dirección General de Reforma Juvenil
- Legislación vigente durante el caso: Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero de 2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORRPM)
- Cuaderno del investigador
- Frutos de la persistencia: Informe Tutor CIMI (14 Mayo 2001)
- Devolución preliminar (a Suleimán en dos ocasiones y una al resto de personajes secundarios)
- Materiales elaborados:
 - ✓ Suleimán: Biograma

✓ Suleimán: Sociograma y Entrevista

Como se puede ver en la tabla, la biografía de Suleimán fue construida tomando en consideración una enorme cantidad de información. La convergencia de datos provenientes de tantas fuentes y tan diversas técnicas proporcionó la oportunidad de comprender y llevar a cabo una historia de vida compleja y exhaustiva.

3. Resultados

Suleimán tuvo una nueva oportunidad en la vida porque, además de otros motivos, la intervención que se llevó a cabo con él a propósito del proceso de reforma juvenil se materializó de manera personalizada, es decir, atendiendo a sus características individuales y circunstanciales. Como veremos a continuación dicha personalización se articuló a través de distintas iniciativas y situaciones pedagógicas, pero también mediante la satisfacción de diversas necesidades, fundamentalmente sociales, que mediatizaban su caso. Contribuir en la satisfacción de dichas necesidades y, por tanto, personalizando la intervención, fue esencial para que su historia evolucionara de manera satisfactoria.

A continuación, se presentan las quince claves que al término de la investigación se consideraron fundamentales para que su caso diese aquel giro. De ellas, sólo cinco (que aparecen en cursiva) tuvieron carácter educativo, el resto fueron aspectos, mayoritariamente, de carácter social:

- Características personales de Suleimán.
- Interpretó el proceso de reforma como una oportunidad. Tuvo una firme determinación por cambiar su situación.
- No tenía “perfil delictivo”. Tenía unas pautas de comportamiento adecuadas.
- La familia biológica fue un factor protector muy importante.
- Religiosidad (inculcada por su familia biológica).
- Detención (punto de inflexión fundamental).
- Las características específicas del Centro de Internamiento (ambiente de seguridad y confianza) resultaron idóneas para Suleimán.
- Ubicar a Suleimán en la sección que mejor se adecuaba a sus características evitó posibles conflictos y contribuyó a su evolución.
- El tutor CIMI dotó de sentido pedagógico la intervención en el centro.
- La formación reglada posibilitó la obtención del Graduado Escolar, que resultó básico para la obtención de su actual trabajo.
- Disfrutó de muchos momentos de libertad durante la medida de Internamiento en Centro, lo que facilitó el desarrollo de todo el proceso.
- La familia de acogida subsanó su situación de desamparo y le proporcionó un entorno primario de referencia que facilitó todo el proceso.
- La trabajadora social del CIMI fue fundamental en su: Regularización, Acogimiento Familiar y, sobre todo, Trabajo.

- Tuvo sintonía con algunos profesionales del CIMI y configuró un círculo social con ellos. De hecho, mantiene la relación con algunos en la actualidad.
- El trabajo le proporcionó suficiencia económica y estabilidad vital. Lo que permitió regularizar su situación y establecerse de manera definitiva.

Dos terceras partes de las claves que resultaron fundamentales para que la vida de Suleimán cambiase de aquella manera no fueron pedagógicas. Eso refuerza la idea de que, a la hora de educar, además de poner en marcha los procesos educativos necesarios, hay que tener en cuenta otros aspectos que requieren ser satisfechos para que las distintas situaciones que afectan a la persona evolucionen de manera favorable. Si las circunstancias mejoran, es más fácil que el sujeto progrese.

Se puede inferir, por tanto, que en el ámbito de los menores en situación de riesgo la intervención debe ser, como mínimo, socio-pedagógica, ya que la evolución del educando debe desarrollarse a partir de aprendizajes que le modifiquen individualmente, pero también de la transformación de las situaciones sociales que sean necesarias (Pérez, 2012). La intervención debe contribuir en ambos sentidos.

En las siguientes líneas queremos presentar las cuatro claves no pedagógicas que se pusieron en marcha durante el proceso de reforma de Suleimán, que resultaron determinantes para que su historia diese aquel giro positivo. Con ello se quiere reivindicar la naturaleza social que ha de tener toda intervención pedagógica cuando se trabaje en este ámbito:

3.1. La trabajadora social del centro de internamiento

Aquella profesional fue vital en la evolución de su historia. Las acciones más destacadas que llevó a cabo con nuestro protagonista fueron: Ayudarle a regularizar su situación en España; Mediar en el acogimiento familiar; y, sobre todo, proporcionarle el trabajo que posee en la actualidad. Vamos a abordar la primera de ellas, el resto se irán desgranando en los siguientes epígrafes.

Desde que Suleimán ingresó en el centro de internamiento expresaba su deseo de establecerse en España de manera definitiva y regularizada:

Desenvolvimiento de Suleimán:

(...) Suleimán es un chico que desea mejorar y según él manifiesta vino a España con deseos de mejorar (...). (Informe inicial de la Trabajadora Social, Biografía, p. CC).

Perspectivas de Suleimán para el futuro:

Suleimán quiere residir en España, pues considera que, en ésta, hay más posibilidades. (Informe inicial de la Trabajadora Social, Biografía, p. CC).

Tras aquella información la trabajadora social del Centro de Internamiento de Menores Infractores (CIMI) se puso manos a la obra para tratar de ayudarle a alcanzar aquel objetivo. En aquella época (2001-2003) concurrían una serie de circunstancias que facilitaron la realización de los trámites pertinentes para regularizar la situación del menor. Por un lado, la legislación migratoria era mucho más permeable que la actual. Y por otro, la situación oficial en la que el joven se encontraba (menor de edad, cumpliendo medidas judiciales de reforma y en situación de desamparo) le favorecía. Al tratarse de un Menor Extranjero No Acompañado (MENA) y estar sometido a internamiento en un centro de menores infractores, la administración autonómica se vio obligada a

responsabilizarse de él legalmente durante aquel periodo, lo que contribuyó favorablemente en el procedimiento de regularización migratoria, pues facilitó la adquisición de distintos permisos (residencia y trabajo), la obtención del NIE (carné de identidad para extranjeros), etc. De lo contrario, si nuestro protagonista no hubiese tenido aquel respaldo, le habría resultado más difícil regularizar su situación.

Dice Suleimán que para establecerse de manera legal en España sólo había que unir las piezas y que ellos las tenían todas. La trabajadora social del CIMI fue fundamental para conseguirlas y completar aquella gestión.

Después del juicio, con el dinero que tenía todavía por ahí, que no había gastado, se cobró el abogado que me estaba defendiendo en ese momento y otra abogada que era la que me arregló los papeles. Ella lo tuvo todo fácil, además cobró prácticamente por toda la cara. ¿Por qué lo tuvo fácil? Ella lo único que ha conseguido un contrato de trabajo falso, yo tenía unos buenos informes y además la tutela la tenía la Junta de Andalucía. Yo era un niño de la Junta, todo era fácil, legalmente sólo tenía que juntar las piezas. Y las tenía todas. (Suleimán, Biografía, p. CXXXIII)

Cuando se acercaba la época para que Suleimán pasase a Libertad Vigilada, la trabajadora social del CIMI se desplazó con él hasta el consulado de su país, para recopilar documentación con el objetivo de inscribirlo en la oficina de empleo y buscarle una ocupación. Consiguieron el pasaporte, tenían el permiso de residencia y sacaron la tarjeta de demanda de empleo, era el momento de encontrarle un puesto de trabajo que le permitiese subsistir dignamente cuando finalizase el proceso de reforma juvenil.

Un día tuvimos que ir a Algeciras [al consulado de Marruecos] (...). Total, nos dieron nuestra documentación, nos vinimos con nuestro pasaporte. A través del pasaporte buscamos la residencia. Ya teníamos la residencia, teníamos el pasaporte, ya tenía dieciséis años, sacamos el tema del paro y ahora vamos a ver dónde te vamos a enganchar. (Trabajadora Social del CIMI, Biografía, p. CCXVI)

3.2. La familia de acogida

La situación de Suleimán resultaba compleja a la hora de materializar algunos elementos del proceso de reforma juvenil, ya que al no tener un entorno de referencia en España durante dicho proceso se hacía imposible poner en juego algunos recursos destinados al descanso y al favorecimiento de su integración social (por ejemplo, algunas salidas con familiares, fines de semana, etc.).

Sin embargo, durante la medida de Internamiento en Centro, nuestro protagonista estableció una relación fraternal con una señora que trabajaba en la lavandería del CIMI. La relación se afianzó tanto que tras unos meses se solicitaron distintos permisos y se realizaron una serie de trámites burocráticos para que esta señora (junto con su familia) comenzase a sacar a Suleimán de paseo algunos días. La Jueza que llevó el caso recuerda aquel episodio:

en los permisos se supone que el menor sólo puede salir con su representante legal o con educadores, como era un menor además que estaba en desamparo planteaba un problema de si podría o no salir. Y a mí tal y como me lo plantearon me pareció una historia muy bonita y autoricé esas salidas con esa señora. (Biografía, p. CCX)

Para Suleimán fue una fortuna cruzarse con aquella mujer (una persona autóctona, responsable y de confianza) y que ésta quisiera responsabilizarse de él de aquella manera.

Cuando llegó el momento de solicitar la modificación de medida para que pasase a libertad vigilada, la situación de desamparo en la que se encontraba suponía un problema. Entre otras cosas, porque no se debía aprobar dicha modificación sin

garantizar la cobertura de una serie de necesidades básicas. Ponerlo en la calle sin asegurarse de que las necesidades mínimas iban a estar cubiertas habría sido ponerlo en una situación de riesgo: casi de indigencia y muy expuesto a volver a vincularse a la organización narcotraficante.

Ante aquel panorama aquella señora tendió su mano de nuevo para que se pudiese realizar la modificación de medida con garantías. Y ofreció a nuestro protagonista la posibilidad de irse a vivir con ellos.

Aquella mujer “siempre estaba al día de cómo va mi situación. Entonces claro, cuando se acercó la fecha para salir del centro me dijo: «¿Qué vas a hacer?», y le dije que yo no quiero volver a lo que estaba antes [(a la mafia). Entonces ella me dijo] que mejor era irme con ellos. Como nos conocíamos, yo llevaba ya tiempo saliendo los fines de semana con ellos y veían que yo era lo suficiente responsable, dijeron que sí, que no hay ningún problema, que podía ir con ellos. (Suleimán, Biografía, p. CXIV)

El papel que aquella mujer jugó en la historia de Suleimán no sólo favoreció el desarrollo de la medida de internamiento en centro, además contribuyó a la evolución de todo el proceso de reforma juvenil. ¿Qué habría ocurrido si aquella señora no hubiese jugado aquel papel? El propio Suleimán insinúa en la evidencia anterior que habría vuelto a trabajar para la mafia. Y otros profesionales del CIMI pensaban que así habría sido también: “si no hubiese sido por aquella señora este niño hubiese sido carne de cañón otra vez” (Monitora del CIMI, Biografía, p. CCCIV).

3.3. Trabajo

La inserción laboral era uno de los objetivos prioritarios del proceso de reforma. Se pretendía que encontrase un trabajo digno que le proporcionara los ingresos necesarios para independizarse y asentarse de manera definitiva en España. En ese sentido, la suficiencia económica se consideraba un elemento fundamental de estabilidad y emancipación.

Que nuestro protagonista encontrase un trabajo adecuado resultaba esencial para el desarrollo de su proceso de reforma. Trabajar no sólo permite al sujeto obtener un salario y posibilidades de subsistencia, sino que además estimula su desarrollo social y su adaptación a las normas de la comunidad.

La trabajadora social del CIMI también era directiva de una asociación cuya labor era materializar medidas de protección de menores. En dicha asociación había un piso tutelado con una población de niños y adolescentes de origen marroquí un tanto complicados. Era un lugar que necesitaba de un profesional que pudiera satisfacer las necesidades que allí se planteaban y parecía que Suleimán tenía un perfil que podía cubrir dichas necesidades. En virtud de ello, le ofreció un empleo allí como monitor.

yo veía que cara a los niños él sabía perfectamente manejar situaciones difíciles, su experiencia le servía positiva (...). Y como yo mandaba, pues hacía falta un monitor para un centro de la asociación (...). Se lo dije a la presidenta, digo: (...) «Tengo el caso de un chico que es marroquí, creo que va a poner orden en el piso tab», ese piso estaba totalmente disparado. Y se lo ofrecí, digo: «No vas a ganar mucho, pero vas a tener un trabajo»” digno. (Trabajadora Social del CIMI, Biografía, p. CCCIII)

En la actualidad, más de diez años después, continúa trabajando allí (desde hace algún tiempo como educador). Aquel trabajo lo insertaba en el tejido productivo y, además, le ayudó a regularizar su situación en España de manera permanente, ya que le permitió obtener un permiso de residencia definitivo y estabilizarse legalmente.

La trabajadora social “sabía que los papeles que a mí me han dado la primera vez eran de un año, pero para renovarlos necesito un contrato. Entonces claro, yo estaba mirando a ver cómo puedo hacer aquello y ella pues me ha buscado ese trabajo para que pueda renovar. Yo ya tenía los papeles, simplemente cuando llega la hora de la renovación de la primera residencia te exigen que estés trabajando. Si tú no tienes un contrato para la renovación, entonces tú has venido temporal a trabajar, tu contrato ya ha acabado, entonces deberías de irte. Pero si tú tienes un contrato que sea de trabajo, sí te puedes seguir estando (...). Ella sabía eso y sabía que yo buscaba trabajo. Entonces claro, me ha venido bien, todo eso me ha venido seguido porque al pasar allí [a trabajar en el piso tutelado], pues ya no tuve problemas ni nada, todo lo que me han pedido de la empresa lo di y ya se ha quedado todo claro”, todo regularizado de manera definitiva. (Suleimán, Biografía, pp. CXIX-CXX)

3.4. Círculo social

Suleimán sintonizó muy bien con algunos de los profesionales que participaron en la medida de internamiento en centro y estableció con ellos una relación cercana. En virtud de ello, se preocupó de ir reforzando y mantener dicho vínculo con quienes consideraba eran personas de confianza. Poco a poco fue configurando un círculo social sólido que se convirtió en un resorte muy importante para salir adelante.

Aquel entramado de relaciones se constituyó en un elemento que le ayudaba a afrontar las distintas amenazas que le acechaban (situación irregular, mafia, dinero fácil, drogas, etc.). En otras palabras, funcionaba como un factor de protección que, entre otras cosas, prevenía el desarrollo de conductas problemáticas. Y, también, se tornaba una red de seguridad en caso de pérdida del equilibrio. Al estilo de la que protege al funambulista en caso de caída. Estas cuatro claves fueron capitales a la hora de transformar las circunstancias que rodeaban el caso y que, de no haberse satisfecho se habría puesto en riesgo su evolución.

4. Discusión

Son pocos los estudios que se han realizado sobre menores infractores desde un enfoque socio-pedagógico, la mayoría de dichos trabajos se han realizado desde una perspectiva criminológica o jurídica (desde el derecho penal juvenil). En ese sentido, fueron pioneros los trabajos de Garrido Genovés, en solitario (2005) y acompañando a López La Torre (2005), y Diego Espuny (2000) que abordaron la intervención educativa con dichos menores. La publicación de Martínez Reguera (2007) permitió comprender la complejidad de las situaciones en las que se encuentran esos muchachos y cómo los factores de riesgo mediatizan su desarrollo. La obra de Funes Artiaga (2008) demanda un acercamiento (social, psicológico y pedagógico) adecuado a su realidad.

En relación a la temática concreta que en este artículo se aborda destaca: a) la publicación de Chamorro (2013), donde se pone de manifiesto la necesidad de atender a las características singulares de cada sujeto. b) El artículo de Melendro, González y Rodríguez (2013), coincide con esa idea y presenta una serie de aspectos fundamentales para optimizar la eficacia de las intervenciones que coinciden con algunos de los elementos que aquí se plantean. Y en la misma línea, c) Herrera Pastor (2013) abunda sobre los elementos necesarios para la personalización de los procesos.

En el caso de Suleimán confluyeron todos esos elementos. De hecho, si lo contrastamos con la teoría de las necesidades humanas de Maslow, podemos apreciar que el proceso de reforma le ayudó a satisfacer los cinco niveles de necesidades que se establecen en dicha

teoría: 1) Sus necesidades fisiológicas estuvieron cubiertas: durante la primera medida las cubría el centro de internamiento y durante la libertad vigilada la familia de acogida. 2) En sendos escenarios se encontraba fuera de peligro y amenazas. 3) Fue formando un círculo social favorable al entorno que quería construir, con algunos profesionales del CIMI y la familia de acogida. 4) Gozaba del reconocimiento por parte del equipo interdisciplinar del Centro de Internamiento y era estimado dentro de su círculo social. 5) En su horizonte estaba su deseo migratorio, que era lo que en realidad le movía desde el primer momento.

el puente que a mí me pasó a la vida real y que tenía que pasar cualquier día fue ese centro (...), allí estuve en un punto que no tuve que preocuparme de dónde dormir ni dónde comer porque lo tenía cubierto, entonces, simplemente se ha quedado en que me aclare y que coja mi camino. (Suleimán, Biografía, p. CXXXII)

Esto viene a reafirmar la idea de que: 1) hay que personalizar el proceso de intervención. Y 2) para que dicho proceso tenga mayores posibilidades de éxito resulta fundamental tratar de contribuir en la satisfacción de las distintas necesidades que plantea el caso.

5. Conclusiones

A continuación, se presentan las ideas más destacadas que se sacan en claro a partir del estudio realizado:

La personalización de los procesos de intervención pedagógicos que se llevan a cabo con menores en situación de riesgo, proporciona mejores condiciones para conseguir los objetivos previstos. Y, como consecuencia, se estará en mejor disposición para intentar romper con el determinismo y optimizar la búsqueda de igualdad de oportunidades para dicho colectivo.

Para personalizar el proceso de intervención, éste se ha de articular de manera singular, integral y participativa. Singular porque cada caso es único y, por tanto, necesita ser atendido en virtud de su particularidad, prestando atención a las características específicas del educando y de las circunstancias que lo rodean.

Integral porque, además de atender al sujeto de manera contextualizada, debe ser capaz de comprender las distintas características individuales o dimensiones que lo conforman (intelectual, afectiva, social...) e intervenir sobre las que se estimen convenientes para lograr los objetivos que se planteen. Por supuesto para ello se ha de hacer, previamente, una evaluación exhaustiva y holística del caso.

