

EXPERIENCIAS DOCENTES DE LA INTRODUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Sonia Reverter (ed.)

Grupo de Innovación Educativa PEPI
(Prácticas educativas para la igualdad)



Innovació educativa, 27

**EXPERIENCIES DOCENTES
DE LA INTRODUCCIÓN
DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

SONIA REVERTER (ed.)

Grupo de Innovación Educativa PEPI
(Prácticas educativas para la igualdad)

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT JAUME I. Datos catalográficos

Noms: Reverter Bañón, Sonia, editor literari | Universitat Jaume I. Publicacions, entitat editora

Títol: Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género / Sonia Reverter (ed.)

Descripció: Castelló de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, [2022] | Col·lecció: Innovació educativa ; 27 | Inclou referències bibliogràfiques

Identificadors: 978-84-18951-39-8

Matèries: Discriminació sexual en l'ensenyament universitari | Igualtat entre els sexes -- Ensenyament universitari | Universitat Jaume I – Currículums

Classificació: CDU 316.647.82-055.2:37 | CDU 342.721.73-055.2:37 | 378.4(460.11) (073) | THEMA JBFA | THEMA JNM



Publicacions de la Universitat Jaume I es una editorial miembro de la UNE, cosa que garantiza la difusión y comercialización de las obras en los ámbitos nacional e internacional. www.une.es.

- © Del texto: las autoras y los autores, 2022
- © De la presente edición: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2022
- © Imatge de la coberta: Verónica Ruth Frías, *Art Now*, acció participativa en Marte Feria de Arte Contemporáneo, 2018

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

ISBN: 978-84-18951-39-8

Depósito legal: CS 223-2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/InnovacioEducativa.27>



Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Este libro, de contenido científico, ha estado evaluado por personas expertas externas a la Universitat Jaume I, mediante el método denominado revisión por iguales, doble ciego.

ÍNDICE

Presentación	7
La perspectiva de género en la enseñanza universitaria de grado Sonia Reverter	9
Análisis e inclusión de referentes femeninos en las asignaturas de historia moderna Carmen María Fernández-Nadal y Antonio López Amores	27
Perspectiva de género en Documentación aplicada a la Traducción y la Interpretación Dora Sales	37
Alfabetización informacional con perspectiva de igualdad y justicia social: una experiencia docente para Documentación informativa Alessandra Farné	53
Género e imagen en la historia. La cimentación de una asignatura Rosalía Torrent	65
Reflexiones sobre la materia Estética, gusto y patrimonio desde una perspectiva de género Joan M. Marín y Francisco Giménez Mateu	77
Aplicando la perspectiva de género en la asignatura Teoría e Historia del Arte Contemporáneo Juncal Caballero	87
La perspectiva de género en la enseñanza de Comunicación para la Igualdad en el grado de Comunicación Audiovisual de la Universitat Jaume I: características y desafíos María José Gámez Fuentes	99

Desarrollando en el aula competencias de orientación profesional con perspectiva de género	
Eva Cifre	111
Integración de la perspectiva de género en la docencia de Neurociencia afectiva y social, una asignatura experimental del grado en Psicología	
M. Carmen Pastor y Nieves Fuentes-Sánchez	123
Experiencias en la transversalización de la perspectiva de género en estadística y matemáticas	
Irene Epifanio, Lara Ferrando, Marina Martínez-García	135

PRESENTACIÓN

En el curso 2012 se abrió en la Universitat Jaume I (UJI) la posibilidad de formar grupos y seminarios que trabajasen desde cualquier rama y área de conocimiento la innovación docente. En el Instituto Feminista veníamos realizando tareas de investigación vinculada a la docencia desde su inicio como seminario en 1991, y después como Instituto. Nuestro trabajo durante estas décadas ha estado muy vinculado a nuestra docencia, tanto en grados como en másteres y posgrados.

Cuando en 2012 se pudo formalizar todo ese trabajo como grupo de innovación docente, registramos nuestro grupo como PEPI, que es el acrónimo de «Prácticas Educativas para la Igualdad». Desde entonces, y cada curso, hemos coordinado diferentes proyectos vinculados a nuestra docencia. Nuestro grupo ha ido creciendo a la par que el interés por la perspectiva de género en la enseñanza universitaria. Ese interés, como contamos en nuestras reflexiones, proyectos, seminarios y conferencias no es, sin embargo, un interés sin más. Hoy es una obligación: las universidades tienen, por ley, la obligación de integrar en su docencia y en su investigación la perspectiva de género. El grupo PEPI lo está haciendo desde hace diez años de forma constante, y por ello en este volumen hemos reunido algunas de las experiencias docentes que muestren parte de ese trabajo y sirvan al resto de la comunidad universitaria como ejemplos.

En este volumen tenemos una muestra variada por diferentes ámbitos científicos, grados, materias y asignaturas. Hemos recopilado diez experiencias a cuyo relato precede una reflexión general de qué entendemos que es esa cosa llamada «introducción de la perspectiva de género». Aunque hay ya bastante bibliografía respecto a este ámbito nuevo de reflexión, este volumen pretende ser una aportación desde las experiencias llevadas a cabo por nuestro grupo dentro del proyecto del año 2021 con el título «Incorporación de la perspectiva de género en 12 grados de la UJI. Avance transversal para la igualdad», y que recibió ayuda de la Unitat de Suport Educatiu de la UJI (referencia 3980).

La aportación del grupo PEPI a este ámbito pretende ser doble. Por una parte, cuestionando precisamente qué entendemos por esa tarea de introducir la perspectiva de género y por qué solo puede tener sentido si se hace de forma crítica y sistemática; es decir, no solo «introduciendo», sino también desestabilizando la estructura patriarcal del conocimiento. Por otra parte, ofreciendo nuestros relatos sobre experiencias dentro del aula con un pequeño y variado acervo de asignaturas y materias, que muestran ejemplos de cómo llevar a cabo esa desestabilización.

Esperamos que sea de utilidad a profesorado, a estudiantado y a gestoras académicas.

La perspectiva de género en la educación universitaria de grado*

Sonia Reverter**

Universitat Jaume I
reverter@uji.es

RESUMEN

En este texto se explica qué se entiende por «introducir la perspectiva de género» en relación a la docencia universitaria. Se hará una reflexión general que permita comprender la naturaleza y alcance de tal introducción para la generación del conocimiento y, finalmente se darán unas pautas de cómo hacerlo empleando una doble vía: de forma transversal a través de cada una de las asignaturas de un grado y con alguna asignatura, curso o seminario específico sobre la perspectiva de género en el grado en cuestión.

Palabras clave: perspectiva de género, innovación docente, aprender en igualdad, diversidad, docencia universitaria

1. Conocimiento en perspectiva

Al plantearnos la enseñanza de nuestra materia con perspectiva de género, la primera tarea será tener conciencia de cómo se ha construido el conocimiento, en general y en particular, en la materia que tratemos. Tendremos que identificar, sobre todo si informamos la materia con cierto recorrido histórico, lo que la filósofa Hannah Arendt (1995) apuntó como una manera autoritaria de construir el saber. Esta consiste en mostrar como necesario y causal aquello que solo es contingente y que responde a una lógica de dominación y relación instrumental con el mundo. El patriarcado, como

* Este trabajo ha recibido ayuda de la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I, a través de la subvención al grupo PEPI y al proyecto «Incorporación de la perspectiva de género en 12 grados de la UJI. Avance transversal para la igualdad» (año 2021, referencia 3980).

** Profesora titular de Filosofía y directora del Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género Purificación Escribano (Universitat Jaume I).

sistema de dominación que organiza la vida y el conocimiento en desigualdad de las mujeres hacia los hombres, es una muestra clara de este tipo de construcción de conocimiento. Nancy Tuana (2006) llamó a esto «epistemología de la ignorancia», la cual se traduce en invisibilización de la producción femenina, negación de posibilidades de aprendizaje y creación de cultura a las mujeres, desprecio de la identidad femenina y de todo conocimiento producido por las mujeres, pérdida constante de saberes diversos o frustración de biografías no-normativamente adaptadas al patriarcado.

Podemos decir que la pérdida de saberes y conocimientos ha sido uno de los aspectos más trágicos del patriarcado (Reverter 2017). Se tratará, por tanto, de crear un nuevo marco de interpretación que nos permita no solo recuperar las voces y los saberes silenciados, sino organizar y producir los conocimientos de otra forma; es decir, con un compromiso con la igualdad, la diversidad y la justicia social.

A nadie escapa que el conocimiento, y muy claramente el corpus de conocimiento que sirve de canon en cada uno de los campos de estudio, se ha construido bajo el marco de construcción patriarcal que ha dominado la generación de conocimiento hasta hace relativamente poco; es lo que también se conoce como «sesgo de género». Según la definición de género de la Comisión Europea (2016, 7), el género

se refiere a la construcción social y cultural de mujeres y hombres, que establece modelos de comportamiento para la feminidad y la masculinidad, que varía en el tiempo y en el espacio, y entre culturas. Incluye normas de género (actitudes), relaciones de género (roles) e identidades de género.

Es decir, el género crea estereotipos, dictamina comportamientos y acaba creando desigualdad. El sesgo de género indica la desigualdad a la hora de tratar «lo femenino» o «lo masculino», que a su vez son, en sí mismas, construcciones ligadas al sexo biológico (entendido en binomio varón/hembra). Ese sesgo se resuelve comúnmente en negación de las mujeres, invisibilización o trato desigual, entre otros, y ello tiene consecuencias sobre ellas como individuos, sobre el grupo o colectivo, sobre el grupo humano de las mujeres, sobre lo que producen y hacen, sobre sus praxis, culturas, conocimientos y sabiduría. Todo aquello, también el conocimiento, que puede conllevar que lo femenino será, así, rechazado, maltratado, invisibilizado y ninguneado.

Sin duda, el concepto género ha sido clave para desmontar la creencia de que la desigualdad entre mujeres y hombres es debida a sus diferencias biológicas. Con el concepto de género, la teoría feminista ha incidido en que el sexo se interpreta también como clase de persona, femenina o masculina, y que ello nada tiene que ver con las diferencias sexuales biológicas que podamos tener. Es en esa construcción de género que el patriarcado, como sistema de poder de lo masculino sobre lo femenino, actúa, y en esa actuación construye la desigualdad. El concepto «género» indica, por

tanto, la clara naturaleza social de la desigualdad: no somos desiguales, nos construyen desiguales. ¿Quién? Un sistema que llamamos patriarcado y que actúa a través de infinidad de acciones de muy diferente condición, desde el pensamiento simbólico, creativo y lingüístico hasta estructuras y decisiones económicas y políticas. El género es uno de los operativos que el patriarcado utiliza para crear desigualdad y opresión. A eso habría que sumar los múltiples dispositivos de violencias que el patriarcado despliega: desde el control del cuerpo permanente hasta las posibilidades de elegir una profesión o desarrollo del sentido de la vida. Todo está generizado, es decir, generado desde acciones continuas que emanan de la idea de un mundo que se piensa diferente y desigual según una persona sea del grupo «mujeres» o del grupo «varones».

Es decir, que la idea que ya Simone de Beauvoir desarrolló en 1949 en su libro *El Segundo sexo* y que condensó en su célebre frase «la mujer no nace, se hace» sirve de arranque al posterior desarrollo del concepto de género, el cual se empezará a utilizar con fuerza a partir de los años 70. La desigualdad «no nace, se hace», podemos decir, parafraseando a de Beauvoir, y se hace desde el patriarcado a través del género (aunque no solo). Así, la desigualdad entre hombres y mujeres obedece a cómo construyen las culturas (en concreto, las culturas patriarcales) los modelos de sujeto: hombre como sujeto hegemónico y mujer como sujeto subyugado.

Pues bien, el conocimiento generado en las universidades y aprendido y enseñado en las aulas y seminarios de estas también participa de esa estructura patriarcal. Podemos decir, de hecho, que el conocimiento está influido por una visión patriarcal del mundo que mira todo desde los prejuicios del género (asumiendo que lo masculino es mejor y prioritario).

Sin duda, desmontar todo este edificio es una tarea ardua. No solo resulta problemático señalar la injusticia de la desigualdad en muchas de las situaciones y realidades que vivimos a diario, sino que es también muy complicada la tarea de deshacer, piedra a piedra, el edificio patriarcal que sostiene el conocimiento. Es una labor titánica, pues supone ir a los cimientos, aquellos que están normalmente legitimados socialmente como indudables.

Somos conscientes que la igualdad plena no se podrá lograr en una generación, ni en tres, como de forma optimista a veces hemos querido creer las feministas (como reza el informe de 2021 del *European Institute for Gender Equality*), ni en 100, ni en 200 años (como augura el *Fondo Económico Mundial*). La igualdad es en sí una tarea infinita y tal vez sea una lucha constante sin una estación final, una tarea «asintótica», como muchas veces la ha llamado la filósofa y teórica feminista Celia Amorós.

Esa tarea infinita hoy se está dando en todos los frentes, y el del conocimiento puede que sea el que más nos vaya a ocupar, el que más resistencias pueda estar creando; pues está acostumbrado a avanzar en certezas sostenidas por lo que llamamos

«autoridad científica», y esta ha estado, casi siempre, ligada a los intereses del patriarcado. ¿El conocimiento que se ha construido hasta ahora es útil? Sí, sin duda; no hay que tirar al bebé con el agua sucia de la bañera. Tiremos el agua y rescatemos el bebé. Deshagámonos de prejuicios sexistas y rescatemos el conocimiento producido desde los métodos, herramientas y objetivos científicos: verdad, evidencia, experimentación, contraste crítico, interpretación, hermenéusis, diálogo...

Y, para hacer todo ello, hay que educar, hay que enseñar, hay que avanzar en formas nuevas de comprender, de explicar y de crear conocimiento; y por eso la formación es, probablemente, el elemento más eficaz para que se produzca un conocimiento sin sesgos de género, es decir, sin crear, producir o transmitir desigualdad. Enseñar y aprender las bases fundamentales de cada materia desde un punto de vista no patriarcal asegura que la generación de conocimiento que se desencadena con cualquier aprendizaje estará alejada de los prejuicios patriarcales.

Pero ¿cómo hacemos esto? ¿Cómo enseñamos y aprendemos desde un marco no patriarcal? Normalmente, a esto es a lo que nos referimos con la tan, ahora, famosa etiqueta de «introducir la perspectiva de género». ¿Qué quiere decir? ¿Qué es y cómo llevar a cabo esa tarea de «introducir la perspectiva de género» que nos exigen incluso normativas y leyes universitarias? Vamos a intentar explicarlo.

2. ¿Introducir la perspectiva de género?

2.1. Concepto de «perspectiva de género»

La estrategia de «*mainstreaming* de género»,¹ que traducimos usualmente como «perspectiva de género» se institucionalizó en el Tratado de Amsterdam de 1997. Según este nuevo planteamiento, se trata de incorporar los aspectos de género en todas las áreas de la política y a todos los niveles para asegurar el camino a la igualdad entre hombres y mujeres. Se trata, por tanto, de que la perspectiva de género se implemente de forma transversal en cualquier ámbito de gestión político.

Esta nueva forma de entender las políticas públicas de igualdad pretendía complementar las políticas de igualdad de oportunidades llevadas a cabo en las décadas de los 70, los 80 y los 90 en Europa. Venían a dar un giro a esa forma de hacer política en esas décadas del siglo XX, en las que se pensaba en «igualar» más que en «transformar». Los efectos de estas políticas han demostrado que los diferentes Planes de

1. El concepto de «*mainstreaming* de género» se asumió explícitamente como estrategia de promoción política en la Cuarta Conferencia Mundial sobre Mujeres de Naciones Unidas (Beijín, 1995). Al final de esta conferencia, la Plataforma para la Acción incorporó esta medida como parte de las conclusiones.

Igualdad generados en muchos países miembros de la Unión Europea, si bien han posibilitado el acceso de muchas mujeres a mejorar sus condiciones de vida, no han acabado con la situación de desigualdad de las mujeres en muchos ámbitos sociales ante los cuales la ley es ciega (precisamente porque está cortada con un patrón patriarcal que contempla bajo el concepto de «derechos» solo aquellos que los varones han valorado como tales).

Las políticas de *mainstreaming* de género van encaminadas a remediar eso, pues se proponen crear conciencia y visibilidad de los diversos impactos de las políticas sobre mujeres y hombres, precisamente con el objetivo de eliminar o reducir las desigualdades basadas en el género. El objetivo final es la incorporación del análisis de género en la elaboración y diseño de cualquier política comunitaria en cualquiera de los campos a legislar. La Comisión Europea hizo manifiesto su compromiso con la perspectiva de género en su «Comunicación sobre Mainstreaming», el 21 de febrero de 1996, según la cual las políticas de *mainstreaming* implican:

La movilización de todas las medidas y políticas generales específicas con el propósito de lograr igualdad teniendo en cuenta de forma activa y abierta en la etapa planificadora sus posibles efectos sobre las situaciones respectivas de hombres y mujeres (la perspectiva de género).

Como han señalado algunas voces (Jacquot 2003), estas políticas de *mainstreaming* ponen de relieve el hecho de que con las políticas de igualdad de oportunidades no se ha alcanzado el nivel esperado de igualdad entre hombres y mujeres. Con las nuevas políticas se cuestiona, de hecho, las políticas utilizadas anteriormente, a las que podemos clasificar directamente como insuficientes después de un periodo de casi veinte años. Precisamente con las políticas transversales de *mainstreaming* se quiere atajar esas deficiencias y subsanarlas. La pretensión, de alguna manera, es la de «renovar» el posicionamiento y la concepción de las políticas de igualdad de género en la Comisión Europea.

Este nuevo acercamiento al problema de las desigualdades de género significó un cambio de políticas de igualdad basadas principalmente en sectores organizacionales, como el mercado de trabajo, a unas políticas globales intersectoriales que toman en consideración desigualdades entre hombres y mujeres en todas las áreas de la sociedad. Este nuevo posicionamiento político contra la desigualdad acercará a las políticas europeas cada vez más a la vía de las diferencias; según la cual, y como hemos dicho más arriba, pretende regular aspectos a los que las leyes cortadas según las necesidades de los sujetos varones ignoraban o pasaban por alto como aspectos susceptibles de regulación legal y control político y social.

2.2. *¿Qué implica aplicar la perspectiva de género en la docencia universitaria?*

Hasta muy recientemente, y prácticamente en todos los estudios universitarios, hemos hablado en masculino como forma de hablar que revela un sujeto universal; aunque en realidad transmite la voz y realidad de los sujetos masculinos. También hemos enseñado y aprendido teorías que no solo son de autoría masculina, sino que nos hablan de un mundo masculino, en lenguaje masculinizado. Las experiencias que protagonizan lo enseñado y aprendido en clase son de varones, que son los que han contado como sujetos primordiales en razonamiento, en historia, en política, en hacer ciencia de cualquier rama y tipo. Sin duda, todo esto ha dado como fruto un conocimiento ampliamente sesgado. ¿Cómo deshacerlo? O mejor, ¿cómo hacerlo de otra manera?

Una forma prioritaria y más intuitiva, fácil y rápida es empezar a dar visibilidad a mujeres que han estado o están en la disciplina en cuestión que enseñamos o aprendemos. Es la tarea de visibilizar, que solemos hacer inicialmente cuando revisamos nuestros contenidos, y, a la vez que visibilizamos, vamos apuntando y criticando los posibles comentarios misóginos que aún riegan manuales y todo tipo de textos.

Y es que, al enseñar y aprender en cualquier materia universitaria de cualquier grado, nos encontramos con lo que la filósofa Celia Amorós denominó «perlas misóginas». Estas son como huellas que van dejando un rastro que solo hasta hace poco han sido señaladas y cuestionadas. Ese rastro dibuja líneas estructurales en todas las materias de conocimiento, sin excepción, que han mantenido gran parte de lo que es el edificio del conocimiento. Es decir, no son excepciones, sino parte del canon que ha dominado casi completamente la generación, la estructura, la aplicación y la interpretación de los conocimientos, también de los que se enseñan y aprenden en las aulas universitarias.

Por ello, es ineludible hoy seguir esa tarea de visibilización y de denuncia y crítica de esas «perlas misóginas», de esos ejemplos hoy vergonzosos. Sin embargo, no es suficiente con ello: hay que practicar en las aulas propuestas educativas vinculadas a un nuevo marco de conocimiento. Se impone así una tarea de lo que llamo «despatriarcalización del conocimiento» y, en concreto, por el interés que nos congrega, el de la despatriarcalización en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Y ello no solo por justicia entre humanos, sino por aspirar a un mejor conocimiento, a una mejor ciencia; y, en definitiva, a mejorar las posibilidades de conocer y dar respuesta a los múltiples retos que el mundo y la humanidad tienen planteados. Es decir, entendemos que esa autoexigencia epistemológica es también ética, cultural, social y política; que nace con la aspiración de crear mejores marcos de generación de conocimiento. Y mejores en un doble sentido, de conocimiento verdadero y de responsabilidad ética de este.

Queremos dejar claro que entendemos el conocimiento como vinculado no solo a la verdad y a la objetividad, sino a un compromiso con unos principios morales de creación de humanidad con todo lo que ello conlleva: igualdad entre humanos, libertad, autonomía, cuidado de los otros, cuidado de otras especies, del planeta y de los ecosistemas que lo sostienen y propician la vida.

Es importante entender que el feminismo (los feminismos) constituye desde el principio, y como organización de un colectivo para vindicar derechos, una mezcla cohesionada de movimiento y teoría. Es decir, el feminismo es praxis completa, al estilo como el marxismo la piensa: «comprender para transformar», como Marx dijera; y en esa transformación mostramos nuestro compromiso y activamos la reflexión, la cual nos llevará, a su vez, a más transformaciones.

Deshacer la estructura patriarcal del conocimiento nos llevará, también, a cuestionarnos otros aspectos de ese conocimiento que han podido tergiversar las evidencias y la verdad. Así, la teoría feminista occidental ha producido no solo un entramado terminológico para poder entender la opresión de género, sino un marco conceptual que permita comprender cómo podemos transformar la materialidad de esa opresión y acercarnos a una realidad social más igualitaria y justa. Y esto no solo en relación a los géneros y sexos, sino en relación a otras categorías silenciadas o tratadas de forma desigual por las ciencias y el conocimiento en general.

El marco conceptual del conocimiento se ha pensado y desarrollado normalmente en relación a las experiencias y realidades en las que ha surgido, en las culturas del hemisferio norte, fundamentalmente de los continentes europeo y americano (y principalmente en lengua inglesa). Este hecho no es baladí, y convendrá tenerlo en cuenta en nuestro compromiso de introducir la perspectiva de género en nuestra docencia e investigación. Es decir, y como la misma teoría feminista de la interseccionalidad nos dice, para comprender la realidad hace falta cruzar las categorías que la estructuran. No bastará corregir la invisibilización de las mujeres en la producción de todo tipo de conocimiento, sino que tendremos que despojarlo de otras invisibilizaciones raciales, étnicas, de clase, de sexualidad, de colectivos minorizados... A todo ello nos referimos con «introducir la perspectiva de género», a corregir de cualquier prejuicio posible la generación del conocimiento, a vigilar las prácticas de conocimiento, a crear estructuras que permitan activar un marco de conocimiento comprometido con un compromiso con la igualdad de todo tipo, y con los retos asociados a un mundo en igualdad: retos sociales, culturales, ecológicos, económicos, políticos y, por supuesto, científicos.

Por tanto, introducir la perspectiva de género en la docencia y la investigación universitarias es un reto pendiente, a pesar del nutrido marco legal que la ampara desde hace años, tanto a nivel europeo, estatal y autonómico. Veamos mínimamente ese marco legal.

3. Marco legal de incorporación de la perspectiva de género en las universidades

El actual marco legal obliga a las universidades a incorporar la perspectiva de género en la docencia, la formación, la investigación y la innovación.

Hay una amplia cobertura legal que sirve a tal propósito. Solo atendiendo al ámbito europeo y nacional, y estrictamente en relación a la enseñanza, tenemos una muestra importante que listamos más abajo.

Señalar esta cuestión no es menor, ya que pensamos que es importante que la comunidad universitaria en su conjunto conozca que no es un asunto de «las feministas» de la universidad, obcecadas en la igualdad, sino que es una cuestión legal de obligado cumplimiento. No podemos decidir a voluntad si integramos la perspectiva de género o no, o si introducimos una visión de la igualdad entre mujeres y hombres en los temas de nuestras asignaturas; es una obligación que tenemos como profesorado, como docentes, como personal que investiga y forma a otras personas que en el futuro desarrollarán profesiones en las que la sociedad espera que tengan una clara formación en cómo introducir cambios para que la vida en comunidad sea, de hecho, cada vez más igualitaria. No es, pues, ni un delirio, ni un capricho, ni una voluntad de una parte de la sociedad: es un horizonte, el de la igualdad, el de la sociedad que queremos construir, que estamos, de hecho, construyendo. Por ello, igual que en las universidades nos tomamos en serio las normativas, las leyes y los decretos que afectan a nuestro hacer cotidiano y no las vemos como imposiciones de ningún grupo, la cuestión de formar en igualdad es parte de nuestra obligación cotidiana en la universidad.

El conjunto de normativas es amplio y contundente, y no deja lugar a la opción de no hacerlo, como acabamos de remarcar. En lo que sigue citamos solo algunas de las más importantes y significativas hasta el momento.

- Desde el V Programa Marco Europeo (1998-2002) de investigación e innovación, hay una apuesta clara por la inclusión de la perspectiva de género en la actividad científica. En el nuevo Programa Marco de Investigación e Innovación Horizonte Europa (2021-2027), la igualdad de género se entiende como elemento transversal, con lo que se quiere dar un nuevo impulso. Los objetivos principales se centran en resolver los retos que aún quedan pendientes para lograr una igualdad real en la investigación y la innovación; en impulsar la Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025 de la Unión Europea; y contribuir al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 5: Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

- El Action Plan of the Women and Science Unit (1999) habla de la necesidad de promover la igualdad de género fomentando la participación de las mujeres en el conocimiento científico, revisando la visión androcéntrica del conocimiento, el cual legitima su visión en una equivocada idea de la neutralidad y la objetividad. Hay, en ese sentido, una falta de revisión en cómo se produce el conocimiento científico en algunos ámbitos de conocimiento, pasando por neutral y universal aquello que en realidad es androcéntrico y patriarcal.
- La LO 3/2007, de 22 de marzo, en su artículo 25 y de cara a una igualdad efectiva entre hombres y mujeres, establece que «en el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas, en el ejercicio de sus competencias, fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. En particular, y con esa finalidad, las Administraciones públicas promoverán: a) La inclusión en los planes de estudio de la enseñanza en materia de igualdad entre mujeres y hombres; b) La creación de postgrados específicos; y c) La realización de estudios e investigaciones especializados en la materia».
- La LO 4/2007 de Universidades, de 12 de abril, que modifica la LO 6/2001, de 21 de Diciembre, recalca en el preámbulo que la universidad ha de respetar la igualdad entre hombres y mujeres y que se han de establecer procedimientos que permitan conseguir la paridad en los órganos de representación, así como una participación más elevada de las mujeres en los grupos de investigación. Por ello, recomienda la creación de programas específicos sobre igualdad de género.
- El Título IV de la anterior ley recoge que la Conferencia General de Política Universitaria coordinará y hará el seguimiento de los informes sobre la aplicación del principio de igualdad de mujeres y hombres a la universidad. En la disposición 12 dice que las universidades contarán con unidades de igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre hombres y mujeres.
- Recomendaciones oficiales de la Agencia de Calidad Universitaria: apuntan al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio) donde se afirma que «la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz» (Real Decreto 1393/2007: 3). Y, por ello, se recomienda que los planes de estudio de las nuevas titulaciones «deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional

debe realizarse: *a)* desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos; *b)* desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios. *c)* de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos valores» (Real Decreto 1393/2007: 5).

No son opcionales, es decir, que sí o sí hemos de aplicar estas leyes y sus ordenamientos.

4. ¿De qué nos hablan todas estas leyes?

El apartado anterior solo intenta apuntar a la legislación más importante en relación al cumplimiento de la normativa que obliga a introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria, aunque hay mucha más legislación al respecto. Sin embargo, ¿de qué nos hablan estas leyes? ¿A qué nos obligan? Pues bien, nos hablan de varias cosas en relación a la formación y la investigación, y entendemos que nos comprometen a lo siguiente:

- Incluir la perspectiva de género de forma amplia en la universidad.
- Revisar la visión androcéntrica del conocimiento.
- Superar la idea de neutralidad y objetividad en la ciencia y el conocimiento.
- Revisar cómo se produce el conocimiento científico.
- Fomentar la enseñanza y la investigación sobre el significado y el alcance de la igualdad.
- Incluir la perspectiva de género en los planes de estudios.
- Crear posgrados específicos.
- Realizar estudios e investigaciones relacionados con la materia de igualdad.
- Introducir en los planes de estudio, como elemento básico del desarrollo profesional, la educación en, por y para la igualdad.

Sin duda, todos estos compromisos están relacionados entre ellos, y en su aplicación será necesario interrelacionarlos. La idea es que todas esas acciones se implementen de forma que puedan potenciarse para producir una transformación real, en este caso del conocimiento. Y todo este conjunto es el que podemos identificar con lo que aparece en primer lugar en todas las leyes mencionadas: «introducir la perspectiva de género».

Y aquí me gustaría hacer dos aclaraciones. En primer lugar, que al decir «introducir la perspectiva de género» pareciera que los conocimientos, materias y asignaturas que impartimos antes de estas leyes no tuvieran ninguna perspectiva de género, que fueran, en este sentido «neutrales» al género, y no es así. Los conocimientos conformados hasta hoy tienen una perspectiva de género muy clara, que es la perspectiva masculina que proviene del patriarcado y que parte de una preconcepción que irradia su influjo a todas las teorizaciones, concepciones y praxis de conocimiento. Es decir, el conocimiento conformado, aquel que tenemos que revisar según todas las leyes mencionadas anteriormente, no es neutral ni sin género. Tiene una perspectiva de género, que es precisamente la que hay que contrarrestar introduciendo «otra» perspectiva de género.

Es necesario explicar esto para que retengamos bien qué significa el concepto de género. Lo hemos explicado al principio, pero conviene darle una vuelta más. «Género» no es igual a mujer ni a femenino, sino que remite a la construcción categorial que se ha hecho sobre la visión binaria de los cuerpos y sus sexos (femenino y masculino). Por tanto, no hay nada que no tenga género, pues hemos construido el mundo desde esa interpretación binaria, dándole significados, valores, expectativas, roles, estereotipos, actitudes, etc. diferenciados en femeninos o masculinos. Por ello, «género» no refiere a femenino ni a mujer; como tampoco refiere de forma asilada a masculino ni a hombre, sino que refiere a la relación de las dos categorías humanas sociales y culturales (y también lingüísticas, políticas, simbólicas, económicas...) por las que ordenamos el sentido del mundo. Un conocimiento que dice que ha de «introducir la perspectiva de género» puede conllevar (y, de hecho, así ocurre) la idea de que hay que añadir algo que no estaba. Desde mi reflexión creo que no es así, ya que se trata más bien de introducir una perspectiva de género igualitaria, que anule la perspectiva de género masculinista, androcéntrica y desigual que ya viene integrada en los conocimientos, las disciplinas y la ciencia en general.

En segundo lugar, y este es un malentendido común que hay que deshacer cuanto antes, introducir la «perspectiva de género» no es igual a la tarea de «visibilización de las mujeres». Como el texto de la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari

de Catalunya nos alerta, crear un marco para la introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria ha de partir de la idea clara de que

una docencia con perspectiva de género no es una docencia sobre las mujeres; es una docencia que considera el sexo y el género como variables analíticas y explicativas clave. Implica prestar atención a las similitudes y diferencias en las experiencias, los intereses, las expectativas, las actitudes y los comportamientos de las mujeres y de los hombres, así como identificar las causas y consecuencias de la desigualdad de género, para poder combatirla (AQU 2019, 13).

Como definen Verge y Cabruja (2017), la perspectiva de género, o *gender mainstreaming*, «es una política integral para promover la igualdad de género y la diversidad en la investigación, la docencia, el vínculo con la sociedad, así como en las estructuras de gestión y decisión de las universidades, todos estos ámbitos afectados por diferentes sesgos de género».

5. ¿Cómo traducimos esto a la realidad de la enseñanza en las aulas?

Después de todo lo explicado hasta aquí, es evidente que introducir la perspectiva de género en nuestras asignaturas nos obliga a una revisión exhaustiva de la organización y los contenidos de la materia que impartimos. Además, como he repetido, nos compromete a ayudar a repensar el marco general de conocimiento en el que se construye nuestra materia. Por todo ello, es importante aclarar que no es una cuestión automática que en un curso o semestre podamos resolver, dado que no se puede hacer ni en un curso, ni de una vez, ni de forma independiente. Acometer la tarea a la que las leyes universitarias y de ciencia nos obligan ha de hacerse de manera coordinada en todas las materias, con todo el claustro de profesorado comprometido, con todos los servicios de gestión universitaria implicados y con un equipo de gobierno y una unidad de igualdad formando y dando garantías para que esa tarea se cumpla de forma óptima, todo lo cual implica recursos, pero también tiempo. Por ello, la introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria se habrá de hacer con mucha formación al profesorado y con profesionales que puedan monitorizar los procesos, que durarán varios cursos. A la vez, los equipos docentes y departamentos tendrán que trabajar y organizar la docencia de forma que haya una coordinación que potencie esa formación y aprendizaje del profesorado. De poco sirve que en mi clase introduzca la perspectiva de género si en la siguiente clase va a entrar un profesor que

les diga que «eso es una tontería» o que en su asignatura «eso no tiene sentido», como a veces hemos oído.

Desde nuestro grupo de innovación educativa Prácticas Educativas para la Igualdad (PEPI), venimos desarrollando esa tarea desde hace ahora diez años. Aunque desde mucho antes ya lo hacíamos de forma individual y en cada una de nuestras asignaturas, como grupo docente lo formalizamos en 2012. Es una tarea ardua, que solo después de años empieza a tener resultados visibles. Como ya hemos dicho, citando a Celia Amorós, es una tarea casi infinita, o «asintótica».