La intervención debe ser participativa en un sentido pro-activo, se trata de que el educando sienta como suyo el programa que se está llevando a cabo. Para ello, los profesionales que implementen la intervención deben hacer que el educando le encuentre sentido y utilidad para su vida, de ese modo, será más fácil que decida involucrarse vívidamente.

Por otro lado, la intervención debe contribuir en la satisfacción de las necesidades concretas que plantea cada caso. De ello dependerá, en buena medida, la evolución del caso. De hecho, desatender alguna de ellas puede obstaculizar dicha evolución. En ese sentido, es importante conocer cómo interpreta el educando cada una de las necesidades que se detecten para contribuir en su satisfacción de manera adecuada. Resulta más sencillo que el educando progrese adecuadamente en su entorno social y en su ámbito

individual, si detecta que se están implementando procesos para satisfacer dichas necesidades.

Es importante recordar que, en términos generales, los profesionales no deben solucionar los problemas o las necesidades que se planteen en este tipo de casos, sino que deben ayudar al educando a que los supere por sí mismo. En otras palabras, deben ser los menores quienes tomen las riendas de la transformación de su situación y de su desarrollo. Por todo ello, se debe entender que la intervención con este colectivo tiene una naturaleza transversal, por un lado debe ser pedagógica, pero, por otro, también debe ser (como mínimo) social.

Por otro lado, en relación a la teoría de Maslow, ciertamente, algunas necesidades resultan más básicas que otras para los individuos. No obstante, cada uno, de manera singular, es quien va estableciendo la prioridad entre las mismas. No existe una organización predeterminada al respecto. Todo lo más que se podría aceptar es que las necesidades de nivel inferior poseen una naturaleza más básica, en cuanto que entroncan con la naturaleza biológica del ser humano. Sin embargo, eso no quiere decir que, obligatoriamente, se hayan de satisfacer siempre antes que las de nivel superior.

Por otro lado, tampoco se acepta una articulación tan rígida del funcionamiento de la teoría, pues se pueden poner en marcha de manera paralela distintos mecanismos para satisfacer al mismo tiempo necesidades de distinto orden.

Referencias

- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*. Nueva York, NY: Free Press.
- Alonso, H., Ruiz, P., Sánchez, J. y Oficialdegui, R. (2014). Exclusión social, medio abierto e incorporación social en la asociación Bizitegi: Un modelo de intervención socioeducativa en programas de reinserción social desde la pedagogía social comunitaria. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 48-66.
- Chamorro, P. P. (2013). Evaluación e intervención del ajuste social en jóvenes en situación de riesgo y exclusión social. En D. Sánchez-Teruel y M. A. Robles-Bello (Coords.), *Transformando problemas en oportunidades: Evaluación e intervención psicosocial y educativa en la infancia y adolescencia* (pp. 173-197). Jaén: Universidad de Jaén.
- Diego Espuny, F. (2000). La intervención con menores infractores. En M. T. Martín López (Coord.), *Justicia con menores, menores infractores y menores víctimas* (pp. 55-82). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
- Esteve, J. M. (2010). *Educar: Un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Funes Artiaga, J. (2008). Encontremos un lugar para la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 80-83.
- Garrido Genovés, V. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Fundamentos de la intervención*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Guichot, V. (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Revista Teoría de la Educación*, 25, 25-47.
- Herrera Pastor, D. (2013). Menores infractores. El taller, un medio de enorme potencial pedagógico dentro de la medida de internamiento en centro. En S. Torío, O. García, J. V.

- Peña y C. M. Fernández (Coords.), *La crisis social y el estado de bienestar: Las respuestas de la pedagogía social* (pp. 609-614). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Longás, J. y Riera, J. (2011). Fracaso escolar y tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 49, 145-162.
- López La Torre, M. J. (2005). Un modelo para la prevención e intervención de la conducta antisocial. En V. Garrido y M. J. López (Coords.), *Manual de intervención educativa en readaptación social. Los programas del pensamiento prosocial* (pp. 11-94). Valencia: Tirant lo Blanch.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Luque, M. J. y Lalueza, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. *Revista de Educación*, 362, 402-428.
- Martínez Reguera, E. (2007). *Cachorros de nadie. Descripción psicológica de la infancia explotada*. Madrid: Editorial Popular.
- Maslow, A. (1975). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Melendro, E. M., González, A. L. y Rodríguez, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121. https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.08
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago: Indigo.
- Pérez, C. (2012). *La acción educativa social. Nuevos planteamientos*. Madrid: Desclee de Brouwer.
- Pujadas, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sánchez-Raya, M. A. y Alonso García, J. (2013). Educación social: Aplicación de estrategias didácticas para la infancia en riesgo y dificultad social. En C. Sánchez Romero (Coord.), *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos* (pp. 75-95). Madrid: UNED.
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. J. (2011). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Vega, A. (1994). *Pedagogía de inadaptados sociales. La educación del menor inadaptado*. Madrid: Narcea.

Breve CV de los autores

David Herrera Pastor

Doctorado Internacional en Ciencias de la Educación. Actualmente disfruta un Contrato Postdoctoral en la Universidad de Málaga (España), en el dpto. Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. Desde hace más de una década viene investigando, desde una perspectiva pedagógica, en el ámbito social. Le interesa, particularmente, el colectivo de menores en situación de riesgo. Entre otras cosas, porque durante algunos años trabajó como Educador Social con dicho colectivo. Investigaciones subvencionadas relacionadas con el tema: 1) una IAP en un Centro de Menores Infractores. Y 2) en un barrio excluido de Málaga. Las publicaciones más destacadas que se destilan de su trayectoria son: A) El libro "Voz y Educación" que se publicó en Octaedro en 2009, y B) El artículo: "Un

acercamiento a la situación formativa de los/as educadores/as sociales” publicado en Revista de Educación en 2010. ORCID ID: 0000-0002-2198-5537. Email: dvherrera@uma.es

José Manuel de Oña Cots

Doctor en Pedagogía desde el año 2009 y Docente Universitario; con una amplia experiencia como Educador Social, centra su investigación en el ámbito de la Pedagogía Social, realizando propuestas de acompañamiento educativo con infancia y juventud y grupos familiares en contextos de exclusión. Ha realizado también aportaciones al ámbito del Desarrollo Comunitario y la evaluación de programas y proyectos socioeducativos en territorios, publicando un libro dentro de la Colección de libros de la Fundación Foessa (Año 2010) en el que se realizan propuestas concretas de trabajo en las áreas socioeducativas señaladas. Destacan publicaciones en Revistas como “Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada”; “REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación”, “Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria” entre otras. ORCID ID: 0000-0002-1766-9929. Email: josecots@uma.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Música para Adultos Mayores: Voluntariado Universitario para la Mejora Social

Music for Older Adults: University Volunteer Programme for Social Improvement

Susana Sarfson ^{1*}
M^a Claudia Albini ²

¹ Universidad de Zaragoza. ² Universidad Nacional de las Artes

Este trabajo fue realizado durante dos años y respondió a una convocatoria pública y competitiva, diseñado por profesoras de la Universidad Nacional de las Artes (Argentina) y de la Universidad de Zaragoza (España). Los objetivos han sido a) ofrecer actividades musicales para personas ancianas y b) proporcionar a los estudiantes universitarios la posibilidad de participar en acciones concretas de mejora social. Se ha valorado la influencia de este programa en ambos aspectos. En un marco de investigación-acción, se diseñó el programa de actividades entre docentes y estudiantes; el enfoque es cualitativo. Además del objetivo general (mejora de calidad de vida) se desarrollaron objetivos específicos, diferenciados para ambos grupos de sujetos. Las actividades han sido plasmadas por estudiantes de Música de nivel superior (piano, canto, cuerdas). Se han realizado evaluaciones iniciales, en proceso y final. Los estudiantes universitarios han contribuido a la mejora de calidad de vida de los ancianos y han tomado conciencia de su potencialidad para contribuir a la mejora social. Esto ha permitido validar el programa implementado, y a los estudiantes universitarios vincularse con las necesidades de la sociedad y participar en su mejora.

Descriptores: Música, Justicia social, Anciano, Voluntario, Educación musical.

This article presents a work carried out in Argentina for two years as the result of a public, competitive call for proposals. It was designed jointly by professors from the *Universidad Nacional de las Artes* (Argentina) and the *Universidad de Zaragoza* (Spain). The aims were: a) to offer quality musical activities to older adults, and b) to provide university students with the opportunity of participating in concrete actions on social improvement. The influence of this programme has been assessed on both aspects. Within a research-action framework, a programme of activities was designed jointly by university professors and students; a qualitative approach was chosen. Within a general aim to improve older adults' life quality, some specific differentiated objectives were developed, according to each group. The activities were performed by students from the faculty of Music (piano, singing, strings). Some initial, in-process and final evaluations were carried out. University students have contributed to a substantial improvement of older adults' life quality through musical activities adapted to each aged group (whether the independent, active community or the dependent one). They have also become aware of their potentiality to contribute to social betterness. This programme has been innovative and has promoted both independent and dependent older adults' well-being; it has also allowed university students of Music become engaged in societal needs and actively participate in social enhancement.

Keywords: Music, Social justice, Elderly, Volunteers, Music education.

*Contacto: sarfson@unizar.es

Introducción

El envejecimiento de la población es un tema importante en las sociedades actuales. De acuerdo con los estudios demográficos, el perfil de edad de la población de la UE viene experimentando un aumento, y se espera que casi un tercio de los europeos tendrá más de 65 años en 2060 (European Commission, 2012). En la ciudad de Buenos Aires, capital de la Argentina, el panorama es similar: los estudios demográficos indican que la franja etaria predominante es la de los adultos, y solamente existe un predominio de población menor de 20 años en las zonas de asentamientos informales (“villas miseria”). En las partes residenciales de la ciudad, las personas mayores de 65 años van siendo una proporción cada vez mayor dentro de la población general (Di Virgilio, Marcos y Mera, 2015). La preocupación por conservar la autonomía de este sector de la población tiene implicaciones humanas, pero también económicas y sociales. Por otra parte, los estudiantes universitarios de música, debido a la disciplina de estudio técnico-musical, que requiere de muchas horas diarias de dedicación individual en soledad, se pueden ir aislando de la realidad inmediata que los incluye como ciudadanos responsables. Existen estudios que analizan este aspecto en forma específica: cierta falta de comunicación, vida social relativamente pobre y estrés en los pianistas (Ciurana y Cibanal, 2009). Por esto, es importante contribuir también, mediante experiencias del tipo Aprendizaje-Servicio, con la formación personal de los músicos. En 2014, Presidencia de la Nación Argentina, a través del Ministerio de Educación, realizó una convocatoria pública y competitiva para la presentación de Proyectos de voluntariado universitario, fruto de la cual pudo sustanciarse la realización de esta experiencia. Este artículo presenta este programa de voluntariado que fue desarrollado durante dos años en el Departamento de Artes Musicales de la Universidad Nacional de las Artes (Buenos Aires), y describe sus ámbitos de actuación y principales resultados.

1. Revisión de la literatura

Las investigaciones más relevantes referidas a la actividad musical (y artística en general) como medio de mejorar la calidad de vida de los adultos mayores y de tratar de conservar las capacidades cognitivas, ponen de manifiesto que la práctica musical puede tener un efecto positivo, que incluye un sentido de bienestar físico y mental, aminoramiento del deterioro cognitivo, sentimiento de placer y disfrute, y alejamiento de sentimientos de tristeza (Lehmberg y Fung, 2010). En Galicia (España) se ha comprobado mediante una investigación amplia, los beneficios de un programa de intervención basado en la psicomotricidad con música en población anciana institucionalizada (Mayán Santos et al., 2001). En Valencia (España), se ha constatado, tras la evaluación de un programa de musicoterapia aplicado a personas con Alzheimer que viven en residencias especializadas, una mejora en la depresión y ansiedad asociadas (De la Rubia, Sancho y Cabanés, 2014). Numerosas investigaciones ponen de manifiesto que la música, ya sea mediante la audición o bien a través de la interpretación, pueden mejorar el rendimiento cognitivo en personas mayores sanas o con patologías neurológicas (Thomson et al., 2005).

Por otra parte, en el contexto donde se ha realizado este proyecto (centros ubicados en la ciudad de Buenos Aires) los ancianos muchas veces ven deteriorado su capital cultural, bien por restricciones económicas o por falta de apoyo social para mantener actividades

culturales que formaban parte de sus vivencias habituales, lo cual constituye un empobrecimiento de su calidad de vida. Se trata, entonces, de contribuir a evitar o paliar esa creciente exclusión cultural, fortaleciendo, en este caso mediante actividades musicales de calidad, las vivencias de dos grupos de ancianos con necesidades diferenciadas (autoválidos y dependientes).

Además, la sociedad demanda profesionales universitarios socialmente comprometidos (De la Calle, 2004), y es positivo propiciar conexiones entre los estudios académicos (en este proyecto, musicales) y distintos grupos que conforman la ciudadanía. Es necesario la implantación de programas para que los futuros profesionales universitarios desarrollen actitudes y valores, en especial de sensibilidad ante la injusticia global y la exclusión social (Loreto y Matallanes, 2012). Asimismo, se han realizado estudios que evidencian que los proyectos de voluntariado universitario en Argentina facilitan la formación en aspectos que los programas académicos no contemplan, tales como el reconocimiento de la vulnerabilidad, con lo cual los estudiantes pueden incrementar su capital social (Kandel, 2013). Por esto se ha tratado de ofrecer soluciones, variadas, creativas, que pudieran vincular estas cuestiones.

2. Método y desarrollo de la experiencia: El Programa de voluntariado “En modo mayor”

A partir de estas cuestiones se diseñó un Programa de Voluntariado destinado a mejorar la calidad de vida de dos grupos concretos de adultos mayores (un grupo dependiente, institucionalizado, y otro grupo de personas mayores, autoválidas) a partir de actividades musicales sistemáticas. Además, el programa debía contribuir a la formación de los estudiantes en cuanto a su integración a la comunidad y al ejercicio de competencias referidas a sensibilización con respecto a las necesidades de los ancianos, y capacidad de emprender mejoras en un contexto social determinado.

Los voluntarios han sido estudiantes de la Licenciatura en Artes Musicales de la Universidad Nacional de las Artes de las especialidades de piano, violín, violoncello, flauta, guitarra y canto, de edades comprendidas entre los 18 y 28 años, todos ellos con experiencia previa en la interpretación en público (solista y de cámara).

Los objetivos concretos fueron los siguientes:

- Incentivar la participación musical de los adultos mayores para fortalecer su autoestima.
- Lograr que los estudiantes universitarios de música se impliquen activamente en la inclusión de personas mayores, ya sea activos física y mentalmente como así también aquellos institucionalizados, a través de actividades musicales de calidad.
- Favorecer una actitud activa de los estudiantes ante la mejora de la comunidad.
- Organizar actividades musicales en hogares para ancianos y en centros de día.
- Propiciar una toma de conciencia en los directivos de la residencia de ancianos dependientes, acerca de los beneficios que la música proporciona, para así incluir actividades musicales permanentes.
- Fomentar la vida social y las relaciones de los mayores mediante la música.

Para el logro de estos objetivos se articularon las siguientes etapas secuenciadas, que refieren la progresión y preparación de los sucesivos momentos del voluntariado.

- Diseño inicial del programa (profesores universitarios).
- Reunión del equipo con los responsables del Centro de Jubilados y del Hogar de ancianas, para aunar criterios (interés, organización de los encuentros, planificación, horarios, etc.).
- Diseño ajustado del programa: reunión de los estudiantes universitarios voluntarios, docentes y responsables de las instituciones participantes.
- Lectura, estudio y comentario de bibliografía de referencia, especialmente la relacionada con musicoterapia y con métodos para la enseñanza de la música (docentes y estudiantes).
- Selección de material para las sesiones, especialmente en lo referido a repertorio de las audiciones de vivo, ejercicios musicales, canciones, fragmentos de textos literarios, juegos cognitivos, videos, etc.
- Diseño de material pedagógico-didáctico, adecuado para los grupos de ancianos objeto de las experiencias (fichas de lectura de ritmos, partituras con melodías de canciones, materiales auxiliares para psicomotricidad, comentarios para las obras presentadas en audiciones en vivo, selección de instrumentos de pequeña percusión para llevar a las sesiones, etc.).
- En la residencia de ancianas: presentación de los voluntarios a las ancianas dependientes, y participación de los estudiantes en actividades cotidianas para favorecer el mutuo conocimiento y comprender las necesidades de las ancianas.
- Actividades musicales en la Residencia de Ancianas.
- Actividades musicales en los Centros de Día.
- Reuniones de valoración de las experiencias y apoyo a los voluntarios.
- Evaluación final de las actividades: a) Encuestas, b) Entrevistas semiestructuradas a participantes, cuidadoras y familiares, c) Puesta en común con los voluntarios y las profesoras coordinadoras.

Por lo tanto, los contextos donde se ha desarrollado este voluntariado son dos: por una parte, una residencia, donde viven ancianas con dependencia moderada o severa, que cuenta con dos amplios salones cada uno de ellos con un piano. Se trata de un centro de gestión privada, religiosa, ubicado en la ciudad de Buenos Aires, que admite ancianas de diversa condición económica pero que no tienen una red familiar de apoyo suficiente para la etapa de dependencia en la que se encuentran, y que tiende a incrementarse; por otra parte, en centros de día municipales para jubilados autoválidos, que acuden voluntariamente. Por razones básicas de confidencialidad no revelaremos los nombres de los centros participantes ni la identidad de los ancianos.

Las actividades musicales realizadas han sido diferentes en los dos contextos planteados.

En la residencia de ancianas:

- Taller de canto
- Conciertos en vivo (piano, tríos de violín, cello y piano, guitarra, canto y piano).

- Juegos cognitivos con música, audioperceptiva.

En los centros de día:

- Taller de coro
- Taller de guitarra aplicada al folklore
- Taller de tango en el cine
- Visita al Teatro Colón
- Audiciones musicales en vivo

3. Resultados

Todas las sesiones se han registrado mediante diarios, a modo de cuaderno de bitácora, elaborados por los estudiantes de música voluntarios. Asimismo se han completado registros de observación, y se han realizado entrevistas semiestructuradas y encuestas (tanto a los mayores, como a los voluntarios y directivos de la residencia y de los centros de día), para recopilar la información necesaria para valorar el proceso y los resultados parciales, y fundamentalmente para ir ajustando el programa periódicamente.

De la información obtenida se sintetizan los resultados y logros.