Voy a dar, a modo de cuadro expositivo, algunas claves que, desde mi experiencia, ayudarán en esa tarea. Será prioritario, a la hora de organizar la materia y el grado entender que la perspectiva de género no ha de introducirse de una forma descriptiva que conlleve una mirada acrítica y no transformadora, sino que ha de ser una perspectiva de género comprometida y feminista, es decir, con intención de lograr un cambio social para una sociedad igualitaria, diversa y con respeto a las diferencias. En realidad, este es un objetivo general de la educación, y en cualquier campo o materia que tratemos, pero conviene no olvidarnos a la hora de implementar el sentido de las leyes que nos obligan a introducir la perspectiva de género. La introducimos porque lo que enseñamos y aprendemos en las universidades ha de servir al objetivo que como sociedad democrática tenemos: crear un mundo en igualdad. Nuestra aportación desde el conocimiento es fundamental y central para alcanzar dicho objetivo.

Lo primero que, desde mi experiencia, he aprendido es que, si bien se han dado hasta ahora dos modelos a la hora de cumplir con una enseñanza con perspectiva de género, no sirve bien al objetivo que hemos mencionado si no se dan de forma combinada. Los dos modelos fundamentalmente que se han ensayado hasta ahora son el llamado modelo transversal y el modelo de asignatura especializada. En este último, hay una asignatura que sirve para enseñar y aprender todas las cuestiones relacionadas con la perspectiva de género en un grado concreto. En el modelo transversal se integra la perspectiva de género en todas las materias y asignaturas del grado, intentando, esos sí, llevar a cabo una tarea que vaya más allá de la mera visibilización de unos cuantos nombres de mujeres.

He organizado en un cuadro los pros y los contras de cada uno de estos dos modelos.

<p>TRANSVERSAL Integra la perspectiva de género como parte necesaria para corregir deficiencias en una materia o ámbito de conocimiento</p>	<p>ASIGNATURA ESPECIALIZADA (Teoría Feminista) Cuerpo científico de conocimiento: innova y genera valor</p>
<p>ASPECTOS POSITIVOS</p>	<p>ASPECTOS POSITIVOS</p>
<p>Recorre todas las asignaturas</p>	<p>Forma de manera intensa en conceptos y argumentos</p>
<p>Visibiliza la desigualdad en todos los ámbitos</p>	<p>Se entiende de forma genérica y universal cómo se conforma la desigualdad</p>
<p>Conciencia de la necesidad de cambiar cómo se genera el conocimiento</p>	<p>Se tienen los instrumentos básicos para poder transformar cómo se genera el conocimiento</p>
<p>ASPECTOS NEGATIVOS</p>	<p>ASPECTOS NEGATIVOS</p>
<p>No se comprende bien el fundamento teórico y universal de la desigualdad</p>	<p>No da tiempo de ver ejemplos en todas las áreas y ámbitos de conocimiento</p>
<p>Se entiende que la desigualdad se da en todos los conocimientos y es universal y general, pero faltan herramientas para provocar cambios. Acaba siendo un ejercicio de visibilización y concentrado usualmente en un tema</p>	<p>Se experimenta y aprende como una asignatura y un corpus de conocimientos separado de los demás</p>
<p>PROFESORADO</p>	<p>PROFESORADO</p>
<p>No especializado: usualmente con poca formación, conocimiento e implicación. Peligro de enseñar una mirada acrítica</p>	<p>Especializado: grado máximo de formación, conocimiento e implicación. Mirada crítica y reflexiva</p>
<p>CONCLUSIÓN</p>	<p>CONCLUSIÓN</p>
<p>No hay transformación efectiva, pese a haber conciencia, conocimientos y visibilización</p>	<p>No hay transformación efectiva, pese a haber conciencia, conocimiento de fundamentos y conceptos</p>

Como vemos en este resumen, hay aspectos positivos y negativos en ambos modelos. Por ello, pienso que la apuesta desde las unidades de igualdad y los gobiernos universitarios ha de pasar por los dos modelos, como doble vía. Con ello, logramos las soluciones a los aspectos negativos que he señalado en cada uno de los modelos y reforzamos los aspectos positivos.

En la combinación de los dos modelos el profesorado más especializado puede hacer las funciones de ayudar a formar al resto de profesorado para que integre la perspectiva de género de forma transversal en sus asignaturas. Con ello, es más fácil crear una sinergia de coordinación permanente de todo el claustro de profesorado: hay un diálogo permanente entre profesorado especializado y no especializado en perspectiva de género. A la vez, el profesorado de las materias del grado puede plantear problemas concretos que ayuden al profesorado especializado en género a comprender mejor y buscar soluciones para cada materia concreta. Será importante, por ello, compartir diagnósticos y evaluaciones de progresos y obstáculos. El área de especialización en género, reconocida recientemente como área propia por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), ha de tener un peso importante en la programación, la organización y la evaluación de la introducción de la perspectiva de género a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello redundará en un liderazgo que permita cumplir con las normativas y sus objetivos de forma óptima. El objetivo final es, precisamente, que a lo largo de los años se forme ese nuevo marco de conocimiento del que he empezado a hablar en este texto. Solo de esta forma circular, en esta doble vía de introducción de la perspectiva de género de forma transversal en todas las asignaturas y también de forma específica en una materia concreta puede darse el cambio de estructura que es necesario para un nuevo marco de generación del conocimiento.

Como conclusiones finales me gustaría apuntar una serie de aspectos necesarios para poder alcanzar ese objetivo. En primer lugar, habrá que reconocer la necesidad de transformar el conocimiento, entendiendo que, si el problema es estructural, la solución ha de ser también estructural. Difícilmente, y como podemos constatar cada día, nuestras compañeras y compañeros de departamento y de grado verán la necesidad si no ven el problema. Hace falta, por tanto, una política universitaria clara con un compromiso fuerte de formación del profesorado en perspectiva de género. Ello conlleva que desde todas las instancias universitarias se asuman y se exijan compromisos en este sentido. No sirven campañas si no traspasan la barrera de lo meramente comunicativo; hay que comunicar por qué se está haciendo, no solo lo que se propone que sería bueno hacer. Como aspecto necesario para todo ello hay que formar liderazgos fuertes en especialización en conocimiento feminista y de perspectiva de género, lo cual suele faltar, como apuntan Vergé y Cabruja (2017). La creación de las unidades de igualdad en las universidades ha sido un acierto que la ley ha impulsado, pero sin

personas comprometidas, bien formadas y con capacidad y recursos para trabajar y acometer los cambios necesarios esas unidades de igualdad estarán, de hecho, minorizadas en sus potencialidades. En las universidades públicas españolas contamos ya con bastante profesorado con las competencias adecuadas en perspectiva de género. Habría que poner en relación todo ese capital humano y darle el liderazgo adecuado para que se puedan llevar a cabo las transformaciones necesarias que las leyes nos están exigiendo. Y, por último, cabrá evaluar la calidad docente en relación a la incorporación de la perspectiva de género. La idea de excelencia docente universitaria sin incorporar una revisión de lo que enseñamos y aprendemos en relación a la agenda de igualdad (y también del resto de los ODS) debería ser difícil, si no imposible.

Es importante, en esta pedagogía, hacer consciente al profesorado y al alumnado de la tarea crítica que representa el aprendizaje y la investigación en cualquier campo de conocimiento. Hay que educar en la idea de que no somos solo estudiantes del pasado o de aquello ya producido, sino personas creadoras de los conocimientos que pueden transformar tanto la visión del pasado como de las estructuras que permitan el presente y el futuro.

Referencias bibliográficas

- Alonso, Alba y Emanuela Lombardo. 2016. «Ending ghettoization? Mainstreaming gender in Spanish political science education». *European Political Science*, 15 (3): 292-302.
- AQU Catalunya = Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. 2019. *Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Arendt, Hannah. 1995. *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Comisión Europea. 2016. *Guidance on Gender Equality in Horizon 2020*. Bruselas: Comisión Europea, Directorate-General for Research & Innovation.
- Consejo de Europa. 1999. *Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de «buenas prácticas»*. Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en mainstreaming (EG-S-MS). Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Serie documentos, 28.
- España. *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Boletín Oficial del Estado, núm. 260, de 30 de octubre de 2007.
- España. *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las*

- enseñanzas universitarias oficiales*. Boletín Oficial del Estado, núm. 161, de 3 de julio de 2010: 58454-58468.
- Jacquot, Sophie. 2003. «Sequences of Policy Change: Euro Gender Equality Policies and the Emergence of the Gender Mainstreaming Principle 1989-1996». Ponencia presentada en ECPR General Conference. Marburgo.
- Reverter, Sonia. 2017. *Filosofia. Guia per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Castelló de la Plana: Xarxa Vives Publicacions.
- Tuana, Nancy. 2006. «The Speculum of Ignorance». *Hypatia*, 21(3): 1-19.
- Verge, Tània y Teresa Cabruja. 2017. *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*. Castelló de la Plana: Xarxa Vives d'Universitats.

Análisis e inclusión de referentes femeninos en las asignaturas de historia moderna*

Carmen María Fernández-Nadal
y Antonio López Amores

Universitat Jaume I
nadal@uji.es, aamores@uji.es

RESUMEN

Para formar en la igualdad y empoderar a todas las mujeres, se hace necesario, entre otras cosas, analizar hasta qué punto el papel femenino se ha contemplado a la hora de escribir monografías y manuales, o en una clase sobre Historia. En concreto, este texto trata de reflexionar sobre este tema para las asignaturas de Historia Moderna y realiza una propuesta a implementar y valorar, junto con diferentes ejemplos de su aplicación. Se trata de incorporar referentes femeninos en el espacio docente (contenidos, materiales, debates, prácticas), evitando que estos queden como una anécdota o algo excepcional, y mostrando la verdadera importancia que estos perfiles femeninos tuvieron en la etapa moderna. De este modo, se consigue que las mujeres tengan un papel relevante en el aula, en las actividades del estudiantado y en el sistema de evaluación en sí mismo.

Palabras clave: referentes femeninos, Historia Moderna, perspectiva de género, innovación docente.

1. Introducción

Ya en una fecha tan temprana como 1975, Gerda Lerner afirmaba que una de las primeras reacciones por parte de la historiografía tradicional ante el olvido de las mujeres en su seno era la «historia compensatoria», basada, sencillamente, en reconstruir los relatos

* Este trabajo ha recibido ayuda de la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I, a través de la subvención al grupo PEPI y al proyecto «Incorporación de la perspectiva de género en 12 grados de la UJI. Avance transversal para la igualdad» (año 2021, referencia 3980).

históricos de mujeres destacadas, «excepcionales». A esta le seguirían otras, mostrando las contribuciones de las mujeres en el desarrollo de la sociedad como agentes exclusivamente pasivos ante la dominación masculina o, también, como víctimas (Lerner 1975). Casi medio siglo después, algunos –o varios– de estos enfoques pueden verse todavía en muchos planteamientos de asignaturas y de manuales de Historia Moderna.

Algo más tarde, Joan W. Scott abogaba por la inclusión del género como metodología en todos los aspectos de la Historia, y no solo en su tradicional marco, la Historia de la Familia. Asimismo, hacía hincapié en la importancia de la historia política, por ser esta un reducto especial donde la aplicación de la perspectiva de género ha tardado más tiempo en llegar. Del mismo modo, incluía otros temas tradicionalmente ligados a un enfoque predominantemente masculino y resistentes a la introducción del género, como podrían ser la diplomacia o la guerra. Con la inclusión del género en la metodología de análisis de estos y otros ámbitos no solo se enriquece la visión histórica que tenemos sobre las sociedades preexistentes y sus relaciones y discriminaciones por género, sino que, además, pueden obtenerse «nuevas perspectivas a viejos problemas» (Scott 1990).

Todo este discurso y sus aplicaciones tienen su reflejo en la docencia, donde, gracias a esta, los y las discentes pueden comprender el origen y el mantenimiento de diferentes desigualdades todavía existentes, o de superar los tradicionales paradigmas de mujeres vistas como heroínas o como víctimas (Moreno 2021).

A todo lo enunciado previamente, se unen las propias necesidades e intereses del alumnado. A lo largo de los años precedentes, se ha venido constatando una notable demanda por parte del estudiantado que, de forma mayoritaria, requiere de unos materiales y un enfoque sobre la historia que estén actualizados y caminen hacia la igualdad de género. Desde el curso académico 2018/2019 hasta el 2020/2021, hemos realizado cuestionarios sobre la satisfacción general del estudiantado respecto a diferentes aspectos de las asignaturas de historia, entre ellos, sobre la inclusión de la perspectiva de género. Estos han sido realizados en las últimas sesiones de diferentes asignaturas, correspondientes a su vez a los grados de Historia y Patrimonio, Humanidades: Estudios Interculturales, Estudios Ingleses y Traducción e Interpretación.

A lo largo de estas tres anualidades, son 446 el total de respuestas recibidas (127 en el curso 2018/2019, 162 en el curso 2019/2020 y 157 en el curso 2020/2021).¹ Como puede

1. Los datos así recabados se han obtenido mediante cuestionarios anónimos, realizados por los matriculados y matriculadas en las diferentes asignaturas. Por anualidad y titulación, se trata de las asignaturas de Historia de los Países de Habla Inglesa, correspondiente a los grados en Estudios Ingleses y Traducción e Interpretación en el curso 2018/2019 (73 y 91 matriculados/as, respectivamente, de los cuales respondieron 56 y 71). La siguiente anualidad ampliamos también a la asignatura de Historia Moderna de los grados en Historia y Patrimonio y Humanidades: Estudios Interculturales (78 matrículas y 55 respuestas para Estudios Ingleses; 81 matrículas y 73 respuestas para Traducción

verse en la Figura 1, a la pregunta «¿Crees que se debería profundizar más en materia de perspectiva de género en la asignatura?», un 36,55 % sobre el total respondió «Sí, aunque ya hay referencias a ello en el temario, es necesario mayor detalle»; un 15,92 % indicó que las incorporaciones realizadas en la programación de la asignatura no eran suficientes con la respuesta «Sí, apenas hay referencias a ello en el temario»; un 31,39 % se mostró satisfecho con el nivel alcanzado en este sentido («No, con lo que hemos visto en las clases es suficiente»); y, por último, un 7,17 % no creyó conveniente profundizar en materia de perspectiva de género en la correspondiente asignatura («No, no opino que sea necesario profundizar en este aspecto»). Al mismo tiempo, un 8,97 % no respondió a la pregunta.

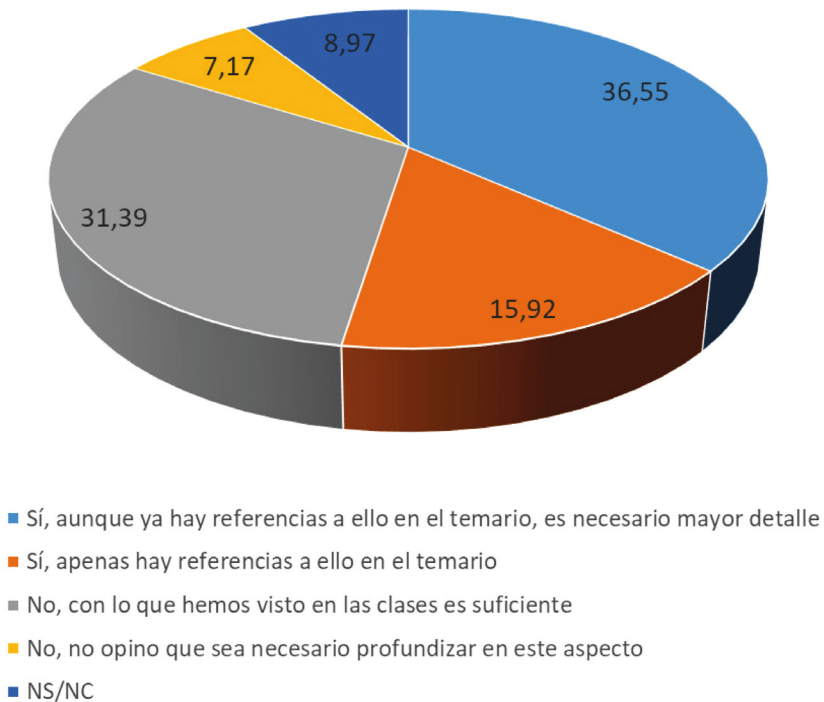


Figura 1. Resultados generales de las encuestas realizadas (2018-2021).

Fuente: elaboración propia

e Interpretación; y 56 matrículas y 34 respuestas para los grados –en conjunto– en Historia y Patrimonio y Humanidades: Estudios Interculturales). La última anualidad en la que hemos realizado el mencionado sondeo (2020/2021) se han mantenido las mismas asignaturas y grados: 70 matrículas y 54 respuestas para Estudios Ingleses; 95 matrículas y 76 respuestas para Traducción e Interpretación; y 46 matrículas y 27 respuestas para los grados en Historia/Humanidades. Por tanto, se trata de una muestra significativa, tanto en conjunto como de cada una de las titulaciones encuestadas.

Por tanto, puede comprobarse que, dentro de los grupos y grados encuestados existe una clara demanda de mayor profundidad en la perspectiva de género en la historia. Un 52,47 % se muestra a favor de mayor cantidad de contenido que ahonde en la historia de las mujeres y en la visibilización de sus diferentes papeles a lo largo de la Edad Moderna. Mientras que un porcentaje de 31,39 % se mostró satisfecho con las innovaciones introducidas en esta línea, solamente un 7,17 % contemplaba estas como innecesarias.

De este modo, más de la mitad de las respuestas del estudiantado se encamina hacia un incremento de la perspectiva de género; y mientras que menos de un tercio muestra una actitud neutral, únicamente un siete por ciento cree que la incorporación de las nuevas metodologías feministas sobra en la docencia de la Historia Moderna.

Con la intención de hacernos eco de esta serie de necesidades sociales, educativas y docentes, y en la línea de los retos 4 «Educación de calidad» y 5 «Igualdad de género» de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) dentro de la Agenda 2030, hemos orientado los esfuerzos de innovación, durante este año 2021/2022, a la adecuada implementación de una perspectiva de género transversal en nuestras asignaturas de historia.

Esta elección viene respaldada por ejemplos presentes en otros planes de estudios, en los cuales, cuando una asignatura no versa específicamente sobre el género, adopta un planteamiento en el que todo contenido relativo a esta materia se incluye en los diferentes temas y apartados por igual (Moreno 2021). De este modo, se evitan planteamientos previos e incompletos, que se limitan a incorporar el género como un mero apartado en el temario, sin vincularlo con el resto de elementos como la política, la economía o las relaciones sociales.

2. Perspectiva de género en las asignaturas de historia moderna

Así, son tres las materias en las que se han implementado estos cambios: Historia Moderna, Historia de los Países de Habla Inglesa e Historia Política y Social de la España Moderna. Todas ellas pertenecen a titulaciones de grado y abordan de forma general diversos territorios –Europa, Gran Bretaña e Irlanda, España– durante la Edad Moderna.

Nuestra intención a la hora de incorporar la perspectiva de género en estas tres asignaturas diferentes ha sido la de elaborar una visión transversal que, sin dejar de lado las principales –y conocidas– figuras de fundamental valor político y social, no se olviden a su vez las biografías del resto de mujeres, en muchos casos anónimas. Así, hemos tratado de dar cabida tanto a aquellas otras personalidades no tan conocidas o figurantes en libros y manuales de historia como a las pertenecientes a grupos

no privilegiados, incluso de un modo más global cuando ha sido necesario. Por ello, hemos enfatizado la inclusión de referentes femeninos para el estudiantado que cursa cada una de las asignaturas. En este sentido, y en línea a lo descrito anteriormente, se ha intentado realizar desde todos los ámbitos incluidos en el temario. En definitiva, hemos optado por introducir la perspectiva de género, evitando lo anecdótico y apostando por dar el papel que corresponde a las mujeres dentro del ámbito que se trabaja en cada una de las asignaturas implicadas.

Con esta serie de iniciativas, hemos pretendido no solo visibilizar las acciones de otras muchas mujeres en diferentes estratos del poder, sino también mostrar al estudiantado la situación general en la que se encontraban a lo largo de sus vidas. Es por ello que este aspecto concreto ha sido un punto clave fundamental a la hora de elaborar el plan docente y de configurar cada uno de los componentes del temario. En este proceso, no obstante, se ha mantenido presente la dinámica historiográfica actual, no representando a estas mujeres como víctimas o casos aislados de resistencia frente al patriarcado, sino más bien como integrantes de un pasado más poliédrico y rico de lo tradicionalmente expuesto, al igual que contradictorio en ocasiones. Estas acciones se han vehiculado en torno a cuatro principales ejes: la bibliografía, la visibilización de las mujeres en la Historia, la selección de materiales y, por último, la evaluación.

En primer lugar, es necesario actualizar la bibliografía y aportar referencias de historiadoras que trabajan en esta área de conocimiento. En segundo lugar, se ha hecho un análisis del papel de las mujeres en el ámbito de la política durante estos siglos para visibilizar diferentes perfiles femeninos a lo largo del periodo moderno.

En tercer lugar, se ha realizado una labor de selección para aportar materiales adecuados que reflejen los roles desempeñados por las mujeres en el ámbito de estudio de la asignatura. En esta línea, es fundamental el papel docente en el aula.

Por último, y no por ello menos importante, la evaluación. Para evitar caer en lo anecdótico, no deben quedar las cuestiones de género para lo optativo o las tareas complementarias o de refuerzo, sino que deben estar presentes de manera relevante en las actividades de evaluación.

2.1. Bibliografía

El primer punto previo fundamental es el bibliográfico, dado que, a lo largo de los pasos siguientes, fundamentará el resto de acciones y de avances en la incorporación de la perspectiva de género en la asignatura.

Un ejemplo claro de esta primera iniciativa es el reinado de Carlos II. En los últimos años, varias historiadoras han participado en la revisión de este periodo desde los archivos, indagando sobre temas concretos que han ayudado a dar una visión

más actualizada de este periodo, maltratado tradicionalmente por la historiografía. En especial, se ha trabajado la regencia de Mariana de Austria y su figura por parte de Laura Oliván Santaliestra (2006) y Silvia Z. Mitchell (2019). Debemos destacar la obra de Rafaella Pilo (2010) sobre Nithard o la investigación de M^a del Camino Fernández Giménez (2004) sobre Valenzuela. Por lo que respecta al papel de las mujeres en palacio, se pueden señalar los trabajos de M^a Victoria López Cordón (2003) o Vanesa de Cruz Medina (2008); sobre la cuestión sucesoria y el poder de algunas religiosas, se puede citar a Rocío Martínez López (2013). Y podríamos seguir con la diplomacia (Carmen María Fernández Nadal 2009) o las mujeres de la nobleza, el poder y la cultura (Laura Malo Barranco 2018; Carolina Blutrach-Jelin 2011). Un largo etcétera de historiadoras que, además de aportar una serie de enfoques novedosos, muestran a las estudiantes de Historia que este oficio también es para las mujeres.

2.2. Referentes femeninos en cada tema

En el caso de la Historia Política y Social, se trataba de ir más allá de la figura de Isabel I e incorporar referentes invisibilizados, unos con nombres propios y, en otros casos, sujetos colectivos. Desde María Pacheco en las Comunidades a las ilustradas del XVIII, y no porque se tratara de un hecho anecdótico, sino porque forman parte de los contenidos a trabajar para alcanzar las competencias que requiere la asignatura.

Para la asignatura de Historia Moderna hemos discurrido de un modo similar. Al margen de las monarcas de los siglos modernos, hemos incluido figuras fundamentales que en otros planteamientos anteriores recibían un trato somero, sin profundizar en las implicaciones de sus acciones políticas o en la repercusión que sus biografías tuvieron a corto y largo plazo. Especialmente, representativo de este aspecto es la larga serie de mujeres gobernadoras de los Países Bajos españoles. Comenzando con Margarita de Austria en el siglo XVI hasta la propia soberana de estos territorios en el siglo siguiente, Isabel Clara Eugenia, pasando por María de Hungría y Margarita de Parma. Esta cadena de mujeres ligadas al poder directo ofrece una oportunidad notablemente relevante a la hora de cumplir los objetivos de visibilización establecidos.

La asignatura de Historia de los Países de Habla Inglesa, en concreto su primera parte, que corresponde a las islas de Gran Bretaña e Irlanda, ofrece una gran cantidad de oportunidades para mostrar los referentes femeninos mencionados, dado que desde inicios hasta finales de la Edad Moderna aparecen multitud de personajes femeninos vinculados al poder de un modo más o menos directo. Asimismo, será uno de los lugares donde, más tarde, aparezcan movimientos de clara importancia, como es el caso del sufragismo.

Al mismo tiempo, de forma conjunta en las asignaturas abordadas, en aquellos lugares del temario donde se trabajan aspectos sociales y demográficos se incluye de igual forma la visión de género. Desde el primero de ellos nos permite mostrar las diferencias existentes, tales como aquellas identificadas entre hombres y mujeres en los distintos estamentos y sectores sociales, en diferentes regiones geográficas o ámbitos. Desde la perspectiva demográfica, puede abordarse el impacto que ellas tenían en etapas demográficas de contracción como epidemias, guerras o hambrunas, lo que permite tratar aspectos clave como la mortalidad por partos o incluso las funciones –tradicionalmente masculinas– efectuadas por las mujeres en etapas de conflictos bélicos especialmente duraderos.

2.3. *Materiales*

Para introducir la perspectiva de género, hay que tener en cuenta desde las presentaciones en el aula hasta los textos proporcionados al estudiantado para su trabajo. La imagen y los escritos de ellas o que hacen referencia a los referentes femeninos no pueden ser algo excepcional. Esto implica que el profesorado diseñe estos materiales didácticos teniendo en cuenta el objetivo desde todos los ángulos.

En la selección de textos históricos para la Historia Política y Social de la España Moderna, se ha prestado especial atención a aquellos que muestran la perspectiva de género como las propias palabras de Isabel I, las cartas de Felipe II a sus hijas o la correspondencia entre Felipe IV (Bouza 2011) y Sor María de Ágreda.² Lo mismo sucede con las asignaturas de Historia Moderna e Historia de los Países de Habla Inglesa, donde la amplia variedad de personajes femeninos involucrados permite escoger entre un amplio abanico de opciones a la hora de presentar al estudiantado materiales históricos de primera mano.

De las lecturas proporcionadas para la reflexión en el aula se ha escogido una de José Martínez Millán (1992) en la que se distingue a varias figuras femeninas del reinado de Felipe II. Entre ellas, a Juana de Austria, princesa de Portugal, que ejerció como regente de la monarquía en ausencia de su hermano, siendo destacada por su papel en la compañía de Jesús; así como Isabel de Valois o Ana de Mendoza. En este caso, el estudiantado realiza el ejercicio de analizar el importante papel desempeñado

2. Sobre Isabel I, véase *Colección diplomática de Enrique IV*, núm. CLXXXVII. *Cartas de la venerable madre Sor María de Ágreda y del Señor Rey Don Felipe IV*, precedidas de un bosquejo histórico por Francisco Silvela. 2 vol. Madrid: Est. tipográfico «Sucesores de Rivadeneyra», 1885-1886. Véase, vol. I, pp. 384-388. Rescatadas de la Biblioteca Digital de Castilla y León. Copia digital. Valladolid: Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo, 2009-2010.

por mujeres de la corte en la constitución y desarrollo de un bando, como la facción ebolista.

En las presentaciones en el aula se ha fomentado la utilización de pinturas que muestran el rostro femenino del poder o su participación en la vida pública. Incluso, aunque no es competencia de la asignatura, se han empleado las obras de pintoras de la época, como es el caso de Sofonisba Anguissola. Esta pintora nos permite mostrar a miembros de la familia real española en tiempos de Felipe II y, además, nos acerca a otros roles ejercidos por las mujeres de la nobleza. No hay que olvidar que ella viajó a la corte como dama de Isabel de Valois. De igual manera, se muestra la crudeza de un hecho histórico sufrido por hombres y mujeres, niños y niñas: la expulsión de la población morisca, con la obra de Vicente Carducho (ca. 1627) –el dibujo con el título «La expulsión de los moriscos» se conserva en El Prado.

2.4. Evaluación

La evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y paralelamente tiene un papel crucial a la hora de demostrar la inclusión real de la perspectiva de género. Si se contempla en el diseño únicamente como una actividad optativa o complementaria, estaremos mostrando de nuevo la historia de las mujeres como algo excepcional o secundario. Por ello, proponemos que los nombres de estos referentes femeninos trabajados en clase estén presentes en cada una de las pruebas que conforman el sistema de evaluación.

Se trabaja y se pregunta por ellas en las actividades de evaluación continua (comentarios de texto históricos, cuestionarios de lecturas, temas para el trabajo de la asignatura...) y también en el examen final. Asimismo, se espera que los y las estudiantes sean capaces de manejar los conceptos más básicos relacionados con la perspectiva de género en la Historia, así como de interrelacionar las nociones aportadas en esta línea con diferentes aspectos del temario, lo cual es, a su vez, una de las competencias más importantes de las asignaturas aquí mencionadas.

3. Conclusiones

A lo largo de las líneas precedentes no hemos hecho sino un breve desglose de los cambios y las innovaciones introducidas en diferentes materias, con la Historia Moderna como denominador común. Al margen de los ejemplos mostrados, existen otra gran cantidad de modificaciones e incorporaciones que no incluimos aquí por

razones de espacio. No obstante, esperamos que sirvan para ilustrar una aportación más a la inclusión de la necesaria perspectiva de género en la docencia y, con mayor detalle, en la enseñanza de la Historia.

Al mismo tiempo, resulta capital agregar que la inclusión de los diferentes elementos arriba descritos no ha supuesto, en ninguna de las tres asignaturas implicadas, dejar de lado otros aspectos u obviar otros puntos del temario. Al optar por una transversalidad, estos se han incorporado en cada uno de los temas de la planificación, armonizando los elementos tradicionales con aquellos que hacen gala de la perspectiva de género.

En definitiva, los y las docentes tenemos un papel fundamental a la hora de mostrar los roles femeninos y acercarnos a cumplir lo que se marca en la agenda 2030 y en los ODS. No se trata solo de ofrecer al estudiantado materiales y contemplar esta perspectiva en el sistema de evaluación, sino que debemos visibilizar al colectivo y a los nombres olvidados o relegados a un segundo plano en el aula, en los debates, en nuestro discurso diario, pues de esta manera conseguiremos realizar una interpretación más completa e incorporaremos a estos referentes, que injustamente no han sido tenidos en la consideración que se debe.

Referencias bibliográficas

- Blutrach Jelín, Carolina. 2011. «Mujer e identidad aristocrática: la memoria del vínculo materno en la Casa de Fernán Núñez». *Arenal*, (18)1: 23-51.
- Bouza, Fernando. 2011. *Cartas de Felipe II a sus hijas*. Madrid: Akal.
- Cruz Medina, Vanessa de. 2008. «Margarita de Cardona y sus hijas, damas entre Madrid y el Imperio». En *Las relaciones discretas entre las Monarquías Hispana y Portuguesa: Las Casas de las Reinas (siglos XV-XIX)* Vol. 2, eds. José Martínez Millán y María Paula Marçal Lourenço. Madrid: Polifemo.
- Fernández Giménez, María del Camino. 2006. «Valenzuela: valido o primer ministro». En *Los Validos*, ed. Antonio Escudero. Madrid: Dykinson.
- Fernández Nadal, Carmen María. 2009. *La política exterior de la monarquía de Carlos II: el Consejo de Estado y la embajada de Londres (1665-1700)*. Gijón: Ateneo Jovellanos.
- Lerner, Gerda. 1975. «Placing Women in History: Definitions and Challenges». *Feminist Studies*, 3(1/2): 5-14.
- López-Cordón Cortezo, María Victoria. 1998. «Mujer, poder y apariencia o las vicisitudes de una regencia». *Studia historica. Historia moderna*, 19: 49-66.
- . 2003. «Entre damas anda el juego: las camareras mayores de Palacio en la edad moderna». *Cuadernos de Historia Moderna. Anejos*, 2: 123-152.

- Malo Barranco, Laura. 2018. *Nobleza en femenino. Mujeres, poder y cultura en la España moderna*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Martínez López, Rocío. 2013. «Sor Mariana de la Cruz y Sor Ana Dorotea de Austria: el poder de las Religiosas Habsburgo de las Descalzas Reales de Madrid». En *Barroco Iberoamericano: identidades culturales de un imperio*, vol. 1, eds. Carme López Calderón, María de los Ángeles Fernández Valle e Inmaculada Rodríguez Moya. Santiago de Compostela: Andavira.
- Martínez Millán, José. 1992. «Grupos de poder en la corte durante el reinado de Felipe II: la facción ebolista, 1554-1573». En *Instituciones y élites de poder en la monarquía hispana durante el siglo XVI*, ed. José Martínez Millán. Madrid: Universidad Autónoma, 137-197.
- Mitchell, Silvia Z. 2019. *Queen, Mother and Stateswoman. Mariana of Austria and the Government of Spain*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Moreno Seco, Mónica. 2021. *Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género. Historia*. Alacant: Universitat d'Alacant; Castelló de la Plana: Xarxa Vives d'Universitats.
- Oliván Santaliestre, Laura. 2006. *Mariana de Austria. Imagen, poder y diplomacia de una reina cortesana*. Madrid: Editorial Complutense.
- Pilo, Rafaella. 2010. *Juan Everardo Nithard y sus Causas no causas*. Madrid: Sílex.
- Scott, Joan W. 1990. «El género: útil para el análisis histórico». En *Historia y Género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, eds. James S. Amelang y Mary Nash. Valencia: Alfons el Magnànim.

Perspectiva de género en documentación aplicada a la traducción y la interpretación*

Dora Sales Salvador

Universitat Jaume I
dsales@trad.uji.es

RESUMEN

La asignatura Documentación aplicada a la Traducción y la Interpretación es obligatoria en el primer ciclo del grado en Traducción e Interpretación. Se dará cuenta de cómo impartirla desde el paradigma de la alfabetización informacional, clave para la formación y el futuro ejercicio profesional en este ámbito de mediación interlingüística e intercultural y, también, para el ejercicio de una ciudadanía informada y ética en todo caso. La perspectiva de género forma parte de este enfoque holístico y se explicará de qué forma se ha introducido en la docencia de la asignatura.

Palabras clave: alfabetización informacional, meta-alfabetización, documentación aplicada, traducción e interpretación, perspectiva de género, aprendizaje activo, aprendizaje reflexivo

1. Introducción

La formación documental es esencial tanto para la educación de quienes cursan el grado en Traducción e Interpretación como para quienes ya ejercen como profesionales. Aprender a descubrir, acceder, interpretar, analizar, gestionar, crear, comunicar, almacenar y compartir información es clave en nuestro campo: una actividad interlingüística, intercultural, social y comunicativa que siempre se desarrolla en un contexto

* Este trabajo ha recibido ayuda de la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I, a través de la subvención al grupo PEPI y al proyecto «Incorporación de la perspectiva de género en 12 grados de la UJI. Avance transversal para la igualdad» (año 2021, referencia 3980).

determinado, para la que resulta imprescindible encontrar, contrastar y gestionar la información necesaria.