3.1. Voluntarios

A lo largo del proceso se han realizado reuniones periódicas para apoyar a los estudiantes, tanto en las cuestiones técnico-musicales como, fundamentalmente, en los aspectos emocionales y humanos. Se han propiciado espacios de participación para generar informaciones y reflexión en los participantes, ya que al verbalizar las experiencias y explicar las opiniones se interiorizan conceptos y se mejora la cohesión de los miembros a través de la actividad desarrollada en forma colaborativa. Así, los participantes han manifestado el crecimiento personal que les suponía la experiencia. Ante la cuestión sobre qué les ha aportado esta labor, todos los estudiantes se refieren a una toma de conciencia acerca del valor que tiene el acompañamiento cordial mediante tareas, que puede mejorar el estado de ánimo de las personas mayores, y cómo el hecho de escuchar música en vivo emociona a personas que antes parecían inmersas en su mundo interior, y las hace comunicarse, ya sea verbalmente o, cuando no pueden hablar, mediante las sonrisas, o gestos. Con respecto a quienes desarrollaron juegos cognitivos con elementos musicales, manifiestan que han notado que los ancianos los esperaban cada semana con expectativa, preparados siempre para pasar un buen rato, y que han visto que la actividad lúdica ha contribuido a que se comunicaran más entre ellos. Los estudiantes han manifestado que este voluntariado les ha hecho cambiar su propia percepción ante los ancianos en general, y algunos han comentado un mejor acercamiento a personas mayores de su propia familia o entorno. Desde el punto de vista de la organización de actividades, este voluntariado les ha ayudado a sistematizar y a graduar las propuestas, con una agilización de la capacidad de adaptación al momento concreto, es decir, han desarrollado competencias de gestión. Todos han valorado positivamente también el hecho de intercambiar sus impresiones e ideas en las reuniones de voluntarios y docentes, y en general la experiencia les ha supuesto, a lo largo de los dos años, un desarrollo personal, en especial en un momento de sus vidas donde la mayor parte del tiempo y energías lo están dedicando al estudio de sus respectivos

instrumentos, con lo cual han podido también conectarse mejor con la realidad circundante. A continuación se reflejan fragmentos extraídos de distintos diarios de los estudiantes voluntarios:

Al llegar a la residencia, las ancianas ya estaban preparadas en la sala, y preguntaron qué íbamos a cantar hoy.

Después del concierto (tríos de Haydn para violín, violoncello y piano) varias señoras se quedaron para conversar, y agradecieron que hubiéramos llevado este repertorio, porque hace mucho que no pueden salir a conciertos.

Varias señoras comentaron que antes tocaban el piano, y que después de escuchar estas presentaciones quieren volver a tocar. Ojalá lo hagan, ya que en esta residencia hay dos pianos.

Esta experiencia me hace pensar en cómo puede cambiar la vida. Me cuentan que hacía mucho que no escuchaban música en vivo, veo cómo se emocionan, y me doy cuenta cómo esperan el siguiente día de concierto.

3.2. Personas mayores

De acuerdo con las entrevistas semiestructuradas que se realizaron en los distintos momentos (inicial, al finalizar el primer año, y al finalizar el segundo año), los miembros de ambos grupos (residencia y centro de día) han valorado positivamente el programa desarrollado. Sin embargo, las cuestiones que destaca cada grupo difieren: entre los asistentes al centro de día, valoran la posibilidad de aprender (guitarra para acompañar canciones, aspectos de historia de la música, vocabulario musical, canciones), de sentir que ocupan su tiempo en algo constructivo y placentero, así como de relacionarse socialmente, ya que la asistencia a las actividades supone para algunos, continuar la vinculación con sus compañeros fuera del centro. Todos han manifestado que su vida se ha enriquecido. Para las ancianas de la residencia, que tienen dependencia moderada o severa, las que pueden hablar manifiestan la alegría que les supone la llegada de los voluntarios, la emoción de escuchar música, ver los instrumentos, conversar con los músicos; también valoran poder cantar, y los juegos musicales les han parecido no sólo entretenidos sino que les ha permitido ejercitar aspectos del lenguaje verbal (vocabulario, memoria, expresión). Otras ancianas están imposibilitadas de hablar, pero los voluntarios registran las respuestas positivas: sonrisas, apretón de manos, actitud apacible.

A continuación, se transcriben algunos comentarios literales, extraídos de las encuestas realizadas a los sujetos de ambos grupos. Las encuestas realizadas a las ancianas de la residencia se hicieron en forma oral y los voluntarios fueron los encargados de escribir las respuestas.

Centro de día:

La propuesta fue muy adecuada y me gustaría que continuara; me ha permitido tocar la guitarra en clase y practicar en casa.

Excelente el profesor, muy claro y entendible; he aprendido y he disfrutado mucho.

Desearía que la propuesta fuera por más tiempo, no sólo una vez por semana.

Excelente la profesora, muy clara en sus comentarios.

Muy ameno, con material muy rico.

Muy bien elegido el material; trae a la memoria nuestra niñez y juventud.

Me gustaría repetir el taller, compartimos momentos divertidos y al mismo tiempo aprendimos.

Me emocionó la visita al Teatro Colón.

Excelente predisposición de los voluntarios y de sus profesoras.

Excelentes profesores. Gracias.

Muy profesionales y amenos.

En la residencia de ancianas:

Sería genial tenerlos varias veces por semana.

Muy bonitas todas las canciones que cantamos.

Cantar es un regalo de Dios.

Fuimos muy felices gracias a Uds.

Me hicieron muy feliz con esta música que escuchamos hoy.

Cuando vienen las chicas tengo ganas de salir de mi habitación.

Me siento acompañada y querida.

Espero que pronto tengamos otro concierto.

Con estos ejercicios de canto me siento más derecha así puedo respirar mejor.

Gracias por la compañía, no extraño tanto a mi familia cuando vienen las chicas.

Me divierto y me acuerdo de cuando era chica, cuando mi papá y mi tío tenían un conservatorio en Mendoza.

Yo canté en el coro de Radio Nacional cuando era jovencita; las chicas me hacen recordar toda esa época, me emociona.

3.3. Directivos (residencia y centro de día)

En ambos casos han valorado muy positivamente este voluntariado, que ha supuesto dinamizar a los centros, y mejorar el bienestar subjetivo de los mayores. En especial en la residencia de ancianas dependientes, han valorado la ruptura de la cotidianeidad mediante actividades enriquecedoras, que han favorecido estados de ánimo positivos en las residentes, y han notado una mejora en cuanto a la capacidad verbal de algunas de ellas inmediatamente después de las sesiones musicales. En ambos casos, los directivos han valorado especialmente la actitud receptiva de los voluntarios, y su predisposición a comunicarse cordialmente con los ancianos, y cómo esto repercutía favorablemente en los grupos.

4. Discusión y conclusiones

A lo largo del tiempo de desarrollo de este proyecto (dos años de puesta en práctica, más los meses previos de diseño), se han suscitado diversos temas de reflexión. Así, la necesidad de plantear un voluntariado universitario, que vinculara las necesidades de formación transversal, con la puesta en práctica de las competencias profesionales específicas de estos estudiantes (la interpretación musical y la enseñanza de la música), no estuvo exenta de la intencionalidad de las investigadoras en contribuir con objetivos de justicia social, en este caso, focalizando la atención en los ancianos (tanto los que tienen autonomía como los dependientes). Se trata de compensar posibles situaciones de privación, y de fortalecer lazos sociales mediante la cultura y la vivencia musical directa.

En este proyecto, de acuerdo con los datos obtenidos mediante distintos instrumentos (entrevistas semiestructuradas con mayores, voluntarios y directivos, encuestas y registro de observaciones), se observa que este programa, desarrollado durante dos años, ha incidido fundamentalmente en la mejora de la calidad de vida de los dos grupos distintos de adultos mayores, lo cual coincide con los resultados obtenidos por investigaciones realizadas en otros contextos, que han puesto en evidencia que las actividades musicales activas influyen positivamente en los adultos mayores, mejorando la percepción subjetiva de bienestar y la interacción social (Coffman, 2002).

Con respecto a los voluntarios universitarios, aunque se trata de estudiantes de la Licenciatura en Artes Musicales, músicos prácticos cuyos planes de estudios están centrados en la adquisición del mayor nivel musical posible (técnico y expresivo), para su desarrollo personal y profesional futuro es importante que tomen conciencia y se formen para realizar aportaciones a la mejora de la sociedad, muy especialmente en el marco de una realidad donde las necesidades sociales muchas veces no son atendidas en forma completa por las entidades públicas, o bien están sujetas a los vaivenes políticos de los sucesivos gobiernos.

Para los estudiantes este voluntariado ha sido una oportunidad de enriquecimiento personal que promueve la actitud participativa en la mejora de la comunidad, y una experiencia de interpretación musical para un público diferente al de las salas tradicionales: es decir, han tenido la posibilidad de contribuir de manera activa y de tomar conciencia (ser responsables) de la mejora de los ancianos participantes, es decir, de contribuir al sentido social de la educación (Batlle, 2010). En las reuniones con el profesorado organizador, los estudiantes han planteado que la experiencia les ha hecho pensar en cuestiones totalmente diferentes a las puramente académicas y técnicas, tales como ofrecer un espacio musical reconfortante, o conversar de música con personas mayores que salen de su cotidianeidad gris gracias a estas audiciones.

Para los ancianos institucionalizados en hogares, y para aquéllos autoválidos que frecuentan los centros de jubilados de sus barrios, es una oportunidad de sentirse acompañados, de mejorar su estado general a través del contacto con los jóvenes y con la música, y de generar un espacio de reencuentro con un repertorio musical muchas veces conocido por ellos en etapas previas de su vida. Se trata de transformar estas instancias de estudio en un espacio socializador entre los adultos mayores de tal manera de ofrecerles una nueva perspectiva de vida, y de promover vínculos intergeneracionales constructivos para todas las partes.

Por otro lado, los ancianos institucionalizados presentan una serie de características, por una parte derivados de su edad y de su salud. La experiencia realizada mediante este programa pone de manifiesto que la música desempeña un papel importante en la mejora del estado general de estas personas, así como contribuye a la mejora de la reserva cognitiva y del estado anímico, lo que confirma los hallazgos de investigaciones previas (Thomson et al., 2005). Sin embargo, en la mayoría de los hogares de ancianos no se desarrollan actividades musicales, que tan beneficiosas serían para estas personas, muchas de ellas sin familia y sin contacto con el mundo exterior. Hay que tener en cuenta que en el contexto de la residencia de ancianas, el grupo que participó en este voluntariado estaba formado en su mayor parte eran melómanas. De acuerdo con lo que ellas manifestaron (tanto en las entrevistas semiestructuradas como a lo largo de las distintas sesiones) habían sido público habitual de conciertos de música clásica, y el

hecho de volver a escuchar música en vivo ha supuesto para ellas un cierto retorno a la normalidad de su vida, del cual la residencia las había apartado. Por otra parte, la sociedad actual vive muchas veces ignorando a esta parte de nuestra comunidad, olvidando su responsabilidad ante la inclusión de personas ancianas: se ha comprobado que en las personas mayores puede contribuir al retardo del deterioro de las facultades físicas y mentales, propiciar la resocialización del anciano, proporcionar la recuperación psicológica y aumentar la autoestima; fomenta y desarrolla la comunicación, ayuda a conservar la estabilidad emocional, posibilita la autoexpresión y la integración social, desarrolla la creatividad, estimula la memoria aumentando la retención de información. De todo esto ha quedado testimonio en las respuestas que han dado tanto los voluntarios, como las personas ancianas, y los cuidadores y responsables de las residencias, al igual que las familias.

Finalmente, también es importante la labor realizada para lograr una toma de conciencia en los responsables de la Residencia, acerca de la necesidad de dotar de belleza y comunicación humana a las personas que están imposibilitadas de salir, de ir a escuchar un concierto, de conversar sobre música, y cómo todo esto mejora el estado de ánimo general, e ilumina la rutina cotidiana. Consideramos importante insistir que cuando los ancianos se encuentren institucionalizados se trate de organizar actividades musicales sistemáticas pues esto responde a la necesidad de mejorar su calidad de vida y bienestar.

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado gracias a la Convocatoria del Ministerio de Educación de Argentina para Proyectos de Voluntariado Universitario (2014 y 2015), cuyos proyectos se han desarrollado en 2015 y 2016.

Referencias

- Battle, R. (2010). Aprendizaje-servicio y entidades sociales. *Aula de Innovación Educativa*, 192, 66-68.
- Ciurana, M. y Cibanal, J. L. (2009). Aspectos psicoemocionales del pianista: Problemas y posibles soluciones. En M. Ciurana (Ed.), *Los espacios pedagógicos del cuidado* (pp. 52-59). Alicante: Consejo de Enfermería de la Comunidad Valenciana.
- Coffman, D. (2002). Music and quality of life in older adults. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 18(2), 76-88. <https://doi.org/10.1037/h0094050>
- De la Rubia, J. Sancho, P. y Cabanés, C. (2014). Impacto fisiológico de la musicoterapia en la depresión, ansiedad, y bienestar del paciente con demencia tipo Alzheimer. Valoración de la utilización de cuestionarios para cuantificarlo. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(2), 131-140.
- De la Calle, C., García, J. y Giménez, P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 47-66.
- Di Virgilio, M., Marcos, M. y Mera, G. (2015). Las ciudades dentro de la ciudad: características sociodemográficas y habitacionales de la ciudad de Buenos Aires según sus tipos de hábitat. *Revista Población de Buenos Aires*, 12, 33-57.
- European Commission. (2012). *The 2012 ageing report. Economic and budgetary projections for the EU27 Member States*. Bruselas: Secretariat of the Economic Policy Committee.

- Kandel, V. (2013). Hay algunos que sienten que esto les parte la cabeza: Notas sobre experiencias de aprendizaje-servicio en la Universidad de Buenos Aires. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 177-193.
- Lehmberg, L. y Fung, V. C. (2010). Benefits of music participation for senior citizens: A review of the literature. *Music Education Research International*, 4, 19-30.
- Loreto, V. y Matallanes, B. (2012). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 155-176.
- Mayán, J. M., Rodríguez de Vera, B., Núñez, M. J., Freire-Garabal, M., Rodríguez Martínez, A. y Seijas, B. (2001). *Musicoterapia: Técnica psicomotriz gerontológica*. Santiago de Compostela: Segra Ediciones.
- Thomson, R. G., Moulin, C. J. A., Hayre, S. y Jones, R. W. (2005). Music enhances category fluency in healthy older adults and alzheimer's disease patients. *Experimental Aging Research*, 31(1), 91-99. <https://doi.org/10.1080/03610730590882819>

Breve CV de las autoras

Susana Sarfson

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Superior de Piano. Profesora Superior de Clave. Licenciada en Filología Hispánica. Es Profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica de la Expresión Musical (Universidad de Zaragoza) con docencia de grado, máster y doctorado. Investigadora principal en proyectos competitivos desarrollados en España e Hispanoamérica. Directora de Tesis Doctorales. Ha presentado numerosos trabajos de investigación en congresos nacionales e internacionales. Autora de publicaciones de investigación (artículos y libros). Sexenio vivo CNEAI. Es miembro del comité científico de las Revistas Educare (Costa Rica), Revista Complutense de Investigación en Educación Musical (España), y del Boletín de Investigación en Educación Musical (ADOMU, Argentina). ORCID ID: 0000-0002-0785-4952. Email: sarfson@unizar.es

María Claudia Albini

Profesora Superior de Música; profesora Superior de Inglés; licenciada en Educación; licenciada en Artes Musicales; doctoranda en Artes. En Argentina es docente de nivel secundario, terciario y universitario. Investigadora universitaria categorizada. Asesora del Instituto de Investigación en Artes Musicales-DAMus-UNA. Miembro del Banco de Evaluadores de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI). Directora de tesinas de grado. Expositora en numerosas reuniones científicas. Evaluadora acreditada de la Universidad de Cambridge (Cambridge ESOL examinations). Representante en Argentina de la International Child Art Foundation (Washington). Editora del ARTESOL ESP journal y referato del ARTESOL EFL journal. Directora del proyecto de Voluntariado Universitario "En modo mayor-Música para nuestros abuelos". ORCID ID: 0000-0003-2027-2209. Email: mariaclaudia.albini@gmail.com

Filantropía, Educación y Fútbol: La Obra Benéfica de Max Bembo en Barcelona (1907-1922)

Philanthropy, Education and Football: The Charitable Work of Max Bembo in Barcelona (1907-1922)

Xavier Torrebada-Flix *

Universidad Autónoma de Barcelona

El siglo pasado ha sido considerado como el de los derechos de la infancia. A principios del siglo XX el desarrollo económico, industrial y cultural de la ciudad de Barcelona conlleva una importantísima transformación urbana cuyos efectos se hacen sentir en una densa concentración de la población obrera que tiene que hacer frente a una multitud de penurias y desigualdades sociales. En este contexto surge un movimiento de beneficencias institucionales que tienen por objetivo la educación y la protección a la infancia desamparada. Entre todas estas iniciativas se destaca la inédita obra benéfica de Max Bembo (José Ruiz Rodríguez), figura en la que centramos el objeto de estudio de esta investigación. Una revisión documental de fuentes primarias de índole hemerográfica y el posterior análisis de los textos seleccionados sustentan una interpretación en torno a la Teoría Crítica. La obra filantrópica de Max Bembo trasciende el concepto benéfico y se incorpora en el campo de la justicia social al utilizar el fútbol como un dispositivo de normalización y de integración ciudadana. Con este artículo nos hemos propuesto superar el espacio residual que tiene aún hoy la Historia de la Educación Social y avanzar en la construcción de una disciplina que sostiene amplias conexiones sociales (políticas, culturales, económicas...).

Descriptor: Educación, Deporte, Infancia, Niño desfavorecido, Integración social.

The last century has been considered as the rights of children. At the beginning of the twentieth century the economic, industrial and cultural development of the city of Barcelona entails a very important urban transformation whose effects are felt in a dense concentration of the working population that has to face a multitude of hardships and social inequalities. In this context, there is a movement of institutional beneficences that aim at education and protection of the destitute children. Among all these initiatives is the unpublished charitable work of Max Bembo (José Ruiz Rodríguez), figure in which we focus the object of study of this research. A documentary review of primary sources of hemerographic nature and the subsequent analysis of the selected texts support an interpretation around Critical Theory. Max Bembo's philanthropic work transcends the beneficial concept and is incorporated into the field of social justice by using football as a standardization and citizen integration device. With this article, we have proposed to overcome the residual space that still has the History of Social Education and advance in the construction of a discipline that supports broad social (political, cultural, economic ...) connections.

Keywords: Education, Sport, Childhood, Disadvantage children, Social integration.