No en vano, los planes de estudio reconocen esta relevancia de la formación documental para la traducción y la interpretación. Así, la documentación aplicada a la traducción emerge como disciplina a comienzos de los años noventa del siglo XX, cuando se implanta como asignatura troncal de primer ciclo al inicio de la andadura de la licenciatura en Traducción e Interpretación, ofrecida por diversas universidades españolas desde el curso 1991-1992. Tras la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, en los actuales grados es asignatura de formación obligatoria.

De manera sucinta, tal y como la concibo tras casi dos décadas de experiencia docente en constante revisión en esta materia de documentación aplicada, el objetivo esencial es incentivar, ante todo, el pensamiento crítico para el uso responsable de la información, así como enseñar fundamentos de recuperación de la información, fuentes de información para la actividad traductora y evaluación de fuentes, entre otros aspectos que, necesariamente, evolucionan al ritmo del propio desarrollo del ecosistema informacional. En suma, implica hacer entender al estudiantado (como futuras y futuros profesionales) que documentarse para la traducción y la interpretación no solo equivale a buscar, recuperar o emplear información. También significa concienciarse de la flexibilidad y la diversidad de las exigencias documentales en función de los encargos, de las variadas circunstancias que se afrontarán al traducir e interpretar, así como de la dinamicidad permanente de la sociedad de la información. Y, de manera especial, implica asumir la relevancia de la evaluación crítica de toda información.

Traducir es mediar entre lenguas y culturas, y conlleva un proceso constante de toma de decisiones y de resolución de problemas. La actividad documental es un eslabón fundamental en esta cadena de mediación y de transferencia de conocimientos y, por ello, la competencia documental es parte indispensable de la competencia traductora (Hurtado 2001, 375-408; PACTE 2017; Sales 2006, 2022).

En la Universitat Jaume I, la asignatura Documentación aplicada a la Traducción y la Interpretación se imparte como materia obligatoria (de 6 créditos ECTS) en el primer curso del grado en Traducción e Interpretación. Mi abordaje didáctico de la materia se enmarca, desde siempre, en el paradigma de la alfabetización informacional, esencial no solo para la formación y el futuro ejercicio profesional en este ámbito de mediación interlingüística e intercultural, sino también para el ejercicio de una ciudadanía informada y ética en todo caso.¹ La perspectiva de género forma parte de este enfoque holístico, aunque en el plan de estudios oficial no consta de manera explícita. En primera instancia, resumiré la relevancia de enfocar la docencia de la

1. Véase también en este sentido el capítulo de Alessandra Farné dedicado a la asignatura Documentación informativa en el presente volumen.

asignatura desde un marco de alfabetización informacional, antes de pasar a explicar de qué forma he introducido la perspectiva de género.

2. Alfabetización informacional como base educativa

En las últimas décadas, la alfabetización informacional ha venido siendo postulada como «competencia para la supervivencia en la era de la información» (ALA 1989) y «derecho humano básico en el mundo digital» (UNESCO 2005), entre otras muchas reivindicaciones de especial importancia (UNESCO 2020). La alfabetización informacional, uno de los pilares del aprendizaje a lo largo de la vida, es clave para todas las etapas educativas y cabría hacer mayor esfuerzo por incorporarla en los planes de estudio.

La sobreinformación y su complejidad, así como la tecnologización y su evolución continua, hacen que la interacción de calidad con el entorno informacional sea la piedra angular de todo aprendizaje. Por ello, es imprescindible fomentarla, como parte del proceso de enseñar a aprender y a reflexionar. Y todo ello sin olvidar que la tecnología es el vehículo, pero la clave es el pensamiento crítico. Precisamente, ejercitar el pensamiento crítico para fomentar un comportamiento informacional reflexivo y consciente es cada vez más importante y necesario en nuestro mundo globalizado e hiperconectado, en el que crece el peligro de la posverdad. Este neologismo alude al hecho de que, en la actualidad, en un contexto de crecimiento continuado de los medios y las tecnologías de la información, y con el auge de las redes sociales, los prejuicios subjetivos y las opiniones desinformadas a menudo desafían o reemplazan los hechos objetivos y el razonamiento científico, provocando que en una información o afirmación los datos objetivos puedan llegar a tener menos importancia para el público que las opiniones y las emociones que suscitan. Según el Diccionario de la lengua española de la RAE, la posverdad es la «distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales». El peligro que ello conlleva es evidente.

La era digital en la que vivimos no implica automáticamente un acceso igualitario a la información, sino que también genera mecanismos para el uso de la información como arma de desinformación, disrupción y opresión. Vivir en la sociedad contemporánea apela, de forma apremiante, a dotar a la ciudadanía de autonomía y capacidad reflexiva para tomar decisiones, pensar y ejercer tareas profesionales desde el pensamiento crítico que garantice nuestra libertad y el rigor informacional. Es necesario vivir *informadamente*, para conformar una ciudadanía crítica, comprometida y empoderada (Goldstein 2020). Remito a la definición de CILIP (2018):

La alfabetización informacional es la capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos. Nos empodera, como ciudadanos y ciudadanas, para alcanzar y expresar puntos de vista informados y comprometernos plenamente con la sociedad. [...] La alfabetización informacional incluye un conjunto de habilidades y capacidades que todas las personas necesitamos para realizar tareas relacionadas con la información: por ejemplo, cómo descubrirla, acceder a ella, interpretarla, analizarla, gestionarla, crearla, comunicarla, almacenarla y compartirla. Pero es mucho más que eso: se refiere a la aplicación de las competencias, las cualidades y la confianza necesarias para utilizar la información de la mejor manera posible e interpretarla de forma juiciosa. Incluye el pensamiento crítico y la conciencia crítica, así como la comprensión de los aspectos tanto éticos como políticos relacionados con el uso de la información. La alfabetización informacional se refiere a la información en todas sus formas: no solo la información impresa, sino también los contenidos digitales, los datos, las imágenes y la palabra hablada. La alfabetización informacional se relaciona y se solapa con otras alfabetizaciones, que incluyen específicamente la alfabetización digital (*digital literacy*), la alfabetización académica (*academic literacy*) y la alfabetización mediática (*media literacy*). No es un concepto independiente, y se alía con otras áreas de conocimiento y comprensión.

Esta definición, abarcativa, es un verdadero punto de inflexión, ya que actualiza y ubica de manera importante lo que es y lo que implica la alfabetización informacional, y en su versión completa (CILIP 2018) la sitúa con acierto en cinco contextos esenciales: la vida cotidiana, la ciudadanía, la educación, el lugar de trabajo y la salud. Hace hincapié en que el aprendizaje permanente no solo es pertinente en contextos educativos, sino que tiene un valor real para cualquiera que necesite y utilice la información, en cualquier circunstancia, para cualquier profesión y en todos los contextos vitales; es decir, para todo el mundo.

La relevancia de la alfabetización informacional, en suma, es insoslayable y las reflexiones sobre su abordaje didáctico están en marcha permanente, incluyendo, desde la última década, la meta-alfabetización, que centra el énfasis en la necesidad de fomentar competencias informacionales para aprender a utilizar, producir y compartir información en entornos digitales participativos de manera crítica, ética y autorreflexiva (Jacobson y Mackey 2016; Jacobson, Mackey, O'Brien y Keiffert 2020; Mackey y Jacobson 2014), y que incide en las interrelaciones entre la alfabetización informacional y otras alfabetizaciones vinculadas, como la digital, la visual y la mediática, desde una perspectiva integrada. Es clave para el ejercicio de una ciudadanía consciente, ética, y esto implica que ayude a deshacer estereotipos y a frenar la desinformación, siendo igualitaria e inclusiva, sin sesgos sexistas, racistas o de cualquier otro tipo. Para la traducción y la interpretación, como labor de mediación interlingüística e intercultural que ha de sustentarse en el rigor informacional y

el sentido de la responsabilidad, el valor de la igualdad y la perspectiva de género es esencial y la comunidad traductora es cada vez más consciente de ello (Castro et al. 2020; De Marco y Toto 2019).

3. Perspectiva de género en la docencia de la asignatura Documentación aplicada a la Traducción y la Interpretación

En síntesis, la asignatura pretende introducir al estudiantado la importancia de la competencia documental como parte de la competencia traductora y, para ello, la docencia se enfoca desde la alfabetización informacional y se centra en tratar de incentivar, ante todo, el pensamiento crítico para el uso responsable de la información, así como enseñar fundamentos de recuperación de la información, evaluación de fuentes, fundamentos para la comunicación académica, elaboración de referencias bibliográficas sistematizadas y conocimiento de fuentes de información para la actividad traductora, entre otros aspectos. En la asignatura nunca he evaluado mediante examen y todas las tareas requeridas para la evaluación (debates, prácticas y proyecto final) buscan fomentar un aprendizaje activo y reflexivo para el que me alinee con los planteamientos de Hicks y Sinkinson (2021) en cuanto a la necesidad de mantener una actitud alerta y crítica, que asegure que el desarrollo de metodologías participativas en el aula atiende al bienestar y la inclusión equitativa de todo el estudiantado. Los contenidos se dinamizan desde la perspectiva de la clase-seminario siguiendo una metodología de diálogo continuado, intercalando las explicaciones con pequeños debates, prácticas en aula y visualización de ejemplos.

Vivimos en unos tiempos marcados por las tecnologías de la información y la comunicación en los que el reto creciente es pensar críticamente sobre los recursos e informaciones que utilizamos y compartimos. La violencia de género tiene un carácter estructural vinculado al sistema patriarcal de la sociedad. Los medios de información y comunicación tienen una enorme responsabilidad, como vehículos de transmisión de la violencia simbólica sobre la que se sostiene y perpetúa la cultura machista y desigual que nos rodea. Así, el sistema patriarcal ha implantado un orden simbólico apuntalado sobre todo por la educación y los medios de información y comunicación. Esto ha generado estereotipos de género que perviven en la sociedad, ante los que es necesaria la educación desde la igualdad (y, explícitamente, contra la desigualdad) y que resultan perjudiciales para todo el mundo: mujeres, hombres (pues el patriarcado impone modelos de masculinidad tradicional que también resultan limitadores y opresivos), quienes no se definen desde una percepción binaria del género y todas las personas LGTBIQA+.

Cabe tener en cuenta que el género se experimenta de manera conjunta con otras identidades también socialmente construidas (como la clase social, la etnicidad, la sexualidad o la diversidad funcional, entre otros aspectos). Por ello, una docencia sensible al género ha de partir de una mirada interseccional, que tenga en cuenta la existencia de diversos ejes de desigualdad (machismo, racismo, homofobia, transfobia...). Es esencial que, como docentes, ayudemos a concienciar respecto a la importancia de contrastar toda información, entender quién la ha generado y con qué propósito, para frenar una infoxicación y una desinformación que, entre otras cosas, perpetúan la violencia simbólica y la naturalización de cualquier desigualdad.

En las directrices oficiales para los planes de estudio del grado en Traducción e Interpretación no se contempla ninguna competencia, ni transversal ni específica, que haga referencia explícita y directa a la perspectiva de género (véase el Libro Blanco de ANECA 2004), aunque quienes tengan sensibilidad al respecto podrían asumirla como parte de las competencias transversales como «Compromiso ético» o «Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad». Con vistas al futuro, un nuevo Libro Blanco o cualquier revisión del plan de estudios del grado tendrá que hacer un ejercicio de profunda actualización, para evidenciar de manera clara la importancia de la perspectiva de género (desde la interseccionalidad) a diversos niveles en el grado.

En este orden de cosas, la Xarxa Vives de Universidades publica una colección de guías para una docencia universitaria con perspectiva de género, ya disponibles para diversas disciplinas, que resulta de mucha utilidad.² Al tiempo, es especialmente interesante tomar como referencia el *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria* (AQU Catalunya 2019), que aporta recomendaciones para facilitar la incorporación efectiva de la perspectiva de género en la docencia de todas las áreas de conocimiento. El marco elaborado por AQU propone, como parte de los resultados de aprendizaje de la competencia transversal de la dimensión de género, que cabría incorporar a la docencia, entre otros aspectos, el uso del lenguaje inclusivo y no sexista, y la identificación y problematización de los sesgos de género en todas las disciplinas.

Merece la pena anotar lo que el marco plantea en relación con los dos ámbitos que se interrelacionan en la asignatura que nos ocupa: Traducción e Interpretación, e Información y Documentación. Entre los resultados de aprendizaje de la competencia en dimensión de género específicos para el campo en el que se ubica Traducción e Interpretación, el marco (AQU Catalunya 2019, 31) plantea, entre otros, los siguientes:

2. Véase el catálogo de la colección, que se va ampliando de manera continuada, en la web de la Xarxa Vives: <https://www.vives.org/coleccio/guies-per-a-una-docencia-universitaria-amb-perspectiva-de-genero/>. Todavía no hay una guía para Traducción e Interpretación, aunque en la guía para Filología y Lingüística se menciona una buena práctica en relación con la traducción.

reconocer la lengua como un producto sociocultural que evoluciona y como un vehículo de creación y transmisión cultural, que produce y reproduce las relaciones de género en el plano simbólico; desarrollar la capacidad de interrogarse sobre la interrelación entre lengua y poder; saber detectar los usos sexistas y androcéntricos de la lengua, y desarrollar la capacidad de producir textos de forma no sexista. De manera específica en lo relativo al área de Información y Documentación, el marco (AQU Catalunya 2019, 38) apunta como resultados de aprendizaje de una docencia con perspectiva de género, entre otros, saber identificar el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la transmisión de los estereotipos de género, así como aplicar medidas para evitar su reproducción; aprender a visibilizar las aportaciones de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad y a considerar su experiencia como fuente documental de primera importancia, y saber valorar los sesgos de género que puedan incluir los buscadores y descriptores existentes.

En lo que sigue, describo de qué forma he incorporado la perspectiva de género en la asignatura Documentación aplicada a la Traducción y la Interpretación. La docencia es un viaje, un proceso siempre en marcha y abierto a la reflexión y a las adaptaciones. Por ello, las propuestas que se resumen a continuación tienen el propósito de servir como punto de partida o sugerencias que puedan inspirar otras vías para introducir la perspectiva de género en la docencia de esta materia. Y son, sin duda, propuestas en las que, año a año, sigo trabajando.

No solo como docente, sino también como traductora profesional, parto de la convicción de que la traducción y la interpretación, como actividades de mediación interlingüística e intercultural, pueden contribuir a la construcción de un mundo más igualitario, no reproduciendo visiones sexistas, androcéntricas y heteronormativas de la sociedad, ni discriminatorias en ningún otro sentido, sobre la base irrenunciable de la mirada crítica y ética en torno a toda información que haya que consultar, contrastar, producir o compartir. Obviamente, en este ámbito comunicativo es necesario incorporar la reflexión sobre el lenguaje, pues las elecciones lingüísticas conllevan ideología, y fomentar el desarrollo de una toma de conciencia en cuanto al uso de un lenguaje inclusivo y no sexista, aunque este aspecto cabría introducirlo en todas las áreas académicas como competencia transversal, como bien plantea el marco de AQU Catalunya.

En la asignatura Documentación aplicada a la Traducción y la Interpretación, he incorporado la perspectiva de género con los siguientes objetivos interrelacionados:

01. Concienciar sobre la responsabilidad de todo acto de traducción e interpretación, y la importancia de la labor de documentación crítica y responsable como base para ejercitar la profesión de manera ética.

- O2. Concienciar sobre la naturaleza patriarcal, androcéntrica y sexista del lenguaje y la sociedad de la información.
- O3. Concienciar sobre la importancia ética del lenguaje inclusivo.
- O4. Concienciar sobre la importancia de desarrollar una comunicación académica que opte por utilizar nombres de pila completos en la elaboración de referencias y bibliografías, y que incluya referentes expertos de todos los géneros.
- O5. Concienciar sobre los sesgos de género en los algoritmos de Internet, desde una perspectiva interseccional (sesgos sexistas y también racistas).