*Contacto: xtorreba@gmail.com

Introducción

El siglo pasado ha sido considerado como el de los derechos de la infancia (Rodríguez Pérez, 2009). A principios del siglo XX, en las ciudades más urbanizadas e industrializadas del país, las alarmas se dispararon ante el problema social que suponía la explotación de una populosa población infantil obrera expuesta a la agitada y turbulenta vida moderna (Santos, 2012). La desescolarización, la mendicidad, la delincuencia, el alcoholismo y la prostitución azotaban a esta población menor que sucumbía víctima de las desigualdades de clase y de las enturbiadas praxis políticas. En este escenario apareció todo tipo de medidas políticas (higiénicas, educativas, benéficas, culturales y legislativas) encaminadas a resolver el llamado problema social de la infancia desprotegida. Un sistema legislativo y social pro-infancia se puso en marcha para combatir los altos índices de mortalidad infantil, los malos tratos familiares y en el trabajo, la explotación laboral de los menores, la falta de higiene en los hogares o la desescolarización.

En este constructo se hacía sentir la especial virulencia de las insatisfacciones sociales acrecidas por los desequilibrios de la crisis finisecular y el movimiento crítico de corte regeneracionista. La puesta en marcha en 1901 de un nuevo sistema educativo (inspirado en el modelo francés de Jules Ferry) comportó la obligatoriedad de la escolarización. Surgía así una nueva construcción social de la infancia y un conjunto de políticas sociales encaminadas a salvaguardar los valores potenciales (regeneracionismo, idea del “hombre nuevo”) de un nuevo estrato social (Ballester y Balaguer, 1995). No obstante, el nuevo sistema también demostró la inoperancia de propósitos socializadores y nacionalizadores hacia la población infantil de la clase obrera.

Por otro lado, aún y las buenas intenciones legislativas en torno a la protección a la infancia, la situación se mostraba perturbadora. La Ley de protección a la infancia y represión de la mendicidad, de 1904, no sirvió para reparar los verdaderos problemas, sino que judicializó y estigmatizó todavía más a la clase obrera, alejándose de toda “igualdad de derechos y de justicia social” (Barona, 2007, p. 297).

En esta coyuntura se entrecruzaba la aparición del deporte del último tercio del s. XIX (y de la educación física), cuyos discursos metaforizados de valores regeneracionistas señalaron el entorno escolar como uno de sus objetivos (Torreadella, 2014). Así, siguiendo el modelo de la Inglaterra victoriana, el deporte se presentaba como un elemento de reformismo en la enseñanza tradicional, pero también como un elemento socializador de la clase proletaria (Hutchinson, 2008).

En España, Barcelona representó una de las ciudades más paradigmáticas en las que confluyeron estos elementos sociales que acabamos de describir. Entre las numerosas iniciativas institucionales (públicas y privadas) pro infancia rescatamos del olvido la genuina obra, y prácticamente desconocida, de José Ruiz Rodríguez, más conocido por Max Bembo. Sobre este personaje descansa el objetivo de este estudio, que no es otro que el de revelar la contribución filantrópica y benéfica de la llamada fundación Obra de Max Bembo. A través del análisis de esta fundación de Bembo comprobamos una institucionalización social de medios de protección y educación de la infancia desamparada en la Barcelona de principios del siglo XX. Entre todos estos medios nos centramos en el fútbol, un deporte entonces nuevo, sobre el cual se promovieron valores

y modos de gubernamentalidad, contruidos desde la misma sociedad para proyectar los dispositivos disciplinarios deseados por la clase dominante.

Sobre Max Bembo apenas existen estudios (Alsina, 1982; Masjuan, 2006). Es por esto que los pocos datos biográficos que presentamos han sido hilvanados a través del cruce de múltiples textos y noticias de prensa. Por consiguiente, una primera parte de la metodología ha consistido en localizar fuentes hemerográficas de la prensa histórica y obras bibliográficas que se ocupan parcialmente del asunto. Tras el posterior análisis y ordenación de los datos, hemos elaborado un breve apunte contextual que triangula en torno al conflicto social que se desprende del desarrollo industrial, urbanístico y económico de Barcelona. La revisión de obras generales en torno a la historia de la educación social ha permitido la contextualización y las bases para el discurso crítico (Ferrer, Somoza y Badanelli, 2014; Ruiz y Palacio, 1999; Vilanou y Planella, 2010). Por lo tanto, el problema asistencial y pedagógico de la infancia, junto a la emergencia social del deporte, emplazan la obra de beneficencia de Max Bembo, a una visión pedagógica y cuya relación con el deporte, en especial el fútbol, proporciona los argumentos clave para un análisis teórico en torno a la sociología crítica y la sociología del poder. Al respecto, disponemos de un corpus de textos lo suficientemente significativo para bosquejar en la intertextualidad del discurso dado. Manejamos pues la autoridad sugestiva del texto de la época “como fenómeno social complejo, lugar de registros inconscientes donde se inscriben usos, gestos, códigos, en fin, relaciones objetivas de las que no son conscientes sus autores” (Vázquez García, 1989, p. 91). En sí, como trata Le Goff (1991), utilizamos los textos con la intención de recuperar la memoria del monumento/documento (1991), y considerar como “expresan el poder de la sociedad del pasado sobre la memoria del futuro” (Le Goff, 2012 p. 11).

1. La clase obrera, educación y deporte en la Barcelona de principios de siglo XX

Afectada por el Desastre del 1898, la Barcelona de principios del siglo XX soportaba los desequilibrios sociales y las contradicciones del emergente crecimiento urbanístico y económico. La política de la ciudad entraba en disputas territoriales y económicas de la clase burguesa, y en las clases populares afloraba un sentimiento de catalanismo ante una España intransigente. La sociedad barcelonesa (la catalana en general) se mostraba enemistada con las decisiones políticas de Madrid y se manifestaban las demandas y aspiraciones de un autogobierno regionalista. En Cataluña, los conflictos generados a raíz de las guerras de Cuba y de Marruecos agudizaron el sentimiento antimilitarista de la población, especialmente en la clase obrera, pero también con la clase dirigente y empresarial, que aprovechaban su condición para confluir y protestar por sus intereses económicos. En este conflicto, las desigualdades sociales se hacían sentir profundamente en la población infantil y los proyectos de escolarización aparecían justificados por el creciente desgobierno social; situación de caos, cuyas críticas políticas responsabilizaban (irracionalmente) a la degeneración de clases obreras.

En estos años, aún y la ley de escolarización obligatoria hasta los doce años, los índices de niños y niñas sin escuela eran preocupantes y una significativa población era forzada al trabajo (explotación infantil). Los que no trabajaban ni asistían a la escuela vagaban o jugaban entre las calles del centro de Barcelona, la mayoría destinados a la mendicidad,

al pillaje y a otras situaciones poco saludables. Esta realidad era aborrecida por la consolidada burguesía que deseaba pasear por unas calles limpias de indigencia y miseria (suciedad). En este contexto nació una conciencia colectiva burguesa y el impulso de instituciones privadas de atención a la infancia y a su educación. Estas iniciativas venían a cubrir el déficit de asistencia social y educativa de las instituciones públicas. Del patrocinio de estas instituciones se construyó el discurso filantrópico (y religioso) de una sociedad dispuesta a salva-guardar la infancia de la exclusión social. Discursos que, en definitiva, tenían el objetivo de redirigir la infancia en peligro hacia una dignificación y moralización para incorporarla a la sociedad productiva. Se construía así, el mito de la infancia peligrosa; el de una población que representaba una amenaza para el *status quo* de una ciudad cosmopolita, moderna y civilizada que deseaba confraternizar con Europa (Torreadella, 2017; Torreadella y Brasó, 2017).

Ante los miedos de la degeneración se concibieron las tecnologías políticas de una medicina social, situando un especial cerco en la atención de la población infantil de la clase obrera (Ballester y Balaguer, 1995; Campos, 1998). Entre estas medidas se encontraba la escolarización obligatoria, cuya intención era “apartar al niño proletario de la calle y modelar su conciencia para garantizar la paz social y la reproducción de la mano de obra” (Campos, 1998, p. 346). Por supuesto, entre las tecnologías de control social también se hallaban la gimnástica y el deporte escolar. Y, por consiguiente, en la educación física se alojaron los dispositivos disciplinarios (códigos higiénicos y moralizadores, además de la conductibilidad de valores liberales asumidos por la docilidad y la obediencia: esfuerzo, resistencia, valor, superación, lucha...) que eran compartidos en el imaginario colectivo a partir de la naturalización modernizadora que se alojaba en el mito regeneracionista (Torreadella, 2017; Torreadella y Brasó, 2017).

En la Barcelona de principios del siglo XX, las preocupaciones sociales movilizaban un apego especial a la protección de la infancia (Sánchez-Valverde, 2009; Santolaria, 2009). En 1907, la ciudad concentraba 37 instituciones de beneficencia a la infancia (Ayuntamiento de Barcelona, 1909). La atención al llamado problema social, es decir, al control sobre la clase obrera, tenía en jaque a la clase dominante, que visionaba el elemento obrero como una amenaza a sus intereses económicos. Por lo tanto, las clases dirigentes estaban moralmente condicionadas a sufragar, con la ayuda de la Iglesia, la beneficencia de la indigencia. Así, al llegar a 1912, la asistencia pública de la ciudad había crecido considerablemente, y disponía de 72 instituciones, entre éstas, numerosos asilos de huérfanos o desamparados, perteneciendo, la mayoría, a las fundaciones o congregaciones religiosas (Ayuntamiento de Barcelona, 1914).

La estigmatizada percepción de concebir a la clase obrera como lacra de degeneración, portadora de gérmenes patógenos, de vicios morales, de la agresividad y criminalidad, etc. (Juderías, 1908), fue asumida en un discurso de las clases pudientes que se responsabilizaron de ejercer su autoridad en las políticas sociales. Médicos, higienistas, pedagogos, militares o eclesiásticos se disputaron los dominios de acción sobre el problema de la clase obrera, y todos tenían ideas para proteger a la sociedad. Desde estos estamentos se proyectaron discursos que convergieron hacia la construcción de una representación social (imaginario colectivo) de una infancia obrera estigmatizada como sucia, decadente y peligrosa. De este constructo aparecieron iniciativas de escolarización (reclusión-instructiva) para sociabilizar la clase obrera, pero también para proteger a la buena ciudadanía de las amenazas degeneracionistas o revolucionarias. La escuela primaria pública se convertía pues, en un espacio represor y regenerador de la infancia

obrera; es decir, en un encarcelamiento cuyo objetivo pasaba por domesticar, civilizar, sociabilizar y, así, prevenir la “degeneración de la raza” (Álvarez-Uría, 1987; Barona, 2007; Carreño, 2009; Del Cura y Huertas, 2009; Huertas, 1998, 2004, 2009; Varela, 1991). Entonces, surgía la mano benefactora del Estado que concibió la escolarización como una de las soluciones más importantes para establecer el orden público y garantizar la seguridad general; y era precisamente esta educación la garantista de la “paz civil”, es decir, la que construía el disciplinado y dócil obrero o el sacrificado soldado del mañana (Solana, 1909).

En estos procesos de escolarización, de renovaciones pedagógicas de los métodos de la enseñanza tradicional, de preocupación por la educación física y el regeneracionismo, coincidieron en la coyuntura de expansión del deporte, que brotaba paralelamente al desarrollo industrial y el crecimiento urbanístico de las ciudades. Los desajustes sociales conformaron un espacio de tensiones nacionales y los conflictos políticos y laborales representaron el constante latir de las ciudades. En Barcelona, los episodios de la Semana Trágica, los atentados políticos, las huelgas generales de 1917 y 1919, y las revueltas militares, sirvieron para remover la conciencia social y la multiplicación de iniciativas apaciguadoras de conflictos.

En estos años se iniciaba una renovación de la enseñanza tradicional. Las proyecciones de ensayos escolares en el marco de la Escuela Nueva situaban a Barcelona en el principal centro de atención europeo. La Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia, la obra reformista del Ayuntamiento de Barcelona y otras iniciativas privadas vinculadas a la burguesía representaban una declarativa voluntad de cambiar los modos tradicionales de enseñanza (González-Agàpito, 1992). Las nuevas escuelas encarnaban singulares ensayos, en donde la educación física y el deporte tenían un especial protagonismo. Es un ejemplo paradigmático la *Escola de Mestres*, en la que el polifacético pedagogo Joan Bardina fomentó la gimnasia sueca y deportes como el fútbol (Torrebadella, 2013). Sin embargo, contrastaba el déficit de escuelas públicas, el mal estado de las mismas y la carencia de todo tipo de medios para la enseñanza (Cañellas y Toran, 1982). En estas escuelas ni tan siquiera se hacía educación física y, en unas pocas, solamente se hacía “gimnasia higiénica” o “gimnasia respiratoria” (Torrebadella, 2013; Torrebadella y Brasó, 2017).

Las escuelas que asistían a la clase obrera, aunque con diferenciaciones ideológicas substanciales, les unía un objetivo en común. La red de escuelas vinculadas a la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia, las escuelas catalanas del Distrito II y VI, las escuelas del Patronato de la Sagrada Familia del padre Gil Pares o las escuelas de ensayo del Ayuntamiento de Barcelona (escuela del Bosc y escuela del Mar), atendían a la filantrópica obra asistencial de una temerosa sociedad liberal que se esforzaba en *reciclar* los *detritos* anti-sociales que ella misma generaba (Torrebadella, 2016).

El deporte de Barcelona se enmarcaba en un contexto urbano de prosperidad (un proceso de europeización y de conciliación social interno de la ciudad) que también era estimulado por actores políticos, destacándose la Lliga Regionalista de Prat de la Riba y la administración de la Mancomunitat (Pujadas y Santacana, 1995). En esta coyuntura hay que añadir la presencia de significativos promotores del deporte (o regeneración física) que, bajo el sello regeneracionista, también aspiraban a una ciudad modélica (Torrebadella, 2015a). En este ideal, brotaba del protagonismo de los gimnasios de Barcelona, los cuales encabezaron las iniciativas del deporte y fueron los verdaderos

generadores del asociacionismo deportivo. Paralelamente, los colegios más elitistas de la ciudad también seguían la moda del *sport* inglés, que se visualizaba como etiqueta de distinción y de regeneración física y moral (de regeneración socializadora de la juventud). Por su parte, los profesores de educación física demandaban campos y plazas de juego para la población infantil (Torrebaddella, 2015b); con ello también se buscaba el no molestar a los transeúntes y el presentar la imagen de una ciudad moderna, cultural, europea y civilizada. La cultura física (la gimnástica y el deporte) se envolvía de un discurso de índole regeneracionista y catalanista (Torrebaddella, 2014) que se extendía hacia las clases populares con el apoyo de entidades como el *Centre Autonomista de Depedents del Comerç i de la Indústria* (CADCI) y el Ateneo Enciclopédico Popular. Barcelona se convertía en un importante núcleo promotor del deporte nacional, pero también en el principal foco de las desigualdades sociales. En este escenario, el fútbol encarnaba el motor del creciente asociacionismo deportivo y se autoproclamaba como el instrumento re-formador de la juventud (Torrebaddella, 2012b, Torrebaddella y Nomdedeu, 2015).

2. La obra benéfica de Max Bembo

Max Bembo (José Ruiz Rodríguez) era hijo de Diego Ruiz de los Cobos, médico malagueño, y de la granadina Carmen Rodríguez Méndez. Su hermano era el polifacético Diego Ruiz Rodríguez (1881-1959: poeta, médico, filósofo, librepensador seguidor de Nietzsche, miembro de la Asociación Internacional de Trabajadores y autor de polémicas obras como *El Crim dels Reis Catòlics i la fi de Castella*, 1932). José y Diego eran primos hermanos de Pablo Ruiz Picasso (Alsina, 1982). A finales del siglo XIX ambos hermanos se instalaron en Barcelona, bajo la protección de su tío materno, el distinguido catedrático de Higiene Privada Rafael Rodríguez Méndez (Granada, 1845-Barcelona, 1919; médico, político del Partido Republicano Radical, Rector de la Universidad de la Universidad de Barcelona entre 1902 y 1905, Presidente de la Federación Gimnástica Española entre 1898 y 1906), y masón de la Logia Constancia de Gracia). Rafael Rodríguez Méndez tuvo dos hijos con Catalina Trinidad Ruiz de los Cobos: Ángel Rodríguez Ruiz y Rafael Rodríguez Ruiz. Ángel Rodríguez Ruiz fundó en 1900 la Sociedad Española de Foot-ball y Rafael Rodríguez Ruiz, doctor en medicina, estuvo muy vinculado a la Federación Gimnástica Española.

A principios del siglo XX, aparece en la escena barcelonesa Maximiliano Bembo (Max Bembo), escritor y maestro de clase media, que se daba a conocer en *La Vanguardia* con artículos de crítica social y moral. A primeros de enero de 1907, Bembo declaraba sus intenciones:

Una persona de buena voluntad, Max Bembo, escritor poco conocido, deseando aliviar la suerte de los que, en virtud de una ley de nuestra alcaldía, van á ser recogidos, ha proyectado fundar una «Escuela de desamparados para la educación de los pobrecitos de la ciudad», dándoles mesa, cama, libros, cariño y tranquilidad.

Se dirige á los hombres influyentes qua con sus talentos honran la ciudad, á los generosos aristócratas, á nuestros gobernador y alcalde, á nuestros concejales y diputados y á nuestros periodistas, para que vean con los ojos que él lo ve, su proyecto, le concedan el apoyo material y espiritual que de todos necesita, crean en su necesidad, urgencia y oportunidad, y no dejen que se deshaga y caiga de sus manos sin que aproveche a nadie. Su ideal es hacer de los pobrecitos, niños buenos y felices, vivir con ellos el mayor tiempo posible. Establece en su Escuela dos secciones: la

primera (Filantropía), donde se admitirán los niños desde su más tierna edad y saldrán a los 12 ó 14 años. Su método lo funda:

1º, no hay más libro que la Naturaleza para el niño; 2º, despertar en el niño el gusto y amor a ser enseñado; 3º, hacerle olvidar sus penas.

La segunda sección (Campos de trabajo) continúa la labor del Filantropía, instalándose, si es posible, en la montaña, y hará del niño pobre un buen agricultor, un buen artista, un buen obrero. La modesta posición de Max Bembo, individuo de la clase media, que es maestro y no le contenta la actual vida, le hace imposible relacionarse con los hombres influyentes, pero suplica a todos que no le olviden y le ayuden a la reforma moral de los desamparados. (Notas locales, 1907, p. 2)

El 27 de enero 1907 Bembo y su hermano Diego Ruiz presentaron en el Ateneo Barcelonés el proyecto de una escuela para niños pobres. Varias convocatorias anunciadas en la prensa y la difusión del folleto “Miseria y filantropía a favor de los desamparados” sirvieron para lograr una mayor adhesión popular a la obra fundacional que nacía de este proyecto (Bembo, 1907a, 1907b, 1907c). Bembo se comprometía en asistir a la miseria de las clases humildes y, con este propósito, ofreció conferencias sobre los niños desamparados en el Ateneo Barcelonés y en el Ateneo Enciclopédico Popular. El proyecto recibió el apoyo de una importante parte de la burguesía, además del Ayuntamiento de Barcelona (entonces presidido por el conservador Domènec Joan Sanllehy Alrichy, de septiembre de 1906 a mayo de 1908), la Diputación Provincial, la Asociación Protectora de la Enseñanza Catalana, Círculo del Liceo y el Centro Nacionalista Republicano, la Liga Regionalista y otras ilustres corporaciones y particulares. Bembo se movía en los círculos de la Unión Catalanista, entonces presidida por el doctor Martí (1984), una de las personas que más se preocupó por los problemas sociales de la clase obrera.

Así se creó el 20 de abril de 1907 la Obra de Max Bembo (OMB), nombre por el que se conocía la institución, cuyo objetivo era el de iniciar una reforma moralizadora de los pobres de la ciudad. De aquí surgió la primera Escuela de Desamparados, finalmente establecida hacia el mes de mayo, en el Torrente de las Flores, 172, en la barriada de la Salud, pero en noviembre fue trasladada a la calle San Salvador, 13 (Barriada de Gracia). Parece que Bembo atravesó algunas dificultades iniciales en cuanto a su credibilidad, situación que provocó, que en Julio 1907, se trasladase a Sabadell con intención de movilizar otro proyecto parecido. Allí organizó en su casa, en la barriada de la Salud, una escuela para los pobres, pero que también abandonó a mediados de diciembre (Alsina, 1982; Masjuan, 2006). No obstante, como trataremos, Bembo regresó a Sabadell a primeros de 1913.

Otra vez en Barcelona, Bembo continuó con sus proyectos educativos. Conocemos que en 1907, la OMB dependía de la Pía Sociedad Salesiana Don Bosco, haciéndose cargo doce religiosos, que se ocupaban de educar a los hijos de la clase obrera (Ayuntamiento de Barcelona, 1909, p. 409). Esta relación con los salesianos cesó hacia 1911, momento en el que Bembo se independizó.

En enero de 1908 apareció “Paracleto”, la primera publicación mensual de la OMB a favor de los desamparados, que se repartía gratuitamente en los hospitales, prisiones, manicomios y casas de caridad. De esta publicación solamente se salieron tres números (Bembo, 1916c; Givanel, 1931). En septiembre de 1908, Bembo se trasladó a la “Masía La Ninfa” (Palau, 1935, p. 207), en la falda de la montaña de Montjuïc, 18 (barriada de

Hostafrancs), reuniendo una “institución al aire libre” que asistía a 60 niños y 40 niñas donde aprendían tareas de ebanistería, agrícolas, zapatería, imprenta, sastrería...

Bembo estudió muy bien los bajos fondos de Barcelona y fue el autor de “La mala vida en Barcelona (1912), en donde declaraba su obsesión por eliminar, tanto como fuese posible, el vicio y la corrupción de la ciudad. Presentó con detalle el ambiente de depravación social de Barcelona: el alcoholismo, la prostitución, el juego, la inversión sexual, la corrupción de menores, las condiciones insalubres de la vida familiar, las del trabajo, las supersticiones y las creencias de brujería. Bembo (1912c) escribió esta obra para que la ciudadanía entera entendiese “las bases antropológicas que sostienen el edificio de la pedagogía criminal” (p. 5). Es decir, Bembo analizaba estas cuestiones para educar mejor y proceder a la reforma de la delincuencia: “La población mala de una ciudad es una fuente para el pedagogo y el criminólogo” (p. 5).

La acción de Bembo estaba centrada en atender a la infancia desamparada de los barrios más pobres, es decir, recogía a la infancia vagabunda y anormal con el objeto de alejarla de las conductas desviadas y criminales. Por esto mantuvo todo tipo relaciones con las entidades culturales y promovió que sus alumnos también participasen. Algunos de éstos ingresaron en el Orfeó Gracienc y en la Escola de Mestres de Bardina. Bembo era un activista social muy inquieto y no paraba de impartir conferencias y de predicar a beneficio de la infancia obrera. En pocos años se ganó la credibilidad de importantes familias de la burguesía, que colaboran destinando fondos a la OMB, que gestionaba escuelas, talleres, cantinas, pensionados, orfeones, grupos dramáticos, bibliotecas y una escuela sanitaria. Destacar aquí los patronos más importantes que se comprometieron con Bembo: Eusebio Bertrand Serra, Benigno de la Riva, Juan Borés, José Olano y Rodríguez Méndez, además de la colaboración de políticos tan influyentes como Enric Prat de la Riba, presidente de la Diputación de Barcelona.

Entre las muchas iniciativas que emprendió Bembo, una de las más populares fue la celebración anual de los Reyes Magos, ofreciendo a los niños pobres de la fundación todo tipo de obsequios (juguetes, libros, ropa, pelotas, etc.), que donaban benéficamente los comerciantes de la ciudad (De la Riva, 1916).

En septiembre de 1911, Bembo solicitó una subvención al Ayuntamiento para mantener una escuela al aire libre (La Vanguardia, 6 de septiembre de 1911, p. 2). Esta escuela estuvo ubicada en el Hipódromo de Can Túnez y atendía a los hijos de las familias gitanas. En dicha escuela, parece que Bembo idealizó la obra escolar al aire libre que el padre Andrés Manjón organizó en Granada, aunque también seguía una orientación naturista (próxima a la cultura libertaria). En esta escuela el alumnado utilizaba un trozo de playa para bañarse y hacer ejercicios y juegos gimnásticos y, además, contó con la colaboración de la Liga Vegetariana de Cataluña (La Vanguardia, 8 de marzo de 1912, p. 3). En esta época, en el Ayuntamiento se estaban debatiendo las escuelas al aire libre y la necesidad que la ciudad albergase una escuela en el parque de la montaña de Montjuïc (Esteruelas, García, Vilafranca, 2015; La escuela del bosque, 1911). Así podemos citar que Bembo se adelantó a la iniciativa municipal y, por cuenta privada, ya plateó las primeras escuelas al aire libre de Barcelona.

En enero de 1913 Bembo regresó a Sabadell para ocupar el cargo de director en la nueva escuela de la Institución Integral Armónica. Allí inició una intensa campaña de propaganda y conferencias pedagógicas, pero al cabo de unos pocos meses fue reemplazado en el cargo. Se conoce que en Sabadell no fue bien recibido, fue acusado de

francmason y despertó los recelos de la burguesía católica (Alsina, 1982; Masjuan, 2006). Bembo regresó a Barcelona, con lo que intensificó, todavía más, la obra iniciada en esta ciudad.

En 1914 también patrocinó una “Obra al aire libre” en la que participaban 16 escuelas con un total de 2.000 niños del Distrito VII (La Vanguardia, 13 de julio de 1915, p. 3), en la montaña Montjuïc (Bembo, 1916c). La movilización de la OMB gozó de un importante reconocimiento social que dio lugar a la creación del “Grupo propagador de las doctrinas de Max Bembo” (La Vanguardia, 24 de agosto de 1915, p. 3).

En 1916, la OMB agrupaba a 300 niños de ambos sexos en varias fundaciones escolares. La 1ª Fundación comprendía los Grupos Eusebio Bertrand, escuelas maternas en Hostafrancs (26 de enero, 37, torre), que atendían a la alfabetización de niños y niñas (de 3 a 12 años), por separado, de las familias gitanas. La 2ª Fundación eran los Grupos Borés, en el Barrio de la Marina en Casa Antúnez (término de Hospitalet de Llobregat). La 3ª Fundación se encontraba en el Barrio del Arsenal, Casa Antúnez), prestando escolarización a centenares de niños (Bembo, 1916c).

Otra fundación fue la del teatro para niños Taya, iniciada el 15 de marzo de 1914 en el Teatro de Bellas Artes. En este programa participaban 6.000 escolares de las escuelas nacionales, principalmente del Distrito VII, y de otras instituciones de beneficencia infantil. Además, existía la fundación del “Cine para niños” Foronda, que invitaba a estos mismos escolares a presenciar películas, todos los jueves no festivos por la tarde (Bembo, 1916c).

En esta época, Bembo disponía de un consultorio pedagógico (c/ Mendizábal, 30). Puede decirse que ejerció de incipiente psicopedagogo en la infancia, puesto que así se anunciaba al considerarse especialista para tratar a los “niños y jóvenes de ambos sexos mentalmente anormales, retardados, rebeldes a los padres, depravados, perversiones del instinto sexual, invertidos, cleptómanos, alcohólicos y cuántas anomalías afectan a la infancia”¹.

La publicación mensual “La Ciudad de los Niños”, portavoz de la OMB, se ocupaba de remover las conciencias y hacía llamadas a la solidaridad². Bembo (1916a, p. 12) exclamaba: “¡¡50.000 niños en Barcelona, se están muriendo de hambre!!”. Por esto invitaba a las clases pudientes a participar en rutas interpretadas por las zonas más miserables de la ciudad con el objetivo de sensibilizar sobre de las problemáticas sociales de los niños gitanos, los niños llamados *escombraires*, los niños de la playa de Somorrostro o los del Barrio de la Marina de Casa Antúnez.

Bembo (1912a) también se solidarizó con la prostitución y reunió a los hijos desamparados de las mujeres corrompidas por la “mala vida”. En Barcelona, la prostitución infantil también se visionaba como una lacra. Así denunciaba repetidamente las casas secretas de trata de blancas y la corrupción infantil: “Si el pueblo llegara a conocer todos los casos de corrupción de menores quedaría horrorizado” (p. 212). Además, añadía información de quienes eran los que más abusaban de este delito: “Es asombrosa la cifra alta que corresponde a maestros, especialmente eclesiásticos, y de los

¹ En “La Ciudad de los niños”: publicación mensual, portavoz de la Obra de Max-Bembo, que dará a conocer propósitos y realidades para que sirvan de estímulo a cuantos luchan por la educación moral de la infancia y de consuelo a los que aspiran a una mejor vida, 1916, núm. 3 (contraportada).

que no escapan los mismos titulados laicos, cuyos vandálicos hechos han conmovido siempre a la opinión” (pp. 213-214). En este asunto, Bembo (1916b) fue notoriamente insistente y directo: “Afirmamos que existen también casas públicas de corrupción de menores. Además, podemos asegurar que, hoy día, el menor y la menor son solicitadísimos, y que las conquistas se llevan a cabo, descaradamente” (p. 2). Por lo tanto, Bembo se entregaba por completo a proteger y dignificar la infancia de los “niños mártires”, cuya vida estaba condenada a padecer la violencia y la disciplina de los malos tratos, ya sea “en la casa, en la escuela y en el taller” (Bembo, 1912b, p. 134).

Durante los años veinte, la OMB ya era muy popular y ensanchaba los proyectos con otros centros culturales de canto, baile y música, en el que participan reputados profesores especialistas. Bembo fue un enamorado del arte y de la estética y también deseaba trasladar este amor a la clase obrera:

Han quedado definitivamente constituidas las diferentes secciones que han de integrar el Orfeonato Max Bembo, sito en la calle de San Simplicio, 6. Las clases serán de gimnasia rítmica, declamación y recitación, solfeo, piano, violín, y conferencias culturales. El cuadro de profesores lo integran los señores Normand Solé, director del Orfeón; señora Marti Brainso, señorita Mercedes Vila, don Aurelio Capmany y don Isidro Grau. Las clases serán gratuitas, habiéndose creado una clase especial los domingos por la mañana y días festivos, para que los alumnos y alumnas de las escuelas nacionales y particulares de Barcelona puedan concurrir a ellas, con el fin de que extiendan su educación escolar con la música y la recitación. Las horas de matrícula son los lunes, miércoles y viernes, de nueve a doce de la noche, y los días festivos por la mañana. (Orfeonato Max Bembo, 1920, p. 5)

En la Festividad de Reyes de 1923, Bembo continuaba su filantrópica obra de beneficencia repartiendo juguetes a la infancia. Sin embargo, puede que ésta fuese la última actuación:

La Obra de Max-Bembo ha efectuado el reparto de los lotes y presentes a los cinco primeros grupos de la Infancia Max-Bembo, acto que tuvo lugar en el casino de la Barceloneta, cuyo local fue ofrecido desinteresadamente, transcurriendo la fiesta en medio de la mayor alegría y del mayor orden. Por la mañana del día 6 todas las niñas y niños enfermos del hospital de la Santa Cruz fueron obsequiados con juguetes siendo recibidos los comisionados Max-Bembo por la junta del hospital y el cuerpo facultativo. Por la tarde, la Obra de Max-Bembo llevó, al Hospital Clínico juguetes para los 55 niñas y niños de la sala de cirugía del doctor Martínez Vargas, sembrando la alegría en los pobrecitos enfermos. (La Obra de Max Bembo, 1923, p. 5)

Al llegar a 1923 perdemos el rastro de Bembo y de toda su obra, probablemente por un rechazo oficial y obligado a su institución. Bembo confraternizaba con círculos anarquistas y, suponemos que abandonó el país por causas políticas, ausentándose durante la Dictadura de Primo de Rivera.

La presencia de José Ruiz Rodríguez (Bembo) vuelve a surgir en 1931, con la proclamación de la II República. No obstante, entonces utilizaba el pseudónimo de José Antonio Emmanuel y era conocido entre los sectores anarcosindicalistas declarándose seguidor de Francisco Ferrer Guardia (Ruano, 2013). Colaboró con el Comité Internacional de Escuelas (CIE), con el objeto de fomentar y propagar las escuelas racionalistas o anarquistas (Emmanuel, 1931f), con lo cual, también emprendió la Biblioteca Anarquista Internacional (BAI), en la que publicó varias obras de propaganda ideológica (Emmanuel, 1931a, b, c, d, e).

2.1. El “nuevo Pestalozzi”

La formación pedagógica de Bembo se destaca al comprobar que, según él, era miembro de la Sociedad de Pedagogía de Génova, de la *Société Libre par l'étude psychologique de l'enfant* de París (liderada por Alfred Binet y Theodoro Simon) y de la *Société Belge de Pédotechnic*. De todos modos, Bembo era un declarado filántropo y se identificaba como un “nuevo Pestalozzi” que, a la sazón, recogía de este influyente pedagogo suizo, el ideal educativo para su obra benéfica.

A mediados de 1909 Bembo dio a conocer la intención de constituir una Agrupación Pestalozzina. El objetivo era el de contribuir a la formación cultural de los maestros y hacerlos seguidores de la obra de Pestalozzi y convertir sus escuelas en una continuación de la de Yverdon. Con este propósito, también proyectó constituir una biblioteca sobre Pestalozzi, propagar su obra y establecer una red internacional de colaboradores simpatizantes con el proyecto (Bembo, 1909). Fue al cabo de un año cuando quedó definitivamente constituida la Agrupación Pestalozzina, cuyo local se encontraba en la calle de las Cortes, 18 (Hostafrancs- Institución Max Bembo) (Bembo, 1910).

Asimismo, Bembo era un ferviente enamorado de la obra del valenciano Francisco Amorós (1770-1848), reconocido como el fundador de la educación física en Francia y en España. Amorós fue uno de los promotores y director del Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid (1806-1808), y se destacó por llevar a cabo un programa de educación física y moral, que heredó de la influencia de Pestalozzi; por eso Bembo elogiaba la labor de ambos (Agrupación Pestalozziana, 1913; Bembo, 1912a, 1912b).

Hacia 1913 Bembo publicó “Doctrina Pestalozziana. Introducción a una historia de la doctrina pestalozziana y los orígenes del conocimiento científico en pedagogía”; una obra que fue dedicada a “Andrés Manjón en quien revive hoy el espíritu de pestalozziano” (Bembo, 1913, p. 5). Como ya hemos dicho, Bembo se considera un genuino representante del método de Pestalozzi. Así fundamentaba y perseguía los principios de una educación popular, intuitiva, cultural, moral, espiritual, armónica, positivista, gradual y progresiva, familiar, utilitaria, al aire libre y humanitaria de la libertad en desarrollando de pleno de todas las facultades. Pero, además, Bembo se consideraba continuador de la obra de Francisco Amorós, Pablo Montesinos, Julián López Catalán y Andrés Manjón. Para él, el método de Pestalozzi (el neo-pestalozzismo o la paidología de Claparède) era el mejor para atender la educación de los anormales.

Bembo se propuso rehabilitar el desacreditado método gimnástico de Amorós. Así presentó en un artículo (dividido en dos partes) una síntesis del método amorosiano, diciendo que en su base se encontraba la “gimnástica pestalozziana” (Bembo, 1912a, 1912b). En este documento se destacan los resultados generales que perseguía dicha educación: “la salud, el prolongamiento de la vida, la mejora de la especie humana, el aumento de fuerza y riqueza individual y pública” (Bembo, 1912a, p. 74). Aparte, trataba sobre las capacidades físicas: fuerza, firmeza, resistencia, velocidad, agilidad y destreza. Se ocupaba, además, de la educación físico-moral o del desarrollo de las facultades de Regularidad, Perseverancia, Celo, Gracia, Valor y Energía; pero también, de la moral en sí misma, para el desarrollo de las facultades de Previsión, Prudencia, Templanza, Bondad, Generosidad y Amor del bien.

Al revitalizar el método de Amorós, Bembo se antepone al disciplinado y militarizado método gimnástico sueco, que en España empezaba a estar de moda bajo la protección de

las instancias militares y médicas, y por algunos de los más acreditados profesores de educación física. El método de Amorós se presentaba como natural, creativo e incluso cooperativo. Por lo que el método natural, presentado por el teniente de Marina George Hébert (1875-1957), ese mismo año en Francia, no era otra cosa que una evolución del método de Amorós. En Francia, al finalizar la Primera Guerra Mundial, el método de Hébert fue reconocido como el más idóneo para adiestrar físicamente al ejército, con lo cual, el pueblo galo, que tanto había apostado por el método sueco, volvía a recuperar un método de inspiración propia.