Mi programa de la asignatura se compone de siete bases (o módulos),³ implementadas a través de clases-seminario participativas y una evaluación mediante debates, tareas prácticas y un proyecto final en el que se ponen en diálogo todos los contenidos, y que también sirve para promover la redacción reflexiva y estructurada por parte del estudiantado. La perspectiva de género forma parte integral del abordaje holístico de la asignatura, pero se evidencia de manera explícita en las siguientes bases y actividades:

- *Base 1. Documentación en la sociedad de la información. Alfabetización informacional*
(Objetivos relacionados: O1, O2, O3, O5)

En la primera base, de relevancia estratégica para introducir los fundamentos de la asignatura, se introducen conceptos clave relacionados con la sociedad de la información (infoxicación, infodemia, desinformación, posverdad, algoritmos, algoritmos de opresión, filtro burbuja, *big data*, privacidad de datos, etc.). Asimismo, profundizamos en lo que es la alfabetización informacional y también se presenta el enfoque de la meta-alfabetización. Como parte de la reflexión, e incorporando la perspectiva de género, hablamos de los peligros de la desinformación y de los discursos de odio en las redes sociales, y realizamos pequeñas tareas de búsqueda en Google para conocer de forma práctica el funcionamiento del filtro burbuja y sus sesgos (sexistas y racistas). Hay que tener en cuenta que, como la asignatura se imparte en el primer curso, la gran mayoría del estudiantado tiene siempre entre 18 y 19 años. Son personas muy

3. *Base 1.* Documentación en la sociedad de la información. Alfabetización informacional. *Base 2.* Información y documentación. Gestión de la información. *Base 3.* Presentación y uso ético de la información. Trabajo académico. *Base 4.* Relevancia de la competencia documental como parte de la competencia traductora. *Base 5.* Acceso, recuperación y evaluación de la información. Internet. *Base 6.* Fuentes de información para la actividad traductora. *Base 7.* Documentación y/ como ética de la traducción y la interpretación.

activas en redes sociales, pero por lo general es la primera vez que oyen hablar del concepto de alfabetización informacional, así como de nociones como «infoxicación», «algoritmos» y «algoritmos de opresión» o «filtro burbuja». Como tarea para la evaluación de este primer módulo, el estudiantado desarrolla un debate en grupo, a partir de lecturas propuestas y de vídeos cortos, y teniendo en cuenta las actividades realizadas previamente durante la dinamización de los contenidos. El debate tiene tres propósitos subyacentes: resaltar la importancia de la lectura e incorporarla en el tiempo de clase, fomentar la libre expresión de opiniones siempre de forma razonada, y valorar la importancia de compartir diversos puntos de vista y opiniones entre compañeras y compañeros. Los aspectos éticos relacionados con la importancia de la alfabetización informacional como pilar para una ciudadanía crítica basada en valores de igualdad, además de clave para el futuro ejercicio profesional en traducción e interpretación, son ejes sobre los que pivota el debate.

- *Base 3. Presentación y uso ético de la información. Trabajo académico* (Objetivos relacionados: O3, O4)

Se presenta al estudiantado la noción de que no solo son usuarias y usuarios, sino también creadoras y creadores, y divulgadoras o divulgadores de información y conocimiento. Se les presenta la comunicación académica como un proceso de investigación ética y como una conversación con las ideas de otras personas. Se introduce la idea de que la autoridad se construye y es contextual. Se hace hincapié en la importancia de una actitud ética y se explica el plagio como robo intelectual y mala conducta académica. También se introduce la relevancia del movimiento de acceso abierto, los recursos abiertos y los tipos de licencia Creative Commons, y se les enseña a acreditar y referenciar las ideas de otras personas mediante la atribución o las convenciones formales de citación bibliográfica.

En este sentido, se les plantea la conveniencia de proporcionar siempre los nombres de pila completos (no solo la inicial) para contribuir a un lenguaje inclusivo a la hora de acreditar la autoría de la información, y en la práctica que realizamos para la evaluación de esta base así se incentiva. La mayoría de las normas de estilo indican utilizar las iniciales en lugar del nombre de pila, una convención caduca, no inclusiva, que está en debate. En este punto quisiera recordar que desde EUFEM (2019), Plataforma Universitaria de Estudios Feministas y de Género, elaboramos unas «Reivindicaciones para el avance de los estudios feministas y de género en la universidad» entre las cuales, no en vano, consta la siguiente: «Reivindicamos, en relación a las publicaciones

científicas, que se implemente una normativa para revistas y publicaciones universitarias que vaya dirigida a evitar sesgos de género de todo tipo, y trasladar a las agencias específicas la necesidad de usar referencias bibliográficas con nombre completo de autoras y autores».

Recientemente, la Biblioteca de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) ha propuesto una adaptación de la norma de citación APA, una de las más extendidas y, de hecho, la que practicamos en la asignatura.⁴ La propuesta consiste precisamente en que recomienda incluir el nombre completo de las autoras y los autores en las referencias bibliográficas, en especial en los estilos de citación internacionales que suelen utilizar solo las iniciales, como los sistemas APA y Vancouver. La última edición de la guía de citación APA aporta indicaciones muy interesantes sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista, incluyendo una perspectiva interseccional,⁵ y anima a hacer adaptaciones de la norma en función de las propias necesidades. Con este aval, el equipo de trabajo de gestión bibliográfica de la Biblioteca de la UOC ha lanzado esta recomendación que personalmente llevo años planteando en el aula de la asignatura de Documentación aplicada a la Traducción y a la Interpretación, pero que sería preciso extender y respaldar institucionalmente desde todas las entidades universitarias. Cabe destacar que la Universitat Jaume I, en sus normas de edición propias,⁶ ya incluye los nombres de pila completos.

- *Base 5. Acceso, recuperación y evaluación de la información. Internet* (Objetivos relacionados: O1, O2, O3, O5)

Esta base se centra en Internet desde una perspectiva tanto reflexiva como práctica. Se explica el origen de Internet para generar un debate crítico sobre el papel que desempeña en la actualidad. Además, se comparten estrategias prácticas para aprender a buscar en Internet de forma más eficaz y específica (para enfatizar la idea de que la búsqueda es un proceso estratégico), cómo contrastar la información y, sobre todo, lo importante que es evaluar las fuentes en línea de forma crítica, utilizando criterios básicos de calidad y técnicas de lectura lateral. El estudiantado también aprende la relevancia y la estrategia de la búsqueda con palabras clave y conectores booleanos, cómo utilizar las técnicas de búsqueda avanzada y consejos prácticos que son útiles para cualquier trabajo profesional en traducción e interpretación.

4. Véase <https://biblioteca.uoc.edu/es/pagina/Estilo-APA/>, donde dejan constancia expresa de la adaptación que proponen desde la perspectiva de género.

5. Véase <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/bias-free-language>.

6. Véase <https://www.uji.es/serveis/scp/base/publ/normdoc/nporiginals/>.

En este módulo, se retoma la reflexión sobre los sesgos sexistas (y también racistas) de los algoritmos de Internet, de los que hay que ser consciente a la hora de utilizar buscadores y manejar descriptores predeterminados en las bases de datos que consultemos. Es importante que el estudiantado comprenda los entresijos de la red, que sea consciente de que los resultados de nuestras búsquedas están estrechamente ligados a las palabras clave que empleamos, y que esos puntos de partida están codificados con un sesgo algorítmico incluso antes de que comencemos nuestra búsqueda.

- *Base 7. Documentación y/como ética de la traducción y la interpretación* (Objetivos relacionados: O1, O2, O3, O5)

Por último, el séptimo módulo, que sirve como conclusión abierta a todo el programa, se centra en la reflexión sobre la competencia documental como parte de la ética en traducción e interpretación. Se retoman las ideas planteadas en la primera base sobre la necesidad de ejercer un pensamiento crítico y ético en todo comportamiento informacional, y se sitúa esta reflexión especialmente como parte de la práctica profesional en traducción e interpretación. La perspectiva de género, implícita en todas las bases, se evidencia de nuevo en este módulo reflexivo final, que recoge todos los puntos esenciales vistos a lo largo de la asignatura, para reforzarlos y afianzarlos, y para cuya puesta en práctica realizamos un debate grupal a partir de lecturas propuestas y con el poso de todos los materiales de las bases previas.

- *Tarea final. Memoria de documentación* (Objetivos relacionados: O1, O2, O3, O4, O5)

Tras el desarrollo de las bases, se pasa a la preparación de la tarea final, consistente en la redacción de un pequeño trabajo académico sobre el proceso seguido al realizar la búsqueda de información sobre un texto, a modo de fase de pre-traducción, con el objetivo añadido de promover la lectura, la reflexión y la escritura individuales. Les propongo trabajar sobre «The Necklace», un relato corto escrito en inglés (la primera lengua extranjera para este estudiantado) por la autora india Manju Kapur (2005). He escogido este texto en concreto porque es corto y completo, y porque presenta un grado de dificultad medio o medio-alto para el estudiantado en la etapa de formación en la que se encuentran. Por tanto, no es excesivamente sencillo y accesible, lo que hace que el proceso de documentación suponga un cierto reto, como suele ocurrir en el entorno de la traducción profesional. El texto seleccionado no solo está escrito por

una mujer, sino que, por su contenido, sirve también para retomar las reflexiones sobre la igualdad de género, racismo y justicia social, introducidas en los debates y las conversaciones desarrolladas desde la primera base, desde una perspectiva ética y consciente de cómo nuestro comportamiento informacional puede contribuir a una sociedad más equitativa e inclusiva.

No he detectado problemas ni incidencias al incorporar de esta manera transversal la perspectiva de género en la docencia de la asignatura, sino todo lo contrario: el estudiantado la ha percibido de una manera natural, y, tanto en los debates y tareas desarrolladas como parte de la evaluación como en las interacciones compartidas durante las clases, quedaba claro que por su parte había ya una conciencia al respecto, más o menos explícita, pero sin duda presente. Considero que esto es significativo y esperanzador, teniendo en cuenta que siempre se trata de un grupo numeroso (por dar cifras concretas: 101 estudiantes en el curso 2019-20, y 98 en el curso 2020-21). En todo caso, la dinámica participativa de las clases, en las que busco incentivar las dimensiones afectiva y metacognitiva del aprendizaje, se asienta en la escucha activa, el diálogo, la idea de que toda opinión contribuye, pero ha de ser argumentada, pues comparto el planteamiento educativo de bell hooks (1994, 29-30), cuando afirma que: «Para empezar, el profesor, la profesora, *debe valorar* de manera genuina la presencia de todo el estudiantado sin excepción. Tiene que haber un reconocimiento constante de que todos y todas influyen en la dinámica del aula, de que todo el mundo aporta». Es decir, todo el mundo importa y es parte. Esta perspectiva de diálogo colectivo tiene muy en cuenta la diversidad de identidades en el aula, con el objetivo de generar una sensación de comunidad de aprendizaje diversa en la que fluya la incorporación de la perspectiva de género, desde una mirada interseccional.

4. A modo de conclusión: recomendación y propuesta para el futuro

En suma, la alfabetización informacional en la que sustento la docencia de la asignatura Documentación aplicada a la Traducción y la Interpretación es una necesidad formativa vital, como vía de empoderamiento y resiliencia ante la infoxicación, la infodemia, la desinformación y los demás peligros que acechan en el complejo ecosistema informacional que nos rodea. Al tiempo, es importante incidir en que, precisamente por ello, también es un cimiento desde el que rebatir la violencia simbólica y promover la igualdad y la comunicación respetuosa con todas las personas. La meta es alimentar el espíritu crítico, transmitirle al estudiantado la importancia de ser usuarias y usuarios conscientes de la información en su vida diaria, de manera

holística, así como la necesidad de dudar para contrastar siempre y no creer pasivamente todo lo que leen, ven o escuchan, para asumir su responsabilidad como futuras y futuros profesionales de la traducción y la interpretación, agentes de mediación informacional en una sociedad donde la información y el lenguaje tienen valor y su uso conlleva consecuencias.

Como principal recomendación y propuesta para el futuro, destacaría la necesidad de mantenernos permanentemente al día en cuanto a los sesgos que campan por la sociedad de la información, cómo funcionan y cómo pueden afectarnos (Martínez y Matute 2020; Noble 2018; O’Neil 2017), para llevar esa reflexión actualizada a las aulas, como parte de la formación de quienes se convertirán en profesionales de la traducción y la interpretación en un futuro cercano. Hace poco han surgido estudios que, por ejemplo, evidencian los mecanismos de borrado de información relativa a las biografías de mujeres en recursos como Wikipedia (Tripodi 2021). Es solo un ejemplo de la desigualdad de género que persiste en este mundo hiperconectado y, al tiempo, sesgado.

La sociedad de la información está en evolución permanente y afecta de manera muy sustancial a nuestras vidas, a nuestro conocimiento y nuestra percepción del mundo, y, por ende, a nuestra acción. Esa constante mutabilidad es un reto que hay que abordar desde la asignatura que nos ocupa, tomando conciencia de que, para incentivar el pensamiento crítico que guíe el comportamiento informacional del estudiantado, la incorporación de la perspectiva de género es una herramienta transformadora en beneficio del bien común, para todas, todos y todes. Asumirla nos permitirá construir una ciudadanía saludable y empática que pueda ayudar a combatir la desinformación y aprender a comunicar/nos de manera equitativa, para impulsar una sociedad igualitaria y justa, partiendo del rigor y la ética informacional en nuestra labor profesional y en nuestra vida personal.

Referencias bibliográficas

- ALA = American Library Association. 1989. *Presidential Committee on Information Literacy. Final Report*. <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- ANECA = Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. 2004. *Directrices para el desarrollo del título de grado en Traducción e Interpretación*. ANECA, documento interuniversitario coordinado por la Universidad de Granada. http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf
- AQU CATALUNYA. 2019. *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del

- Sistema Universitari de Catalunya. <https://www.aqu.cat/es/universidades/Guies-metodologiques/marco-general-para-la-incorporacion-de-la-perspectiva-de-genero-en-la-docencia-universitaria>
- Castro, Olga, Emek Ergun, Maria Laura Spoturno y Luise von Flotow (ed.). 2020. Special issue on Feminist Translation Studies, *Mutatis Mutandis*. *Latin American Translation Journal*, 13(1). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/issue/view/3491>
- CILIP = Chartered Institute of Library and Information Professionals. 2018. *CILIP Definition of Information Literacy 2018*. Traducción: Dora Sales. 2020. «Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018». *Anales de Documentación*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/analesdoc.373811>
- De Marco, Marcella y Piero Toto (ed.). 2019. *Gender Approaches in the Translation Classroom. Training the Doers*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- EUFEM = Plataforma Universitaria de Estudios Feministas y de Género. 2019. *Reivindicaciones para el avance de los estudios feministas y de género en la universidad*. <https://plataformauniversitariafemgen.wordpress.com/2019/11/24/reivindicaciones-para-el-avance-estudios-feministas/>
- Goldstein, Stéphane (ed.). 2020. *Informed Societies. Why Information Literacy Matters for Citizenship, Participation and Democracy*. Londres: Facet.
- Hicks, Alison y Caroline Sinkinson. 2021. «Participation and Presence: Interrogating Active Learning». *Portal: Libraries and the Academy*, 21(4): 749-771. <https://www.muse.jhu.edu/article/818427>
- hooks, bell. 1994. *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing. Traducción y prólogo: Marta Malo. 2021.
- Hurtado Albir, Amparo. 2001. *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra. La edición más reciente, quinta edición revisada, es de 2011.
- Jacobson, Trudi E. y Thomas P. Mackey (ed.). 2016. *Metaliteracy in Practice*. Londres: Facet.
- Jacobson, Trudi, Tom Mackey, Kelsey O'Brien y Jacob Keiffert. 2020. *Metas y Objetivos de Aprendizaje de la Meta-alfabetización*. Traducción: Dora Sales. <https://metaliteracy.org/learning-objectives/goals-and-learning-objectives-translated/metas-y-objetivos-de-aprendizaje-de-la-meta-alfabetizacion/>
- Kapur, Manju. 2005. «The Necklace». En *The HarperCollins Book of New Indian Fiction. Contemporary Writing in English*, ed. Khushwant Singh. Nueva Delhi: HarperCollins, 73-77.
- Mackey, Thomas P. y Trudi E. Jacobson. 2014. *Metaliteracy. Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. Londres: Facet.

- Martínez, Naroa y Helena Matute. 2020. «El sexismo en los algoritmos: una discriminación subestimada». *The Conversation*. <https://theconversation.com/el-sexismo-en-los-algoritmos-una-discriminacion-subestimada-140790>
- Noble, Safiya Umoja. 2018. *Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism*. Nueva York: NYU Press.
- O'Neil, Cathy. 2017. *Armas de destrucción matemática. Cómo el big data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia*. Madrid: Capitán Swing. Traducción: Violeta Arranz de la Torre.
- PACTE = Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación. 2017. «Conclusions. Defining features of Translation Competence». En *Investigating Translation Competence by PACTE Group*, ed. Amparo Hurtado Albir. Amsterdam: John Benjamins, 281-302.
- Sales Salvador, Dora. 2006. *Documentación aplicada a la traducción: presente y futuro de una disciplina*. Gijón: Trea.
- . 2022. «Documentación». ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación). AIETI. https://www.aieti.eu/enti/documentation_SPA/
- Tripodi, Francesca. 2021. «Ms. Categorized: Gender, notability, and inequality on Wikipedia». *New Media & Society*. Online First. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14614448211023772>
- UNESCO = Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005. *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>
- . 2020. *Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone: A Defence against Disinfodemics*. <https://en.unesco.org/news/seoul-declaration-media-and-information-literacy-everyone-and-everyone-0>

Alfabetización informacional con perspectiva de igualdad y justicia social: una experiencia docente para documentación informativa *

Alessandra Farné

Universitat Jaume I
farne@uji.es

RESUMEN

Este capítulo aborda la experiencia docente de la asignatura Documentación informativa del grado en Periodismo. El curso está enfocado a desarrollar las competencias informacionales, mediáticas y digitales del estudiantado y en este trabajo se reflexiona sobre la relevancia de incorporar la perspectiva de igualdad desde el primer año. Concretamente, se describe la propuesta de inclusión de manera transversal de contenidos y actividades para fortalecer la reflexión crítica sobre las desigualdades sociales en la formación de la próxima generación de profesionales de la comunicación.

Palabras clave: alfabetización informacional y mediática, competencias digitales, igualdad, objetivos de desarrollo sostenible, periodismo.