Bembo se mostraba preocupado por las pésimas condiciones de vida de la clase obrera y los ambientes malsanos que marcaban la degeneración de la juventud (alcoholismo, delincuencia, prostitución, explotación de la infancia...):

...grupos de hombres, en su mayoría adolescentes, de talleres y fábricas, se estacionan delante de una ellas, y por un precio módico hacen el coito bucal, masturban y el coito normal, a la vista de todos, que les excitan con palabras soeces. Estas prostitutas, llamadas, en términos populares pajilleras, son desecho del ejército del vicio; muchas de ellas obreras, otras ex artistas de cafés-concerts, feas y ajadas... (Bembo, 1912c, p. 231)

En febrero de 1913, Bembo regresó a Sabadell y se estrenó como primer director de la Institución Integral Armónica (1912), centro educativo que seguía la línea marcada, ya anteriormente, por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) (Delgado, 1978, 1979). Este proyecto contaba con el apoyo de la Federación Obrera de Sabadell y un amplio grupo de entidades culturales. La escuela se ubicó en la c/ Mediodía, 47-48, y recibió la colaboración del Instituto de Educación Integral y Armónica de Barcelona, que contaba con singulares educadores como Federico Climent, Antoni Sabater o Ramon Maynadé (Alsina, 1982; Carreras, 1931; Masjuan, 2006).

En el Instituto de Educación Integral y Armónica (1912, p. 41), el teosófico Federico Climent y sus colaboradores (entre ellos Bembo), señalaban para la segunda etapa escolar que los “ejercicios físicos pueden ya disciplinarse parcialmente por medio de la gimnasia, aunque sin prescindir de los juegos de movimiento, cuya acertada regularidad deparará ocasión de apartar del niño los juegos callejeros y moderar su natural turbulencia”. Para la tercera infancia, buscaban medios de educación física para equilibrar y robustecer los músculos “a fin de contrarrestar la excitación nerviosa” (Instituto de Educación Integral y Armónica, 1912, p. 48).

Bembo se impregnó de los ensayos racionalistas de la época, a destacar el de Francesc Ferrer Guardia y Albán Rosell (Torredadella, 2016), y de la influencia de la feminista sueca Ellen Key (1849-1926), autora de “El Siglo de los niños” (1906), obra que también cautivó a los círculos pedagógicos críticos de la época (Solà, 2011). Además, en cuanto a la educación física, Bembo coincidía con Key y escogía la práctica de la gimnástica natural, el juego libre y los deportes, pero siempre procurando el contacto con la naturaleza.

De las conferencias que Bembo realizó en Sabadell descubrimos las líneas educativas de su proyecto. Se presentó a la sociedad como un reformador de la enseñanza tradicional y hablaba sobre “el error y la mentira en la escuela” (Alsina, 1982, p. 5). Bembo concedió importancia a la enseñanza de la lengua materna, suprimía el castigo por la reflexión y el diálogo, priorizó el conocimiento industrial y artesanal, otorgó mucha importancia a la escuela al aire libre, al cultivo de la tierra, al excursionismo, a los intercambios escolares –utilizando para ello el deporte– (Noticias, 1913), introducía la enseñanza del esperanto

y otorgaba gran importancia a la educación estética, con lo que promovió grupos de teatro y orfeones infantiles. En cuanto a la educación de la mujer, se inclinó por una visión tradicional, pero sin la sujeción del sentido religioso dominante.

Bembo era un filántropo idealista y deseaba hacer de Sabadell una “Pequeña Europa”, un ensayo cultural de raíz popular que fuese modélico con la complicidad del pujante asociacionismo obrero. En pocos meses, lideró un ambicioso plan con infinidad de conferencias, clases al aire libre, asociaciones culturales, equipos de fútbol, un grupo de teatro y un orfeón infantil, además de la “Casa de muñecas”, en donde se pretendía sensibilizar a las niñas hacia la cultura maternal. Pero como ya hemos dicho, este sueño utópico no conectó con el interés de las clases dirigentes de esta significativa población industrial (Alsina, 1982, Masjuan, 2006).

2.2. El fútbol en la obra de Max Bembo

A principios del siglo XX, en Barcelona, el fútbol arrebató el protagonismo a muchos de los juegos populares más en boga. Uno de estos juegos, quizás el más popular en la escuela y fuera de ella, era el marro o riscat. Cuando aparecía un balón los niños se olvidaban del marro (Brasó y Torredadella, 2015). La rápida expansión del fútbol en Barcelona desencadenó una eclosión del asociacionismo futbolístico. Muchos de estos equipos eran escolares; jóvenes de institutos y universitarios que muy pronto fueron seguidos por equipos infantiles. Como cita Torredadella (2012b), al llegar a 1903 en esta ciudad ya se habían creado medio centenar de equipos. En las calles el fútbol era el juego de moda:

La afición ha cundido de tal modo, que todo el mundo juega ya á futbol... ¡es tan fácil cosa esa de lanzarse la pelota! Nuestra juventud, la que puede, acapara todos los balones de El Siglo, y la que no, juega con piedras, con cajas de cartón, con lo que sea factible de empujarse con los pies é introducirse en el goal. Preferible es eso que jugar al toro ó jugar con fuego, disfrazándose en estos días de mujer. (Intimidades, 1903, p. 134)

En estos años el fútbol se presentó como un poderoso elemento de educación física, de regeneración de la juventud y social (Barba, 1912; Elias, 1914; Gibert, 1917). El fútbol se señalaba como un deporte ideal para el ejército (Barba, 1912), pero, además, fue utilizado como instrumento portador de valores civilizadores, idealizados también en el discurso del Noucentisme (D’Ors, 1988).

En ocasiones, los equipos más importantes colaboraron para recaudar fondos en apoyo a diferentes iniciativas de beneficencia. Muchos partidos de fútbol y otros eventos deportivos ayudaron a la OMB. En la ciudad, el deporte también se revestía de humanidad y de solidaridad, y se presentaba así, de acción moralizadora, civilizada y noble.

Torneo benéfico. Hoy, a las tres de la tarde, tendrá lugar en el campo del «R. C. D. Español» un torneo a beneficio de las Escuelas Max-Bembo, habiendo se inscripto los primeros equipos de la Primera Liga adheridos a la F. C. C. F. «Español», «España», «Polo», «Casual» y «Numancia». Al equipó vencedor se le adjudicará. Una Copa de plata, donada por el Alcalde de Sabadell y las medallas de plata, y para los otros clasificados hay cuatro objetos de arte donados por importantes casas. (El Mundo Deportivo, 22 de mayo de 1913, p. 4)

Bembo también incorporó el fútbol y estimuló la constitución de equipos. En este sentido, puede decirse que utilizaba el deporte como un medio para la educación física y moral de los jóvenes, del mismo modo que ya lo estaba desplegando la ILE (López Serra,

1998; Torreadella, 2012b). En 1913 desabrimos que “los alumnos de la Institución Max Bembo han constituido una sociedad de *lawn-tennis* a la cual prestará su apoyo el Helénico Foot-ball Club, constituido recientemente e integrado asimismo por los alumnos de la altruista citada institución” (Nueva Entidad, 1913, p. 3). Se da el caso que la Junta Directiva de la nueva entidad estaba compuesta íntegramente por el sexo femenino, bajo la presidencia honoraria de Carmen Rodríguez Méndez, y la presidenta ejecutiva de Ramona Estellé.

En la escuela de Sabadell, Bembo creó el equipo de fútbol infantil “Petits Crusaders”, que disputó algunos partidos contra equipos de Barcelona, estableciendo, de paso, las relaciones de intercambio entre los escolares y estimulando el fomento de la amistad. También utilizó el campo del *Centre d’Esports* para hacer algunos entrenamientos (Alsina, 1982). También en Sabadell se disputaron algunos partidos con el fin de recaudar dinero para la escuela (Alsina, 1982). Puede decirse que Bembo fue uno de los primeros promotores de una obra benéfica, que utilizó el deporte para concienciar a la población y recaudar fondos. A beneficio de la OMB, en julio de 1913, se realizó un “Festival Deportivo”, que consistió en la realización de varios partidos de fútbol, uno de los cuales entre los infantiles del *Centre d’Esports* y los “Petits Crusaders”, después se disputaron unas pruebas atléticas. En este Festival colaboraron el *Centre d’Esports*, atletas de Barcelona, “El Mundo Deportivo”, el Ayuntamiento y el empresario local Josep Germà (Atletismo. Festival Deportivo en Sabadell, 1913).

Con el título de «Petits Crusaders», se ha consumido en Sabadell con los elementos infantiles de las escuelas que dirige el profesor Max Bembo, un Club de foot-ball, cuya presidencia honoraria ha aceptado el excelente jugador sabadellés, Amadeo Aragay. Los «Petits Crusaders» pedirán el ingreso en la F. C. C. F. El día 8 de abril vendrá á Barcelona á celebrar un mach con el Helénico. Club infantil de la institución de Max Bembo. La junta ha quedado constituida en esta formada presidente honorario, don Amadeo Aragay; presidente, don Juan Romeu, vicepresidente, don Enrique Mora; secretario, don Enrique Serra; tesorero, don Víctor Donénech, y vocal, don Esteban Coromimas. Con sitio de entrenamiento han ocupado el campo del Centre de Sports, de Sabadell, y el uniforme consiste en camiseta blanca y pantalón marrón. (Foot-ball, 1913, p. 13)

En 1914 localizamos varios campeonatos de Fútbol en beneficio de la OMB, uno fue la “Copa Amorós” (Correo de los Niños, 1914; El Mundo Deportivo, 1914). Bembo también se involucró con todo lo concerniente al fútbol en edad escolar y amateur. En la revista Foot-ball propuso establecer una “Unión de clubs de Foot-ball no federados”, para proteger la oleada de clubes humildes (Bembo, 1918a). Parece ser que también fue el promotor de otras entidades, sobre una de ellas mencionaba: “como un secreto a voces, lo que yo he sufrido y padecido por arraigar el *Centre de Sports* de Santa Coloma de Gramanet, y yo no sé si me lo pagaran con creces los esfuerzos hechos” (Bembo, 1918b, p. 4).

Bembo pedía así, la democratización del fútbol, proponiendo una alternativa para encauzar su práctica hacia las esferas de la clase obrera. Con lo cual, también surgía la necesidad de fomentar y apoyar las iniciativas de los clubes de las barriadas obreras, como solución a la educación social y a la concordia interna de la ciudad.

2.3. Fútbol y educación social a principios de siglo XX

El fútbol de élite representa las legitimidades de un sistema de estructuras sociales estructurizantes que producen y reproducen la normalización de códigos disciplinantes

como el respeto a la autoridad, la conciencia jerárquica, el control de la práctica, la obediencia, la colectividad, la ética de trabajo y el ganar (Cushion y Jones, 2014). En la educación física, la incorporación del fútbol es algo más que un simple juego. Se presenta todavía como el subterfugio pedagógico para mejorar el rendimiento escolar de los chicos (Skelton, 2000). La poderosa carga histórica y cultural del deporte, y en especial la del fútbol, como valor hegemónico de la masculinidad y de la heterosexualidad (Barbero, 2003), es un elemento que pone freno a la educación física hacia un posible cambio de paradigma (Soler, 2006).

Desde finales del siglo XIX, la Asociación Catalana de Gimnástica intentó concienciar al Ayuntamiento de Barcelona para que construyese campos de juego para la población infantil y juvenil (Torrebadella, 2015a, b). En este asunto, el fútbol era sin duda el principal perjudicado y, como citaba Josep Elias (1903), a principios del siglo veinte en muchas de los espacios públicos de Barcelona se improvisaban partidos de este juego.

En 1912 Hermenegildo Giner de los Ríos (1847-1923), principal impulsor de la política educativa y cultural de Barcelona por el Partido Radical de Lerroux, pedía establecer campos de juego cercanos a las escuelas, que consideraba indispensables para “convertir la gimnasia artificial en la natural de los deportes variados” (Giner, 1979, p. 60).

El fútbol se había puesto de moda entre todos los jóvenes de Barcelona, por lo que era ineludible el no contemplar o dirigir sus potenciales educativos. Así lo sugería Federico Climent (1906), al considerar que era un deporte eminentemente educativo, puesto que disciplinaba el espíritu a la obediencia de las normas, sin que se quebrantase la autonomía personal. Ante esta predilección, Climent tenía el fútbol como un medio de formación social y nacional. Al respecto citaba que “conviene someter al niño, durante las horas de clase, a ejercicios colectivos de carácter militar que le acostumbren a la obediencia y disciplina, y le preparen a la obligación que de servir a su patria tiene todo ciudadano” (Climent, 1906, p. 60). El fútbol proporcionaba el estímulo suficiente para reunir, en un punto en concreto conocido, a educandos (niños y adolescentes), por lo que se convertía en un juego espontáneo, en el que éstos se podían expresar con entera libertad, creyendo que nadie les estaba observando (vigilando).

La disciplina también era para Hans Gamper (1911) y Graham (1913) la principal característica del fútbol. Se trataba de una disciplina de obediencia al capitán y de sacrificio hacia un provecho colectivo, en la que también se aprendía el dominio de sí mismo (*Self-government*). Alejandro Barba (1912, p. 6) veía en el fútbol un substancial recurso para la existencia de todas las clases sociales, un elemento “para formar al ciudadano que ha de desempeñar un brillante papel en la vida social y política de la nación”:

En las grandes capitales, la juventud debe buscar en los incidentes de esta lucha la pérdida de fuerzas que sufre la vida enervante del escritorio, y de los placeres deprimentes que agotan las energías, atrofian iniciativas y crean una generación anémica impropia para el combate de la existencia. (Barba, 1912, p. 127-126)

Además, Barba (1912) apreciaba en este deporte un poderoso agente cuyo carácter viril, atlético y rudo encajaba perfectamente con la instrucción militar y patriótica a la que todos los jóvenes en el futuro deberían prestar servicio (Torrebadella, 2017).

Para Graham (1913, p. 13-14), el fútbol era un “elemento de educación física y moral que subtrae de la vida enervante de los placeres mundanos y a los vicios y malicia de la sociedad moderna”. En Barcelona, esta idea que era ampliamente compartida en las

esferas burguesas y así se manifestaba en las declaraciones de los promotores de este deporte (Elias, 1914; Hans, 1911):

El Foot-Ball como elemento pedagógico y de cultura física, es sin disputa alguna el mejor y más completo de los deportes. En su práctica, pónense en juego, sin esfuerzo aparente y sin la enervante monotonía rítmica de la gimnasia, todos, absolutamente todos los músculos del cuerpo. Los movimientos adquieren, instintivamente, vivacidad y rapidez, la vista se aguza y la inteligencia, aun cuando muchos crean lo contrario, está sometida a un ejercicio activísimo, pues no en balde, se ha llamado al Foot-Ball el ajedrez de los deportes.

Los jóvenes y aun los niños, curtidos por el sol y atesados por el viento, practican jugando al aire libre la mejor y más eficaz gimnasia. Los cuerpos antes encorvados, de pechos hundidos, de estrechas espaldas, de débiles miembros y poco resistentes pulmones, adquieren paulatinamente y sin fatiga, vigor, y armonía estética, convirtiéndose en hombre robusto, apto para las luchas de la vida, al adolescente enclenque, recién salido del colegio, donde practicó una gimnasia la mayor parte de las veces, divorciada del todo, con la higiene y el sentido común. (Hans, 1911, p. I)

El reconocido profesor de educación física Marcelo Sanz Romo –presidente de la Asociación de Profesoras y Profesores de Oficiales de Educación Física–, aunque se mostró contrario al valor educativo del fútbol (Torreadella, 2012a), apreciaba en este deporte su potencial disciplinario y socializador como “escuela de solidaridad”:

Los equipos están muy disciplinados, y son muchos individuos bajo la autoridad de uno solo; son unos obreros que ejecutan en conjunto un trabajo especial; más todavía: el equipo es un organismo moral que nace, se desenvuelve, vive, prospera y triunfa, por la acción de todos, y no puede subsistir sin la disciplina; necesita un jefe verdadero y único, cuya autoridad no solo sea externa, sino que es interna, y forma parte del ser, constituye una unidad moral, por lo que es precisamente el aspecto más importante de la organización de un equipo, el aspecto interno es la acción moral que penetra hasta lo íntimo de los sentimientos, cautiva el corazón, subordina la voluntad y domina los instintos egoístas.

Esta es la virtud del juego, la gran escuela de solidaridad: este gran secreto es el que debemos aprovechar para desenvolver el carácter; el jugador que comete una torpeza o que hace una mala acción en el juego, lleva el castigo en el sentimiento de pena que produce su falta, y en lo sucesivo procurara unir su esfuerzo a los otros para que converja con todos hacia un fin común o una idea fija, la de la victoria. (Sanz, 1913, p. 115-116)

Por estas razones y ante la palmaria homosexualidad de la vida barcelonesa que describía Bembo (1912a), un contra-modelo que disputaba la virilidad (Uría, 2008), el fútbol se percibía repleto de ingredientes socializadores, que substraían a “la juventud de la creciente vorágine de las pasiones, a que predispone la vida agitada y agobiante de las grandes urbes modernas” (Gamper, 1914, p. 13).

Puede decirse que el fútbol se presentaba como un idealizado antídoto para neutralizar la entonces llamada afeminación de los jóvenes, que era lo mismo que utilizarlo como dispositivo regeneracionista y regenerador, es decir, hacia el encauzamiento de la masculinidad hispana (Vázquez García y Cleminson, 2011):

El Foot-ball es la preparación de la juventud para la lucha por la vida: es la regeneración de la sociedad. La divisa del juego “uno para todos y todos para uno”, es la escuela de obediencia dentro de la iniciativa; un buen jugador es la abstracción de su personalidad egoísta en bien a la personalidad colectiva del equipo. Desde el punto de vista de la estrategia del combate y de la formación del hombre apto para el servicio militar, el Foot-ball permite revelarse los caracteres y afianzar el temperamento del jefe; el juego es una lucha con una táctica, sus combinaciones, su estrategia un juego de ataque y defensa, de sorpresas con sus apoyos y reservas. El

deporte es una escuela de buenas costumbres, teniendo justa aplicación el consejo de Michelet: Para ser fuerte puro; el jugador que tenga pundonor, acumulará el máximo de energías mediante la vida metódica y lo más higiénica posible; se acostará temprano, y al levantarse practicará entrenamiento, dejará las bebidas alcohólicas y los hábitos de la temperancia; los baños y las duchas serán habituales.
(Riera, 1918, p. 3)

3. Conclusiones

Max Bembo fue un educador urbano intelectual y comprometido que actuó siempre en un sentido crítico y de justicia social. La praxis y su pensamiento activista se entroncaba en la línea de influencia masónica (como su tío Rodríguez Méndez), teosófica (como Federico Climent) y cercana al librepensamiento (de Ferrer Guardia). Bembo aportó una posición crítica y postmoderna. Su denuncia social se trasladaba a la acción práctica y utilizó los dispositivos regeneradores de moda, como el teatro, el cine, y también la gimnástica y el deporte. Sin embargo, estos dos últimos los utilizó de forma muy distinta. Bembo no adoptaba la gimnasia disciplinada y uniformada del sistema sueco, sino que recuperó la gimnasia natural de Francisco Amorós. En cuanto al fútbol, fue mucho más que una práctica recreativa y de moda, se presentaba por su función higienizadora, socializadora y el espíritu combativo de lucha por la vida. Bembo descubrió que, a través del fútbol, la clase obrera podía aspirar a cotas de progreso social, sobre todo, alejándola de los espacios de corrupción (alcohol, delincuencia, prostitución...).

No cabe duda que con el fútbol nació un importantísimo germen del asociacionismo infantil moderno. Esto sucedía en un momento en el que también se encauzaban otras asociaciones vinculadas al tiempo libre infantil, pero con un sello profundamente ideológico (Exploradores de España, *Requetés infantiles*, *Pomells de la Juventut...*). En cambio, la mayoría de las asociaciones deportivas tenían un carácter autónomo y se presentaban despolitizadas. En el caso del Foot-ball Asociación, el adjetivo ya lo decía todo. Sí, hacía falta una asociación, es decir, una agrupación de personas dispuestas a compartir un juego que consiste en unirse y colaborar para ganar a un equipo adversario.

Sostener que el fútbol se desarrolló en España a través de las iniciativas pedagógicas escolares, no es del todo cierto. También se desarrolló por la espontánea iniciativa de los juegos de la calle (fuera de la escuela), de la verdadera necesidad recreativa del propio juego, es decir, de la necesidad de compartir una iniciativa re-creadora libre entre compañeros. Por lo tanto, inmediatamente, también se fraguó como extensión escolar (extraescolar y postescolar). De aquí que rápidamente, los educadores se percatasen del potencial que tenía el juego para el control de la infancia y la adolescencia. Sencillamente se tenía que agrupar a una multitud de niños en un mismo espacio, con un balón, para practicar juntos una misma actividad, el fútbol. El paso siguiente se presentaba fácil, había que buscar un capitán o un presidente (un líder), una figura que fuese respetada por todos para liderar la creación de una asociación deportiva, una empresa compartida, un proyecto en común para la comunidad, cuyos valores se sostenían por una sociedad que se presentaba disciplinada, civilizada y moderna.

Entre las principales aportaciones de Max Bembo a la educación social, hemos querido destacar precisamente el potencial educativo y socializador que vio en el deporte, en este caso el fútbol. En aquella época, el fútbol envolvía un mundo de ascenso para el joven

desamparado. A través del deporte, eso sí, como premio a la buena conducta, el joven entraba en un nuevo círculo esperanzador y protector de relaciones sociales. Así, el equipo y los compañeros se constituían en una nueva familia, surgían amistades forjadas en la lógica interna de los valores competitivos del fútbol: cooperación, lucha, esfuerzo, superación, etc., valores que encarnaban el espíritu de aquellos jóvenes que se enfrentaban, sin más, a las vicisitudes de la vida, enarbolando el mito de la regeneración.

En este sentido, el fútbol se articuló también como dispositivo que coadyuvaba al control social de la clase obrera, con lo cual se apropió de los atributos de regeneración, civilización, modernización y progreso. No obstante, en el caso particular de Bembo, subyacía, además, una voluntad honesta, una idea filantrópica sobre el problema social y de auxilio a la infancia y la juventud más necesitada; se trataba de una moral sincera, que superaba la moral burguesa consabida.

Finalmente, con este artículo nos hemos propuesto superar el espacio residual que tiene aún hoy la Historia de la Educación Social (Hernández Díaz, 2008), y avanzar en la construcción de una disciplina que sostiene amplias conexiones sociales (políticas, culturales, económicas...). Si, por un lado, nos enfrentamos a la poca información documental de fuentes primarias, por el otro, también encontramos la falta de estudios relacionados con la historia de la educación social en España. En este asunto, hemos resaltado aquellas realizaciones olvidadas, por la historia de la educación física y el deporte, que también atendían a una dimensión que iba más allá de las medallas deportivas. Sin embargo, reconocemos que tan sólo hemos iniciado la tarea de presentar la obra filantrópica de Max Bembo y el perfil humano de un hombre, del cual aún queda mucho por destacar.

Referencias

- Agrupación Pestalozziana. (1913). *A Enrique Pestalozzi (1746-1827)*. Barcelona: J. Domenech.
- Alsina, J. (1982). *L'assaig pedagògic de Max Bembo a Sabadell*. Sabadell: Fundació Bosch i Cardellach.
- Álvarez-Uría, F. (1987). Los niños "anormales". Constitución del campo de la infancia deficiente y delincuente. En C. Lerena (Ed.), *Educación y sociología en España. Selección de textos* (pp. 62-78). Madrid: Akal.
- Atletismo. Festival Deportivo en Sabadell. (24 de julio de 1913). *El Mundo Deportivo*, pp. 4-5.
- Ayuntamiento de Barcelona. (1909). *Anuario estadístico de la ciudad de Barcelona, 1907*. Barcelona: Herich.
- Ayuntamiento de Barcelona. (1914). *Anuario estadístico de la ciudad de Barcelona, 1912*. Barcelona: Herich.
- Ballester, R. y Balaguer, E. (1995). La infancia como valor y como problema en las luchas sanitarias de principios de siglo en España. *Dynamis*, 15, 177-192.
- Barba, A. (1912). *Football, basse ball y lawn tennis*. Barcelona: Ed. Sucesores de M. Soler.
- Barbero, J. I. (2003). La educación física y el deporte como dispositivos normalizadores de la heterosexualidad. En O. Guasch y O. Viñuales (Eds.), *Sexualidades. Diversidad y control social* (pp. 355-377). Barcelona: Ediciones Bellaterra.

- Barona, J. L. (2007). ¿Por qué mueren los niños? El debate ideológico sobre la salud infantil en la sociedad española (1904-1939). En R. Campos, L. Montiel y R. Huertas (Coords.), *Medicina, ideología e historia en España (siglos XVI-XXI)* (pp. 287-299). Madrid: CSIC.
- Bembo, M. (13 de enero de 1907a). A favor de los desamparados. En defensa de un proyecto. *La Publicidad*, p. 2.
- Bembo, M. (16 de marzo de 1907b). A favor de los desamparados. *La Vanguardia*, p. 4.
- Bembo, M. (1907c). *Miseria y filantropía a favor de los desamparados*. Barcelona: A. López.
- Bembo, M. (11 de mayo de 1909). Notas locales. *La Vanguardia*, p. 3.
- Bembo, M. (12 de mayo de 1910). Notas locales. *La Vanguardia*, p. 3.
- Bembo, M. (1912a). Historia de la enseñanza: Los niños del Coronel Amorós. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 11(31), 73-89.
- Bembo, M. (1912b). Conclusión: Historia de la enseñanza: Los niños del Coronel Amorós. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 11(32), 227-269.
- Bembo, M. (1912c). *La mala vida en Barcelona*. Barcelona: Maucci.
- Bembo, M. (1913). *Doctrina pestalozziana. Introducción a una historia de la doctrina pestalozziana y los orígenes del conocimiento científico en pedagogía*. Barcelona: Tip. La Académica.
- Bembo, M. (1916a). ¡Nuestros niños se mueren de hambre! *La Ciudad de los Niños*, 3, 11-12.
- Bembo, M. (1916b). La infancia abandonada. La trata de blancas y la prostitución de menores de edad en Barcelona. *La Ciudad de los Niños*, 3, 1-6.
- Bembo, M. (1916c). Organización de las obras de Max-Bembo. *La Ciudad de los Niños*, 5, 9-20.
- Bembo, M. (15 de agosto de 1918a). Carta abierta ¿Fuera posible la unión?. *Foot-ball*, p. 3.
- Bembo, M. (29 de agosto de 1918b). Mas sobre la proyectada. Unión de clubs de foot-ball no federados. *Foot-ball*, pp. 4-5.
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2015). El marro, un juego tradicional y popular en la educación física española (1807-1936). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 697-719.
- Campos, R. (1998). La teoría de la degeneración y la medicina social en España en el cambio de siglo. *Llull*, 21, 333-356.
- Cañellas, C. y Toran, R. (1982). *Política escolar de l'ajuntament de Barcelona, 1916-1936*. Barcelona: Barcanova.
- Carreño, M. (2009). Reflexiones sobre el por qué y el para qué de la educación de infancia anormal según el discurso médico-pedagógico español de los inicios del siglo XX. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(42), 31-44.
- Carreras, M. (1931). *El problema de l'ensenyança primària a Sabadell. Plantejament i antecedents*. Sabadell: Edicions de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Sabadell.
- Climent, F. (1906). *Educación de los niños*. Barcelona: Sucesores de Manuel Soler.
- Correo de los Niños. (13 de mayo de 1914). Deportivas. *Correo de los Niños*, p. 14.
- Cushion, C. J. y Jones, R. L. (2014). A Bourdieusian analysis of cultural reproduction: Socialisation and the 'hidden curriculum' in professional football. *Sport, Education and Society*, 19(3), 276-298. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.666966>
- D'Ors, E. (1988). *L'home que treballa i juga*. Vic: Eumo.
- De la Riva, A. (1916). Nuestros festivales. Los reyes magos. *La Ciudad de los Niños*, 5, 23-26.

- Del Cura, M. y Huertas, R. (2009). Higiene mental y educación terapéutica: La pedagogía ortofrénica en la España del primer tercio del siglo XX. *Historia de la Educación*, 28, 80-107.
- Delgado, B. (1978). La institución libre de enseñanza de Sabadell. *Revista Española de Pedagogía*, 36(141), 137-153.
- Delgado, B. (1979). *La institución libre de enseñanza de Sabadell*. Sabadell: Fundació Bosch i Cardellach.
- El Mundo Deportivo (14 de mayo de 1914). Concurso "Copa Amorós". *El Mundo Deportivo*, p. 5.
- Elias, J. (20 de septiembre de 1903). Sports. *La Ilustració Catalana*, p. 259.
- Elias, J. (1914). *Football asociación*. Barcelona: Imp. R. Tobeña.
- Emmanuel, J. A. (1931a). *Francisco Ferrer el mártir ¡Obrera anarquízate! El sindicalismo y la acción anárquica en los sindicatos*. Barcelona: BAI.
- Emmanuel, J. A. (1931b). *La anarquía explicada a las mujeres*. Barcelona: BAI.
- Emmanuel, J. A. (1931c). *La anarquía explicada a los niños*. Barcelona: BAI.
- Emmanuel, J. A. (1931d). *Lo que debe saber todo anarquista. A la confederación regional del trabajo de Andalucía y Extremadura*. Barcelona: BAI.
- Emmanuel, J. A. (1931e). *Organización anárquica del mundo. A las federaciones locales de los sindicatos de España*. Barcelona: BAI.
- Emmanuel, J. A. (20 de diciembre de 1931f). Las escuelas racionalistas y la educación del proletariado. *Solidaridad Obrera*, p. 2.
- Esteruelas, A., García, J. y Vilafranca, I. (2015). L'escola del Bosc cent anys després. Allà on Rosa Sensat va sistematitzar la seva pedagogia. *Temps d'Educació*, 49, 111-133.
- Ferrer, T., Somoza, M. y Badanelli, A. M. (2014). *Historia de la educación social*. Madrid: UNED.
- Foot-ball. (1 de abril de 1913). Crónica telegráfica de provincias. *La Vanguardia*, p. 13.
- Gamper, J. (1914). Prólogo. En J. Eliess (Coord.), *Football asociación* (pp. 9-18). Barcelona: R. Tobeña.
- Gibert, S. (1917). *¿Quiere V. jugar al foot-ball?* Barcelona: Ediciones Bauza.
- Giner, H. (1979). *Preceptos pedagógicos para el profesorado de las escuelas libres, neutrales o laicas de niños y niñas*. Barcelona: José J. de Olañeta.
- Givanel, J. (1931). *Bibliografía catalana*. Barcelona: Givanel.
- González-Agàpito, J. (1992). *L'escola nova catalana, 1900-1939: Objectius, constants i problemàtica*. Barcelona: Eumo.
- Graham, G. (1913). *Novismo tratado de foot-ball. Método práctico para jugar al foot-ball y apreciar la licitud y oportunidad de los jugadores*. Barcelona: Ciencias y Letras.
- Hans Gamper, H. (1 de agosto de 1911). La táctica en el foot-ball. *Stadium*, pp. 1-2
- Hernández Díaz, J. M. (2008). La disciplina historia de la educación social hoy en España. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 4, 11-22.
- Huertas, R. (1998). Niños degenerados: Medicina mental y "regeneracionismo" en la España del cambio de siglo. *Dynamis*, 18, 157-179.
- Huertas, R. (2004). El niño golfo: Infancia y delincuencia en el pensamiento médico social del cambio de siglo. En E. Perdiguero (Comp.), *Salvad al niño. Estudios sobre la protección de la*

- infancia en la Europa mediterránea a comienzos del siglo XX* (pp. 301-331). Valencia: Universidad de Valencia.
- Huertas, R. (2009). Los niños de la mala vida: La patología del golfo en la España de entresiglos. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 10(4), 423-440. <https://doi.org/10.1080/14636200903400207>
- Hutchinson, J. (2008). Sport, education and philanthropy in nineteenth-century Edinburgh: The emergence of modern forms of football. *Sport in History*, 28(4), 547-565. <https://doi.org/10.1080/17460260802580610>
- Instituto de Educación Integral y Armónica. (1912). *Orientaciones pedagógicas*. Barcelona: Domingo Clarasó.
- Intimididades. (1 de marzo de 1903). Orígenes, nacimiento y consolidación. *Los deportes*, p. 134.
- Juderías, J. (1908). *La protección de la infancia en el extranjero*. Madrid: Imprenta de Eduardo Arias.
- Key, E. (1906). *El siglo de los niños*. Barcelona: Herrich
- La escuela del bosque. (8 de septiembre de 1911). *La Vanguardia*, p. 2.
- La Obra de Max Bembo. (12 de enero de 1923). *La Vanguardia*, p. 5.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Le Goff, J. (2012). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- López Serra, F. (1998). *Historia de la educación física de 1876 a 1898. La institución libre de enseñanza*. Madrid: Gymnos Editorial.
- Martí, D. (1984). *Per Catalunya i altres textos*. Barcelona: La Magrana.
- Masjuan, E. (2006). *Medis obrers i innovació cultural a Sabadell (1900-1939): L'altra aventura de la ciutat industrial*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Notas locales. (10 de enero de 1907). *La Vanguardia*, p. 2.
- Noticias. (22 de marzo de 1913). *La Publicidad*, p. 5.
- Nueva Entidad. (8 de abril de 1913). *La Publicidad*, p. 3.
- Orfeonato Max Bembo. (16 de setiembre de 1920). *La Vanguardia*, p. 5.
- Palau, A. (1935). *Memorias de un librero catalán, 1867-1935*. Barcelona: Llibreria Catalònia.
- Pujadas, X. y Santacana, C. (1995). Esport, catalanisme i modernitat. La Mancomunitat de Catalunya i la incorporació de la cultura física en l'esfera pública catalana. *Acàcia*, 4, 101-121.
- Riera, C. (21 de febrero de 1918). De Divulgación. *Foot-ball*, pp. 3-4.
- Rodríguez Pérez, J. F. (2009). La protección de la infancia en España. Ayer y hoy. En J. L. Hernández Huerta, L. Sánchez Blanco y I. Pérez Miranda (Coord.), *Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy* (pp. 29-43). Salamanca: Anthena.
- Ruano, R. (2013). *Contra la ignorancia: Textos para una introducción a la pedagogía libertaria*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Ruiz, C. y Palacio, I. (1999). *Higienismo, educación ambiental y previsión escolar. Antecedentes y prácticas de la educación social en España (1900-1936)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Sánchez-Valverde, C. (2009). *La junta de protección de la infancia de Barcelona, 1908-1985. Aproximación y seguimiento histórico*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Santolaria, F. (2009). La junta de protección de la infancia de Barcelona. La primera etapa (1908-1909). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 14, 75-91.
- Santos, M. (2012). Una aproximación a la ley de mendicidad de 1903. *Revista de la Inquisición*, 16, 227-270.
- Sanz, M. (1913). *Ensayo de una higiene deportiva o de los deportes ante la higiene*. Madrid: La Correspondencia Militar".
- Skelton, C. (2000). A passion for football: Dominant masculinities and primary schooling. *Sport, Education and Society*, 5(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/135733200114406>
- Solà, P. (2011). *Ferrer Guardia pedagogo y hombre de acción: La mirada apasionada de Alban Rosell sobre el fundador de la escuela moderna*. Barcelona: Clavell Cultura.
- Solana, E. (1909). *Curso completo de pedagogía*. Madrid: El Magisterio Español.
- Soler, S. (2006). Actitudes y relaciones de niñas y niños ante contenidos de la educación física de primaria estereotipados por el género: El caso del fútbol. *Investigación en Ciencias del Deporte*, 46, 116-146.
- Torredadella, X. (2012a). El deporte contra la educación física. Un siglo de discusión pedagógica y doctrinal en la educación contemporánea. *Movimiento Humano*, 4, 73-98.
- Torredadella, X. (2012b). Orígenes del fútbol en Barcelona (1892-1903). *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 27, 80-102. <https://doi.org/10.5232/ricyde2012.02706>
- Torredadella, X. (2013). La aportación bibliográfica de Joan Bardina a la educación física moderna (1911-1939). *Cabás*, 9, 1-22.
- Torredadella, X. (2014). Regeneracionismo e impacto de la crisis de 1898 en la educación física y el deporte español. *Arbor*, 190(769), 1-23. <https://doi.org/10.3989/arbor.2014.769n5012>
- Torredadella, X. (2015a). Forjando los juegos olímpicos de Barcelona: La contribución de Narciso Masferrer y sala en la configuración del deporte nacional e internacional (1900-1910). *Citius, Altius, Fortius*, 8(1), 61-103.
- Torredadella, X. (2015b). Orígenes de la educación física en las escuelas públicas: El caso particular del Ayuntamiento de Barcelona durante el siglo XIX. *Cabás*, 13, 38-64.
- Torredadella, X. (2016). Francisco Ferrer Guardia, postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico. *Educar*, 52(1), 169-191. <http://doi.org/10.5565/rev/educar.756>
- Torredadella, X. (2017). La militarización de la educación física escolar. Análisis de dos imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo XX. *Historia Social y de la Educación*, 6(1), 78-108. <https://doi.org/10.17583/hse.2017.2296>
- Torredadella, X. y Brasó, J. (2017). Barcelona y el problema de la educación física en la primera enseñanza a principios del siglo XX. Las escuelas catalanas del distrito VI. *Revista Brasileira de História da Educação*, 17(2), 149-192. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v17n2.915>
- Torredadella, X. y Nomdedeu, A. (2015). Los primeros libros de fútbol publicados en España (1900-1919). *Revista General de Información y Documentación*, 25(1), 113-139. https://doi.org/10.5209/rev_RGID.2015.v25.n1.48985
- Uría, J. (2008). Imágenes de la masculinidad. El fútbol español en los años veinte. *Ayer*, 72, 121-155.