1. Introducción

Documentación informativa es la especialidad de documentación enfocada a las titulaciones universitarias vinculadas a la comunicación, que, junto a la aplicada a la traducción,¹ la médica y la administrativa, conforma las cuatro áreas de la documentación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se ha adaptado en

* Este trabajo ha recibido ayuda de la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I, a través de la subvención al grupo PEPI y al proyecto «Incorporación de la perspectiva de género en 12 grados de la UJI. Avance transversal para la igualdad» (año 2021, referencia 3980).

1. Sobre esta, véase en este libro el capítulo de Dora Sales sobre Documentación aplicada a la traducción e interpretación, en el que también se ofrece una perspectiva teórica de la alfabetización informacional asentada en el pensamiento crítico que es compartida en Documentación informativa.

España (Pinto et al. 2009). El *Libro blanco de los Títulos de Grado en Ciencias de la Comunicación* de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA 2005) ya incidía en la importancia de trabajar diferentes elementos que se relacionan con la comprensión y el manejo de la información en las titulaciones de este campo –Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas– como, por ejemplo, la capacidad y habilidad para recuperar, organizar, analizar y procesar información y comunicación, o la capacidad y habilidad para buscar, seleccionar y jerarquizar cualquier tipo de fuente o documento.

Concretamente, en este capítulo se expone la experiencia de la incorporación de la perspectiva de igualdad en la asignatura de Documentación informativa del grado en Periodismo de la Universitat Jaume I, que se imparte en el primer semestre del primer curso, con una carga de 6 créditos ECTS. En nuestra universidad, los tres grados de comunicación cuentan con una asignatura obligatoria de Comunicación para la igualdad que se imparte de manera específica en el cuarto curso (Gámez Fuentes, Nos Aldás y Farné 2015), pero que no exime al resto de asignaturas de adoptar una perspectiva de igualdad de manera transversal. En este sentido, el planteamiento de Documentación informativa pretende fortalecer la perspectiva de igualdad desde el primer curso y de manera aplicada al manejo de información y fuentes. Además, el enfoque propuesto contempla un abordaje amplio de la igualdad y la justicia social, con una perspectiva interseccional que reflexione sobre la (des)igualdad en términos de género, etnia, clase, procedencia, etc. (La Barbera 2017).

Esta incorporación se ajusta a la normativa sobre estudios universitarios que, ya en 2007, preveía la inclusión de la perspectiva de igualdad y cultura de paz en los planes de estudios (Real Decreto 1393/2007) y que se ha consolidado con la recién aprobada ley que establece la incorporación de principios y valores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entre ellos la igualdad «y no discriminación por razón de nacimiento, origen nacional o étnico, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, orientación sexual, identidad o expresión de género, características sexuales, enfermedad, situación socioeconómica o cualquier otra condición o circunstancia personal o social» (Real Decreto 822/2021). Además, al tratarse de una asignatura del grado en Periodismo, la perspectiva de igualdad responde también a la ética y la responsabilidad de la profesión en la creación de opinión pública y a la normativa sobre el rol de los medios de comunicación en promover una sociedad más inclusiva y equitativa (Ley 7/2010).

2. Alfabetización informacional, mediática y digital crítica como base del aprendizaje

Los intereses y preocupaciones alrededor de la educación vinculada a la información han ido evolucionando en las últimas décadas, también atendiendo a los cambios sociales y tecnológicos que nos rodean. En la década de 1970, se empezó a hablar de *information literacy* (Zurkowski 1974) para abordar la capacidad de comprender la información y, en los años 80, de *media literacy* para plantear la necesidad de formación sobre los medios de comunicación (UNESCO 1982). A partir de allí, a nivel internacional se han realizado una serie de declaraciones, desde la Proclamación de Alejandría (UNESCO 2005) en la que se enfatizó el papel de la alfabetización informacional como faro en la sociedad de la información, hasta la Declaración de Seúl en la que se pone el foco en la lucha contra la desinformación (UNESCO 2020). En este sentido, la UNESCO (s. f.) ha ido consolidando el campo de la alfabetización informacional y mediática (conocida como MIL por su acrónimo en inglés), planteándose como un concepto compuesto, entendiendo la información en todas sus formas, como impresa, audiovisual, digital, datos, etc.

Cabe destacar que el pilar de esta alfabetización es el pensamiento crítico y, por eso, en esta asignatura se plantea la docencia para trabajar «la capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos» (CILIP 2018, traducción de Sales 2020), como una forma de empoderar a las personas. En el contexto docente de Documentación informativa, esto se traduce en un esfuerzo por actualizar el foco instrumental que al inicio del siglo XXI se había puesto en la capacitación tecnológica (OECD 2005; Ferrari 2012) para, ahora, reforzar el pensamiento crítico del estudiantado con un enfoque de alfabetización crítica (Elmborg 2012) con un doble eje y objetivo:

- Empoderarse como ciudadanas y ciudadanos capaces de alcanzar puntos de vista informados y desenvolverse plenamente en la sociedad contemporánea, con especial énfasis en el actual contexto de abundancia de información, con problemas derivados como la saturación y la desinformación (Brisola y Doyle 2019; Dias 2014).
- Ser profesionales de los medios de comunicación capaces tanto de analizar y evaluar críticamente la información como de crear y comunicar contenido de manera rigurosa, ética y con la responsabilidad de contribuir a una sociedad más inclusiva (Singh, Kerr y Hamburger 2016).

Con este enfoque, se ha planteado la docencia atendiendo también a las guías de la UNESCO como el *MIL Curriculum for Teachers* (Grizzle y Wilson 2011) y su nueva

versión *Think Critically, Click Wisely* (Grizzle, Wilson y Gordon 2021), así como el manual centrado en la formación para periodistas (Ireton y Posetti 2018).

Dentro de este contenido, se abordan varios tipos de alfabetización, principalmente: *information, media, news y digital literacy* (ALA 2020; Samp Pedro Blanco et al. 2020). Se trabaja en la línea de las alfabetizaciones múltiples (Kalantzis, Cope y Zapata 2016) para desarrollar competencias comunicativas y en modalidades múltiples –lo que requiere un aprendizaje más participativo donde cada estudiante es protagonista de su aprendizaje y el rol docente es activar y facilitar el proceso–, que permite al estudiantado alcanzar un triple objetivo de desarrollo personal, participación cívica y económica, e igualdad social.

3. Perspectiva de igualdad en la asignatura Documentación informativa

Este planteamiento teórico y pedagógico se ha organizado en la asignatura para poder abordar las cinco áreas que la UNESCO identifica para la alfabetización informacional (Catts y Lau 2009): *a)* reconocer las necesidades de información; *b)* localizar y evaluar la calidad de la información; *c)* almacenar y recuperar la información; *d)* hacer un uso eficaz y ético de la información y *e)* aplicar la información para crear y comunicar conocimiento. Concretamente, se trabaja en cuatro bloques principales: 1) Alfabetización informacional, 2) Búsqueda de información, 3) Gestión bibliográfica y 4) Presentación de información.

El punto de partida y eje común de toda la asignatura es la constante reflexión crítica sobre la información y la comunicación, con especial énfasis en la responsabilidad adicional que estas conllevan en el ámbito del periodismo y los medios por su poder en la opinión pública. Para incorporar la perspectiva de igualdad y justicia social en Documentación informativa, se han planteado los siguientes objetivos interrelacionados:

- O1. Aproximarse a diferentes autoras y de distintos contextos como referentes del mundo de la información, la comunicación y la producción de conocimiento científico.
- O2. Reflexionar sobre los sesgos cognitivos y en los algoritmos desde una perspectiva interseccional.
- O3. Explorar cómo hacer frente a la desinformación y los discursos del odio desde una perspectiva de igualdad.
- O4. Sensibilizar sobre la ciencia inclusiva y abierta.
- O5. Concienciar sobre el rol del lenguaje.
- O6. Indagar sobre los principales problemas de injusticia y desigualdad en la sociedad contemporánea.

Estos objetivos se trabajan de manera constante y transversal en la asignatura. A continuación, se exponen algunos ejemplos de cómo se han abordado en los bloques anteriormente mencionados, teniendo en cuenta que se trabaja con estudiantes de primer curso, por lo tanto, en su gran mayoría son adolescentes de 18 o 19 años.

- *Alfabetización informacional* (objetivos relacionados: O1, O2 y O3).

Este bloque temático es la base de la asignatura en la que se activa y fomenta el pensamiento crítico en toda experiencia informacional (búsqueda, evaluación, selección, gestión, uso y producción de información), por lo que estos aprendizajes se seguirán aplicando en los siguientes bloques. Para arrancar la asignatura, desde el principio se trabajan algunos materiales creados por mujeres periodistas e investigadoras del área para dar a conocer referentes como Rosa María Calaf (Aprendemos Juntos 2020) o Dora Sales (2020). Entre los temas de actualidad vinculados al mundo digital, se habla de los sesgos cognitivos y en los algoritmos de Internet para introducir que el contenido no es neutral, sino que a menudo refleja prejuicios misóginos o racistas y, para ello, se trabajan de manera individual y grupal algunas lecturas, como la de Karen Hao (2019). Siempre dentro del eje de la información digital, se aborda la proliferación de la desinformación y el discurso de odio, también con perspectiva de género. Por una parte, se aborda el problema del troleo y los ataques en redes sociales, que a menudo tienen una losa adicional para las mujeres, por lo que se habla del *gendertrolling* o *revenge porn*, y se comentan algunas estrategias para frenar el odio en redes (La Intersección 2021) o herramientas para proteger contenido personal sensible, como el Canal Prioritario de la Agencia Española de Protección de Datos. Por otra parte, en la asignatura se tiene que realizar un seminario obligatorio y, en colaboración con el Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género Purificación Escrivano (IF), este año se ha dedicado a la desinformación y el caso de Maldito Feminismo con la periodista Clara Jiménez Cruz, fundadora de Maldita, una de las principales plataformas de detección de bulos que hay en España.

- *Búsqueda de información* (objetivos relacionados: O1, O4 y O6).

En el bloque dedicado a la búsqueda de información y la gestión documental, se han incluido materiales y ejemplos, tanto en clase como en los ejercicios de las pruebas evaluables, fuentes de autoras y de diferentes temas sobre la igualdad y la justicia social. Por ejemplo, para practicar en las obras de consulta se ha incluido la búsqueda de la escritora Emilia Pardo Bazán, en conmemoración

del centenario de su muerte, en el Diccionario Biográfico Español (Villanueva Prieto s. f.). Para trabajar el tema de la ciencia inclusiva y abierta, explicando la importancia de que el conocimiento científico sea accesible a la sociedad y se acredite la autoría de quien lo crea, se exploran portales con contenido *open access* y las posibilidades de las licencias Creative Commons. Además, para reflexionar sobre la importancia de recopilar múltiples fuentes, de perspectivas diversas y en representación de la pluralidad de perspectivas en la sociedad y sus problemáticas, se trabaja el vídeo de la escritora Chimamanda Adichie sobre «El peligro de la historia única» (TED 2009).

- *Gestión bibliográfica* (objetivos relacionados: O1, O4 y O6).

Con relación a las citas y referencias bibliográficas, se incide en la importancia de acreditar la autoría y se sugiere utilizar estilos bibliográficos que en las referencias indiquen el nombre completo de quien crea el contenido, con el objetivo de reconocer el papel activo de las autoras e investigadoras en la creación de contenido de calidad. En caso de estilos que prevean solo el uso de inicial, como el APA (que es el que se aprende en la asignatura por ser el que se pide en la titulación y en la mayoría de las publicaciones en el campo de las Ciencias Sociales), se recomienda consultar con quien encarga los trabajos la posibilidad de ajustar el estilo con esta perspectiva inclusiva. Por otra parte, en todos los materiales, ejemplos y ejercicios sobre citas y referencias se incorporan fuentes de autoras y de temas relevantes para la igualdad y la justicia social. Para trabajar los diferentes tipos de citas, se ha elaborado un documento con ejemplos de cómo se redactan las citas textuales cortas y largas o las citas por parafraseo a partir de un artículo de María Caterina La Barbera (2017) sobre el tema de la interseccionalidad. Para practicar la elaboración de referencias de diferentes tipos de fuentes, también se ha introducido contenido creado por mujeres y de temática social, como un vídeo sobre la generación de medicamentos por la investigadora Carmen Fernández (CESIC Divulga 2021) o un artículo de prensa sobre derechos humanos de la periodista Maribel Hernández (2020).

- *Presentación de información* (objetivos relacionados: O5 y O6).

Una parte importante de la asignatura consiste en la elaboración de un proyecto informativo en el que el estudiantado trabaja tanto de manera individual como en grupo para buscar información (aplicando las estrategias y los criterios de calidad aprendidos) y elaborar un proyecto informativo de temática social que

se tiene que presentar de manera oral con el apoyo de algún soporte visual y, finalmente, en un dossier escrito, con el fin de trabajar varias formas de comunicar contenido. En este caso, se incorpora la perspectiva de igualdad y justicia social a través de dos actividades principales. Por una parte, se reflexiona sobre las implicaciones del lenguaje y se trabajan diferentes materiales sobre lenguaje inclusivo, como la guía del Ayuntamiento de Barcelona (s. f.). Por otra parte, se plantea todo el proyecto informativo alrededor de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (2015), de manera que la clase se organiza en 17 grupos y cada uno tiene que documentarse y elaborar un dossier escrito sobre uno de los ODS. Como la Agenda 2030 está conformada por 17 ODS, cada grupo trabaja y se centra en documentarse sobre un ODS específico. Además, se organiza una jornada informativa en la que se exponen los avances de todos los grupos, de manera que la clase en su conjunto puede hacer una puesta en común de todos los ODS y abordar todos los temas de gran relevancia para la sociedad, como la equidad de género, la reducción de las desigualdades, el acceso a servicios básicos y de calidad en educación y sanidad, o varias cuestiones de paz, justicia, cooperación o ecología, entre otros desafíos.

4. Reflexiones abiertas

En su conjunto, esta propuesta consiste en la implantación de un enfoque para trabajar competencias informacionales, mediáticas y digitales con perspectiva de igualdad y justicia social similares a otras experiencias docentes (Nos Aldás y Farné 2020; Nos Aldás, Farné y Al Najjar Trujillo 2019), pero desarrollada de manera específica para la asignatura Documentación informativa del grado en Periodismo. Después de dos años de implantación de esta propuesta, se pueden trazar algunas reflexiones a modo de conclusiones abiertas, recogiendo las principales dificultades y experiencias positivas que se han detectado.

Con relación a las dificultades, cabe destacar que hay algunos elementos que se podrían definir como estructurales y que van más allá de las posibilidades de la acción docente de la asignatura, aunque siempre se intenta dar respuesta a los desafíos.

En primer lugar, el actual diseño del plan de estudios del grado en Periodismo coloca Documentación informativa en el primer semestre del primer curso, es decir, justo en la fase de incorporación del estudiantado a la universidad, lo que conlleva algunas dificultades que se repiten cada año. Por una parte, al entrar en la universidad no se ofrece una formación inicial en competencias académicas transversales, a diferencia de lo que ocurre en otros contextos, como el anglosajón, por lo que

prácticamente el primer mes de clase se tiene que dedicar a una *academic literacy* básica (utilizar y configurar la cuenta de usuario de la universidad, cómo acceder a la wifi, al aula virtual, a documentos compartidos, instalar el VPN, usar herramientas de trabajo colaborativo, etc.). Por otra parte, el estudiantado aún no tiene una base mínima de sociología o teoría de la comunicación —no ha visto lo que desde las ciencias sociales se sabe sobre el funcionamiento de los medios, sus efectos, o la importancia del lenguaje y de los marcos de representación, entre otros temas—, por lo que, en muchas cuestiones, no ven la relevancia de lo que están aprendiendo y sienten que es un contenido totalmente aislado del resto. La combinación de tener poca base previa conlleva dedicar mucho tiempo a cuestiones de alfabetización académica e informacional básicas, y menos de lo deseado para profundizar hacia una documentación específica para profesionales de los medios (Guallar Delgado 2012).

En segundo lugar, hay que tener en cuenta el perfil característico del estudiantado de esta titulación. Mientras que en otros grados puede haber un componente vocacional o motivacional fuerte, en Periodismo no suele haber, por lo menos al principio, un gran número de estudiantes que manifieste un interés específico por la profesión o el mundo de los medios de comunicación. En las actividades iniciales para romper el hielo y conocerse, aproximadamente la mitad de la clase reconoce abiertamente que no tiene ningún interés por la comunicación y alrededor de un tercio indica que su pasión es el deporte, por lo que ha elegido esta titulación con la idea de participar en algún programa deportivo. Obviamente, las habituales dudas iniciales que se tienen al empezar unos estudios pueden ser más marcadas justamente en un primer curso. No obstante, esta composición orientativa del alumnado implica que una buena parte de la clase no tenga interés por buscar, analizar o producir información de calidad. Esto limita, en parte, algunas actividades y la posibilidad de avanzar y profundizar más con estudiantes que demuestran interés por el ámbito de estudios elegido.