- Varela, J. (1991). El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica. En VVAA., *Sociedad cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón* (pp. 229-248). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Vázquez García, F. (1989). *Estudios de teoría y metodología del saber histórico*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Vázquez García, F. y Cleminson, R. (2011). *Los invisibles: Una historia de la homosexualidad en España, 1850-1939*. Granada: Comares.
- Vilanou, C. y Planella, J. (2010). *De la compassió a la ciutadania: Una història de l'educació social*. Barcelona: UOC.

Breve CV del autor

Xavier Torreadella-Flix

Licenciado en Educación Física por la Universidad de Barcelona y Doctor por la Universidad de Lérida. Profesor en el Instituto Centro de Alto Rendimiento Deportivo de Sant Cugat del Vallès (CAR) y en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social de la Universidad de Barcelona (GREPPS). Actualmente investiga en torno a la Historia Social y Documental de la Educación Física y el Deporte en España entre 1800 a 1939. Experto en las fuentes bibliográficas de la materia en el período de estudio. Dispone de varios libros en torno a la historia de la educación física y el deporte en España y decenas de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. ORCID ID: 0000-0002-1922-6785. Email: xtorreba@gmail.com



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE



RECENSIONES



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Recensión:

Gorard, S., See, B. H. y Siddiqui, N. (2017). *The trials of evidence-based education. The promises, opportunities and problems of trials in education*. Londres: Routledge. 200 páginas. ISBN: 978-11-3820-965-7

Cynthia Martínez-Garrido *

Universidad Autónoma de Madrid

La obra "*The trials of evidence-based education. The promises, opportunities and problems of trials in education*" publicada en 2017 por la editorial Routledge del grupo Taylor & Francis ha sido escrita por los profesores Stephen Gorard, Beng Huat See y Nadia Siddiqui de la Universidad de Durham en Reino Unido.

El Dr. Stephen Gorard es profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Durham, cuenta con numerosas publicaciones en el área de la eficacia escolar, la equidad y la evaluación educativa. Es miembro del Comité de Educación de la Cámara de los Comunes en Reino Unido en donde participa analizando y aconsejando el desarrollo de políticas públicas de educación en el país. Es un reconocido evaluador de la Comisión Europea para la Educación y la Cultura del Departamento de Educación de Inglaterra, del Departamento de Trabajo y Pensiones, de la Oficina de Gabinete, del Servicio de Información sobre el Aprendizaje y Habilidades, y la Fundación para la Educación. La Dra. Beng Huat See es investigadora senior en la Facultad de Educación de la Universidad de Durham, experta en el estudio del desarrollo de las habilidades críticas de pensamiento, su investigación ha estado siempre dirigida a ayudar a los niños de todas las edades, habilidades y étnicas a disfrutar de la escuela y alcanzar su máximo desarrollo y potencial. Por último, la Dra. Nadia Siddiqui es investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Durham, inició su carrera profesional en el campo de la filosofía para niños, actualmente desarrolla varios proyectos de investigación sobre equidad, mejora escolar y eficacia educativa.

Tal y como anticipa su título, este libro busca explorar las promesas, limitaciones y logros de la política y práctica educativa que se han puesto en marcha amparadas en las evidencias científicas, y también llamar la atención de los organismos públicos y privados que financian la investigación educativa para que varíen su foco de atención de los exclusivos niveles de rendimiento hacia una perspectiva más amplia que represente de verdad los resultados de la educación y la política educativa de calidad.

La obra, organizada en cuatro secciones y 10 capítulos, aporta una detallada argumentación de pros, contras y áreas donde poder mejorar la práctica y la política educativa basándose en los resultados científicos de la investigación. La primera sección,

*Contacto: cynthia.martinez@uam.es

de carácter más introductorio, ayuda al lector a identificar qué clase de evidencias científicas son, de acuerdo con los autores, las que pueden hacer una aportación significativa al desarrollo, evolución y mejora de la educación. Con una crítica abierta a la utilización de resultados poco contrastados o "anecdóticos", y la toma de consciencia acerca de la cantidad de dinero invertido en la creación de institutos de evaluación, o en la participación en macroestudios sin siquiera contar con investigadores profesionales capaces de explotar los resultados de dichos estudios. Los autores apuntan a la necesidad de analizar los datos ya obtenidos y lograr que la inversión realizada llegue a cumplir su objetivo, es decir, que se utilice para resolver las preguntas relevantes de la investigación educativa en la actualidad. El segundo capítulo realiza una revisión del estado de la investigación educativa en países desarrollados, y hace un llamamiento explícito a la participación en estudios a gran escala. Según los autores, resulta fundamental para garantizar el éxito de las propuestas de mejora, minimiza riesgos y gastos, así como permite probar la eficacia de varias alternativas de mejora hasta dar con aquella que aporte resultados claros, fiables y útiles para la comunidad educativa.

En la segunda sección de la obra se capta, aun de manera más evidente que en capítulos anteriores, la clara intención de denuncia que buscan transmitir los autores. Se expone la necesidad de protestar ante aquellos que intentan mantener el *status quo* sólo por el miedo a fallar, o a no lograr los objetivos deseados. En investigación cada paso cuenta, cada fallo se convierte –de facto– en un avance, sin embargo, apuntan los autores, muchos políticos y prácticos continúan hoy por hoy resistiéndose a las evidencias. Así, utilizando un tono algo más alentador, los autores rescatan investigaciones previas desarrolladas y analizan en profundidad sus resultados. Abordan tanto la importancia de la significación estadística, del tratamiento de los valores perdidos, o una interesante escala de medida para valorar la fiabilidad de los estudios basándose en su diseño, tamaño de la muestra, datos perdidos, calidad de los datos y su difusión.

La tercera sección del libro realiza en sus cuatro capítulos un análisis de los hallazgos de un gran número de estudios y propuestas de acción llevadas a cabo en Reino Unido que ha pretendido mejorar el rendimiento de los estudiantes en materias como Lectura y Matemáticas, pero también trabajos de investigación que han apuntado la necesidad de promover el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes para alcanzar su desarrollo holístico, concretamente estudios relacionados con el desarrollo de la resiliencia, empatía, habilidades sociales y de comunicación, justicia y equidad, felicidad y satisfacción de los estudiantes en la escuela. Los autores realizan un pormenorizado análisis de cada estudio apuntando los detalles específicos del método utilizado en cada caso, analizan la pertinencia de la intervención y la necesidad del estudio ante la evidencia previa a su publicación y aportan un resumen de sus resultados.

El capítulo de conclusiones supone la última sección del libro. Tras la crítica, el análisis, y las propuestas revisadas hasta este momento, los autores dedican este capítulo a exponer las lecciones aprendidas. Las más importantes, señalan, la urgente necesidad de que se realice investigación "decente" en educación y de que los propios usuarios y quienes financian los estudios exijan una mayor calidad. Cada capítulo de la obra busca evidenciar la enorme importancia que los resultados de las investigaciones realizadas tienen sobre el presente y futuro de los estudiantes, las escuelas y las políticas educativas.

"The trials of evidence-based education. The promises, opportunities and problems of trials in education" no es una obra apta para todos los públicos. No está dirigida a aquellos que se conforman, asumen y basan su práctica en el inmovilismo de la "experiencia". Se trata de una obra de enorme contenido crítico que busca llamar la atención de los profesionales de la investigación educativa y de los responsables políticos preocupados por la calidad de la educación. El análisis pormenorizado de los resultados estadísticos, propiedades de los análisis y métodos de investigación utilizados en los estudios que se revisan se acompaña de una narración estructurada, clara y sencilla que invita también a su lectura por parte de, quizá, lectores no tan acostumbrados a este tipo de escritura científica. Se trata de un libro que despierta, con evidencias, la capacidad crítica del lector y anima a realizar y publicar investigaciones con un diseño transparente y fiable.

Breve CV de la autora

Cynthia Martínez-Garrido

Profesora Ayudante Doctor en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Educación con mención europea, Diplomada en Pedagogía Terapéutica, Licenciada en Psicopedagogía y Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación. Miembro del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE) de la UAM, de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) y de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). Editora en tres revistas de investigación educativa: REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social y Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Sus líneas de investigación son: Enseñanza eficaz, Segregación escolar, Liderazgo educativo y Educación para la Justicia Social. ORCID ID: 0000-0001-7586-0628. Email: cynthia.martinez@uam.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Recensión:

Alba Rico, S. (2015). *Islamofobia. Nosotros, los otros y el miedo*. Barcelona: Icaria Editorial. 134 páginas. ISBN: 978-84-9888-661-0

David Gómez Godino *

Universidad Autónoma de Madrid

La idea fundamental que descansa en el texto es que existen esquemas universales de reconocimiento excluyente del otro que en la actualidad se están aplicando contra la población árabo-musulmana. Estos mecanismos que permiten la construcción de un otro “reconocible y eventualmente exterminable” son los mismos –y esto es sobre lo que el autor trata especialmente de advertirnos– que en su día permitieron que en Europa se tolerara, por activa o por pasiva, el intento de exterminio de la población judía durante el Holocausto así como su persecución durante los siglos anteriores.

La islamofobia, “ese discurso que habla mal de los otros”, al igual que el machismo, el antisemitismo, el racismo o la homofobia, son diferentes productos de la aplicación de esos esquemas de reconocimiento excluyente del otro. Dependiendo de los intereses cambiantes de las clases, grupos, géneros o etnias dominantes a lo largo de la historia, los destinatarios serán unos grupos u otros.

Nos dice Alba Rico que hay muchas maneras de dominar a los demás: matarlos, encarcelarlos, invadirlos... o conocerlos (de una manera determinada y no de otra). Existe una relación de estrecha intimidad entre el conocimiento y el poder. Para dominar, por lo tanto, hace falta conocer, y en ese conocer y por razones evidentes, la categoría “nosotros” –en este caso Occidente, unidad hegemónica– se construye en oposición y de forma antagónica a la categoría “ellos” –Oriente, los musulmanes, el islam– de manera que *nuestra* superioridad (moral, intelectual, política, cultural e incluso *racial*) no admita lugar a dudas.

¿Qué hace que nos impresione más –y genere una respuesta institucional y popular mucho más vehemente– el asesinato de 12 miembros de la redacción de Charlie-Hebdo que la masacre de 1563 civiles palestinos –entre ellos 538 menores– perpetrada por el ejército israelí durante el verano de 2014? ¿No fue esta misma clase de esquemas cognoscitivos, que nos hacen pensar, sentir, creer, que la vida de unos vale mucho menos que la de otros, lo que en otro tiempo histórico posibilitó los campos de exterminio nazis? El Holocausto fue posible debido a que el prejuicio antisemita estaba instalado en el imaginario de gran parte de la población europea de la época. ¿Puede suceder o está sucediendo algo parecido con la islamofobia?

Para Alba Rico, la islamofobia comienza con lo que él denomina lugares comunes o tópicos, y la selección y consagración consciente de unos en detrimento de otros. Edward

*Contacto: david.gomezgodino@estudiante.uam.es

Said, que reflejó magistralmente en su obra clásica *Orientalismo* la formación y desarrollo de los tópicos sobre el islam y los musulmanes, ya señaló que se toma “al oriental por un ser humano esencialmente atrasado, primitivo, que requiere del control civilizador”. ¿Y cómo se lleva a cabo este proceso de construcción de un otro “manipulable y eventualmente exterminable” (o *perseguable*, o *encarcelable*, o *colonizable*)? Alba Rico señala que a través de tres procedimientos:

1. *El otro como unidad*. Hablar de Islam, en mayúscula, como una totalidad homogénea, ignorando el hecho de que bajo ese rótulo se engloba a 1.400 millones de personas que viven en 54 países diferentes repartidos en cuatro continentes. Alba Rico (2015) afirma que,

desde el punto de vista del paradigma excluyente es muy importante convertir toda esta riqueza y pluralidad en una unidad homogénea. Tenemos que alejarnos todo cuanto sea necesario para que estos individuos concretos y sus relaciones concretas, propias de sociedades diferenciadas, con una riqueza enorme y dotados de historias muy diversas, compadezcan aglutinados en una pasta compacta, se presenten en masa o en multitud –y no por uno o en pequeños grupos– o, lo que es lo mismo, irrumpen en estampida y en un formato amenazador. (p. 45)

2. *Una unidad negativa*. Esto se consigue relacionando siempre y sistemáticamente dicha unidad homogénea –en este caso, islámica– con la violencia, el terrorismo, la opresión de las mujeres, la ablación, la lapidación, la delincuencia, etc. Esto, de manera implícita y paralela, construye un nosotros que viene a representar exactamente lo contrario: la razón, las luces, el progreso, la civilización, la tolerancia, la libertad.
3. *Una unidad negativa inasimilable*. Han sido siempre y seguirán siendo siempre lo mismo. Están fuera de la historia, varados en ella, lejos de toda posibilidad de cambio y evolución. Viven atrapados en las redes del islam, que como ya hemos visto no admite matices, y sus valores son incompatibles con los nuestros.

Para poder culminar este proceso, nos dice el autor, es necesario *racializar* el objeto de dominio, es decir, convertir a la población árabe y musulmana en un grupo racial diferenciado y sus cuerpos –poderoso marcador– en una prisión que les impide escapar a sus destinos de colonizados o dominados. La idea de *esencia* –sobre todo cuando hay rasgos físicos diferenciados– tiene un poderoso carácter explicativo (“son así por naturaleza”), además de que cierra la posibilidad de que se pueda modificar a través de la educación y/o la experiencia. Esta operación, a su vez, desencadena una suerte de reacción confirmatoria en los propios objetos de dominio *racializados*, pues “tienden a etnificarse; a desarrollar signos indumentarios de identificación colectiva” (p. 58).

Para Alba Rico, esta lógica acción-reacción-reacción, en la que finalmente todo es reacción, alimenta de igual manera tanto al yihadismo como a la islamofobia. Ambas posturas, excluyentes y totalitarias, se necesitan mutuamente pues sin la una difícilmente se *autolegitimaría* la otra. Ambas emplean el mismo tipo de esquema de conocimiento excluyente del otro (siguiendo los tres procedimientos anteriormente expuestos) y ambas articulan sus posturas en y desde el discurso del miedo. Miedo que, empleando los artificios oportunos, puede devenir fácilmente en odio.

Sucede que en ocasiones la islamofobia adquiere formas de lo más diversas y procede de lugares no menos dispares. Alba Rico apunta que la islamofobia no es un fenómeno que se pueda reducir al espectro ideológico de la derecha, pues en la izquierda política se llega a

expresar desde posiciones antirreligiosas hasta feministas. La cuestión del velo o *hiyab* es sin duda arquetípica, pues en su tratamiento y crítica se esgrimen tanto argumentos de corte feminista liberal como enfoques que se incluirían en lo que Alba Rico denomina *fundamentalismo laico*.

Alba Rico señala como desde el feminismo liberal —que defiende los valores de las mujeres blancas de clase media— habitualmente se ignora el hecho de que llevar el velo o *hiyab* puede tener significaciones múltiples y hasta contradictorias: puede ser efectivamente un signo de opresión (Arabia Saudí) o, por el contrario, una “*toma de conciencia* y un desafío político asumido libre y a veces heroicamente” (p. 86), como en la dictadura tunecina de Ben Ali, donde el velo simbolizaba la resistencia contra el régimen y contra el imperialismo occidental en que se apoyaba. En palabras de la directora de una Asociación de Mujeres de Beirut gestionada por Hizbullah:

El velo es una elección estratégica. Mediante él nos humanizamos, nos convertimos en sujetos de razón, nos volvemos “audibles” e influyentes, dejamos de ser un objeto amenazador o despreciado para pasar a ser “iguales” a los hombres, a los que podemos así disputar el espacio político y al mismo tiempo —y por eso mismo— imponer otro modelo de relación con las mujeres (...) El velo es nuestra única posibilidad de participar en la vida pública, la única vía para transformar la sociedad y cambiar también a los hombres y pensamos por lo tanto en un futuro en el que podamos salir, hablar y hacer política sin él. Pero para quitarnos el velo primero tenemos que ponérselo. (p. 89)

Respecto a esta cuestión, desde el fundamentalismo laico se ha equiparado la pared de una escuela —res pública— con el cuerpo de una niña —ámbito privado—. Laicismo significa separación radical Estado-confesiones religiosas, pero asimismo significa la salvaguarda sin matices de la libertad de conciencia. La islamofobia también se camufla bajo discursos en favor de la “libertad de expresión”, como sucedió a partir de los atentados al semanario satírico francés Charlie-Hebdo y la discusión en torno a las caricaturas de Mahoma. Se instrumentaliza dicha libertad de expresión: bajo su amparo se ridiculiza al profeta para luego, basándose en las reacciones que provoca, confirmar que los musulmanes son los enemigos de la libertad. “Insultar a un negro es racismo, insultar a un judío es antisemitismo e insultar a un musulmán es libertad de expresión” (p. 102).

Finalmente Alba Rico, en el apartado de conclusiones, nos recuerda que no se trata de caer en la tentación del *culturalismo* (todas las creencias son buenas en sí mismas y son los seres humanos los que son malvados). La cultura musulmana, al igual que cualquier otra, puede y debe ser sometida a crítica. La islamofobia aparece cuando se niega precisamente esa posibilidad o el hecho de que ya lo haya sido en numerosas ocasiones, desde dentro y desde fuera. Concluye el autor diciendo que “la islamofobia es el equivalente en el espejo del islamismo yihadista. Sus discursos esencialistas funcionan de la misma manera, se alimentan recíprocamente y conducen a los mismos crímenes. Para vencer al segundo, hay que luchar también contra el primero” (p. 125).

Breve CV del autor

David Gómez Godino

Graduado en Educación Social y Máster en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato (especialidad en Orientación Educativa) por la UCM. Actualmente cursando

D. Gómez Godino

el Máster de Antropología de Orientación Pública en la UAM. Email:
david.gomezgodino@estudiante.uam.es