En tercer lugar, al trabajar con estudiantes de 18 años se deben tener en cuenta las facetas características de la Generación Z. Es una generación que prácticamente ha crecido en un contexto de saturación de información y de sobreexposición en redes sociales, por lo que en la docencia se necesita abordar un desafío que, por lo menos, es doble. De entrada, hay que encontrar la manera de captar y mantener su atención, ese *engagement* en el proceso de aprendizaje, superando las dificultades de la economía de la atención que ejemplifican los 3 minutos de duración máxima de los vídeos de TikTok. A partir de allí, es necesario ofrecer un apoyo y refuerzo constante, especialmente en la tarea de evaluar la calidad de la información, ya que no solo tienen que desenvolverse en un contexto de gran cantidad de contenido, sino que cada vez les resulta más difícil valorar la calidad más allá de elementos de agrado (me gusta o no me gusta) y viralidad (fama y notoriedad).

Con todo esto presente, se intentan abordar los desafíos y adaptar la docencia para acompañar al estudiantado en su proceso de aprendizaje y, en este sentido, la valoración global de la experiencia docente es positiva. En primer lugar, la evaluación de la asignatura por parte del estudiantado es excelente en las encuestas oficiales. En segundo lugar, se dedican las últimas sesiones del curso a algunas actividades de reflexión y autoevaluación del aprendizaje y la valoración general de la clase es muy positiva. Entre los elementos que el propio estudiantado pone más en valor destacan: 1) la toma de conciencia de la relevancia de la asignatura (al principio la infravaloran, pero luego reconocen el valor de lo aprendido); 2) la reflexión sobre su propia evolución (reconocen que empiezan creyendo que saben buscar y usar muy bien todo tipo de información, pero después se dan cuenta de que lo hacían mal y muestran satisfacción por haber aprendido mucho más de lo que imaginaban); 3) la metodología docente (aprecian la posibilidad de exponer sus dudas y opiniones en clase, así como el proceso de seguimiento continuo y *feedback* constante para saber cómo mejorar).

En conclusión, esta propuesta de Documentación informativa está enfocada a desarrollar las competencias informacionales, mediáticas y digitales en estudiantes del grado en Periodismo con la inclusión de manera transversal de contenidos y actividades para fortalecer también la reflexión crítica sobre las desigualdades sociales y la perspectiva de igualdad desde el primer curso en la formación de la próxima generación de profesionales de la comunicación. En conjunto, es una experiencia positiva y merece la pena seguir adaptando el enfoque al contexto en continua evolución.

Referencias bibliográficas

- Agencia Española de Protección de Datos. S. f. *Canal Prioritario*. <https://www.aepd.es/canalprioritario/>
- ANECA = Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. 2005. *Libro blanco de los Títulos de Grado en Ciencias de la Comunicación*. http://www.aneca.es/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf
- ALA = American Library Association. 2020. *Media Literacy in the library: A guide for library practitioners*. http://www.ala.org/tools/sites/ala.org.tools/files/content/%21%20Media-Lit_Prac-Guide_FINALWEB_112020_0.pdf
- #Aprendemos Juntos (2020). *Ser críticos con la información nos convierte en ciudadanos libres*. Rosa María Calaf, *periodista* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=rJE6ZJ95ze0>
- Ayuntamiento de Barcelona. S. f. *Guía de comunicación inclusiva para construir un mundo más igualitario*. <https://ajuntament.barcelona.cat/guia-comunicacio-inclusiva/pdf/guiaInclusiva-es.pdf>

- Brisola, Anna Cristina y Andréa Doyle. 2019. «Critical Information Literacy as a Path to Resist “Fake News”: Understanding Disinformation as the Root Problem». *Open Information Science*, 3, 1: 274-286. <https://doi.org/10.1515/opis-2019-0019>
- Catts, Ralph y Jesús Lau. 2009. *Hacia unos indicadores de Alfabetización Informacional*. Madrid: Ministerio de Cultura. <http://hdl.handle.net/10421/3141>
- CSIC Divulga. 2021. *En un minuto - ¿Qué sabemos de? Cómo se fabrica un medicamento (CSIC-Catarata) - Carmen Fernández* [vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=H-gDz_-EY7k
- CILIP = Chartered Institute of Library and Information Professionals. 2018. *Definition of Information Literacy 2018*. <https://infolit.org.uk/new-il-definition/>
- Dias, Patrícia. 2014. «From ‘infoxication’ to ‘infosaturation’: a theoretical overview of the cognitive and social effects of digital immersion». *Ámbitos. Revista internacional de comunicación*, 24: 1-11. <http://hdl.handle.net/11441/66878>
- Elmborg, James. 2012. «Critical Information Literacy: Definitions and Challenges». En *Transforming Information Literacy Programs: Intersecting Frontiers of Self, Library Culture, and Campus Community*, eds. Carroll W. Wilkinson y Courtney Bruch. Chicago: Association of College & Research Libraries, 75-95. <https://iro.uiowa.edu/esploro/outputs/bookChapter/Critical-Information-Literacy-Definitions-and-Challenges/9983557574202771>
- España. *Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual*. Boletín Oficial del Estado, núm. 79, de 1 de abril de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/l/2010/03/31/7/con>
- España. *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Boletín Oficial del Estado, núm. 260, de 30 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- España. *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad*. Boletín Oficial del Estado, núm. 233, de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- Ferrari, Anusca. 2012. *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxemburgo: Unión Europea. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>
- Gámez Fuentes, María José, Eloísa Nos Aldás y Alessandra Farné. 2015. «Communication towards Equality in the European Higher Education Area: Building Capacities for Social Change with Spanish Undergraduates». *The International Journal of Learning in Higher Education*, 22(3): 33-44. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/CGP/v22i03/48621>

- Grizzle, Alton y Carolyn Wilson (ed.). 2011. *Media and Information Literacy curriculum for teachers*. París: UNESCO. <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>
- Grizzle, Alton, Carolyn Wilson y Dorothy Gordon (ed.). 2021. *Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literacy curriculum for educators & learners*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
- Gualar Delgado, Javier. 2012. *Documentación informativa en internet*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/56804>
- Hernández, Maribel. 2020. «2020 en clave de derechos humanos: una mirada más allá de la pandemia». *elDiario.es*, 31 de diciembre. https://www.eldiario.es/desalambre/pandemia-derechos-humanos-2020_1_6629419.html
- Hao, Karen. 2019. «Cómo se produce el sesgo algorítmico y por qué es tan difícil detenerlo». *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.es/s/10924/como-se-produce-el-sesgo-algoritmico-y-por-que-es-tan-dificil-detenerlo>
- Ireton, Cheryl y Julie Posetti (ed.). 2018. *Journalism, 'Fake News' & Disinformation: Handbook for Journalism Education and Training*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552?posInSet=1&queryId=5a40d751-2f68-4b49-ac2c-4ebdda4ad606>
- Kalantzis, Mary, Bill Cope y Gabriela C. Zapata. 2016. *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Traducción: Gabriela C. Zapata. Barcelona: Octaedro.
- La Barbera, María Caterina. 2017. «Interseccionalidad». *Eunomía*, 12: 191-198. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2017.3651>
- La Intersección. 2021. *Cómo impedir que el odio avance en redes: la estrategia del no casito*. <https://www.lainterseccion.net/como-impedir-que-el-odio-avance-en-redes-la-estrategia-del-no-casito>
- Nos Aldás, Eloísa, Alessandra Farné y Tamer Al-Najjar Trujillo. 2019. «Justicia social, culturas de paz y competencias digitales: comunicación para una ciudadanía crítica global en la educación superior». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1): 43-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.003>
- Nos Aldás, Eloísa y Alessandra Farné. 2020. «Alfabetización mediática para la igualdad: formación en comunicación transgresora a través de un festival de eficacia cultural». En *Investigació i Gènere a la Universitat Jaume I 2020*, coord. Mercedes Alcañiz Moscardó. Castellón: Universitat Jaume I, 33-41. <https://dx.doi.org/10.6035/Humanitats.2021.65>
- OECD = Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2005. *New Perspectives on ICT Skills and Employment*. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/232342747761>

- ONU = Organización de las Naciones Unidas. 2015. *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Pinto Molina, María, Dora Sales, Enriqueta Planelles y Nicolás Bas (ed.). 2009. *Documentación aplicada y Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Arco/Libros.
- Sales, Dora. 2020. «Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018». *Anales de Documentación*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/analesdoc.373811>
- Sampedro Blanco, Víctor, Pedro Fernández de Castro Sanabria, Francisco Javier López Ferrández y Segundo Moyano Mangas. 2020. «La educación-acción mediática y digital entendida como una dietética». *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, 45. <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2020.45.18>
- Singh, Jagtar, Paulette Kerr y Esther Hamburger (ed.). 2016. *Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246371>
- TED. 2009. *Chimamanda Adichie: El peligro de la historia única* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>
- UNESCO = Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 1982. *Declaración de Grunwald sobre la educación en medios*. <https://milunesco.unaoc.org/mil-resources/declaracion-de-grunwald-sobre-la-educacion-en-medios/>
- . 2005. *Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144820?posInSet=1&queryId=483f1ddc-5388-48f3-bf20-44824d1c6ffc>
- . 2020. *Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone: A Defence against Disinfodemics*. <https://en.unesco.org/news/seoul-declaration-media-and-information-literacy-everyone-and-everyone-0>
- . S. f. *Media and Information Literacy*. <https://iite.unesco.org/mil/>
- Villanueva Prieto, Darío. S. f. «Emilia Pardo Bazán de la Rúa-Figueroa». En *Diccionario Biográfico Español*. <https://dbe.rah.es/biografias/7979/emilia-pardo-bazan-de-la-rua-figueroa>
- Zurkowski, Paul G. 1974. *The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No. 5*. Washington, DC: National Commission on Libraries and Information Science. <https://eric.ed.gov/?id=ED100391>

Género e Imagen en la Historia. La cimentación de una asignatura*

Rosalía Torrent Esclapés

Universitat Jaume I
torrent@uji.es

RESUMEN

En este artículo vamos a abordar la implementación de la asignatura Género e Imagen en la Historia en la Universitat Jaume I de Castelló. En ella se analizan –siempre a través de imágenes– los modos en que los seres humanos (especialmente las mujeres) se han representado, a la par que se indaga sobre la presencia activa de esas mujeres como artífices de esa representación. La historia del arte se convierte en una aliada para la investigación en clave de género. Partiendo de la legislación de la enseñanza de género en las universidades, llegaremos a nuestra propuesta concreta, delimitando los objetivos de la asignatura y sintetizando metodología y temario.

Palabras clave: historia y género, arte y género, enseñanza y género.

1. Introducción

Las imágenes que a lo largo de los siglos nos han proporcionado la pintura, la ilustración, el grabado o la escultura son decisivas a la hora de reconstruir la historia general. Desde las primeras imágenes conservadas (que provienen de las sociedades ágrafas) hasta las estrictamente contemporáneas, el elenco de las representaciones de mujeres (o hechas por mujeres) resulta muy elocuente para reinterpretar su historia. Muchas veces, sin embargo, se ha partido de prejuicios a la hora de abordarlas y,

* Este trabajo ha recibido ayuda de la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I, a través de la subvención al grupo PEPI y al proyecto «Incorporación de la perspectiva de género en 12 grados de la UJI. Avance transversal para la igualdad» (año 2021, referencia 3980).

consecuentemente, se han cometido errores. La visión crítica y la reflexión profunda sobre ellas sin duda deberían ayudarnos a resituar enunciadas verdades que muchas veces no son tales.

En un intento de aproximarse mejor a las imágenes, la propuesta de la nueva historiografía pasa, actualmente, por un enfoque de género, que trata de ver la historia de un modo distinto a los esquemas generales de los que secularmente se ha partido. El feminismo, como pensamiento social que busca modificar el marco en el que se ha desarrollado la historia de las mujeres, despliega un tipo de planteamientos inéditos que, también, cuestionan presuntas verdades. En la asignatura Género e Imagen en la Historia pretendemos que el alumnado se acerque a la reflexión feminista a través del arte, así como al arte a través de la reflexión feminista, en un tándem fructífero y prácticamente inédito, puesto que, según observamos, apenas se cuenta con estudios de este tipo.

2. Enseñanza y género. Legislación y realidad

Antes de entrar en el contenido y las particularidades de la asignatura, nos referiremos a la situación de la enseñanza de género en la universidad española, haciendo una breve incursión en nuestra propia universidad. Veremos cómo ha discurrido la legislación de la enseñanza de género. En este sentido, acudiremos, en principio, a la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en cuyo capítulo 1, que lleva por título «Principios y valores del sistema educativo», en su artículo 4 apartado séptimo, dice: «Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal».

En el apartado primero del mismo artículo, se afirma: «El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. / Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos».

Sin embargo, a pesar de esta declaración de intenciones, la docencia, tanto en la universidad como en las enseñanzas primaria y secundaria, carece de una organización adecuada en cuanto a planteamientos de género, a pesar de la previsible ayuda de otras disposiciones generales, como la del año 2007, en la que se aprueba la Ley Orgánica para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. En un futuro muy

inmediato, tendremos que estar atentas a las expectativas creadas por la reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre –conocida como ley Celaá o LOMLOE– que, además de seguir abundando en la necesidad de fomentar la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres, concluye en su apartado ochenta y tres, punto 5, que «Las Administraciones educativas promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios».

No obstante, a pesar de todas estas leyes, y de que los estudios de género –en el Espacio Europeo de Educación Superior– se han introducido hace ya algunas décadas, es sorprendente constatar que, respecto a los estudios de investigaciones feministas y de género «su presencia se ha concentrado en la investigación y en las revistas especializadas, mientras que su generalización en la docencia universitaria, en los itinerarios curriculares del estudiantado y de las titulaciones de grado no se ha producido» (Bartual-Figueras et al. 2018, 93). Y es que todavía hoy, la oferta de las asignaturas vinculadas al tema que nos ocupa sigue estando al albur del profesorado que las propone. Este es el caso de la asignatura en torno a la cual planteamos este texto.

Con el objetivo de debatir y plantear propuestas de docencia en el ámbito universitario, nace la Plataforma Universitaria de Estudios Feministas y de Género (EUFEM). Uno de sus principales objetivos es reforzar la presencia de estos estudios en las universidades. La Universitat Jaume I, a través del Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género Purificación Escribano, forma parte de esta plataforma. La unión de las universidades en ella propicia tanto el impulso de tales estudios como el refuerzo de las estructuras que, dentro de las universidades, tienen como eje los temas que nos ocupan. De hecho, se incide en la necesidad de dar un salto cualitativo en estas estructuras, pasando, por ejemplo, de seminarios a institutos y en general, apoyando a los que están sin recursos.

Uno de los puntos de debate es si los estudios de género tienen que ser reconocidos como área específica (y paralelamente iniciar grados amparados bajo esta denominación) o si se debe, sobre todo, impulsar su carácter transversal. Otro punto de debate sería el modo y la medida en que emprendemos estos estudios, a veces confundidos con estudios sobre las mujeres o actividades relacionadas secularmente con ellas.

Es en este contexto en el que introducimos la asignatura Género e Imagen en la Historia, cuyo carácter es optativo, como suele ocurrir en muchas otras de temática feminista, aunque cabe destacar que en la Universitat Jaume I de Castelló algunas de ellas son obligatorias. En cualquier caso, proponerlas, diseñarlas y organizar sus contenidos depende del profesorado. Es potestad, pues, de la voluntad de los y las docentes que este tipo de materias se propongan, como también es suya la responsabilidad de introducir la perspectiva de género en sus respectivas asignaturas. Porque

nos podemos encontrar, dentro de la docencia universitaria, con asignaturas específicas de género o con otras que lo incluyen de forma transversal o como un punto específico dentro de alguno de sus apartados. También aquí depende de la voluntad del profesorado tener o no en cuenta esta dimensión. Si bien en los últimos meses del año 2021 (en el que nos situamos temporalmente) está habiendo un amplio debate en nuestra universidad que probablemente finalizará con la implantación de asignaturas obligatorias de género y se está enfatizando en su transversalidad, todavía nos hallamos a la espera.

Actualmente, en la Universitat Jaume I, hay una serie de asignaturas concretas sobre género, mientras que otras, en diversas titulaciones, incluyen apartados que lo contemplan, o bien apuestan por integrar dicha perspectiva en el desarrollo del programa. No obstante, antes de que hubiera asignaturas sobre género o se reflexionara seriamente sobre cómo incluirlo en la docencia, ya se habían puesto en marcha dos másteres: el máster universitario en Igualdad y Género en el Ámbito Público y Privado y el máster universitario en Investigación Aplicada en Estudios Feministas, de Género y Ciudadanía. Este último cuenta con profesorado de varias universidades españolas y extranjeras, y depende del Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género Purificación Escrivano. Su carácter es investigador y el alumnado puede especializarse en materias de dimensión humanística.

Para optimizar la investigación sobre género, la Universitat Jaume I desarrolló, junto a otras universidades, un programa de doctorado: Estudios Interdisciplinarios de Género. Desde la coordinación del programa –ejercida desde la Universidad Autónoma de Madrid–, se advierte cómo los estudios de género han contribuido a reformular los fundamentos de distintas áreas del conocimiento. Este programa de doctorado, que acoge a las doctorandas y doctorandos (la investigación en estado puro), ha sido el corolario de las diferentes propuestas investigadoras que, en el ámbito que nos ocupa, ha venido desarrollando la UJI.

Por lo que respecta a asignaturas específicas sobre género (y fuera de lo que son las propias titulaciones), nuestra universidad programó en su día una asignatura para que el estudiantado, independientemente de los estudios que curse, pueda tener acceso a los relacionados con la igualdad. La acción núm. 59 del II Plan de Igualdad de la Universitat Jaume I hace referencia a «Favorecer que todo el estudiantado de la UJI tenga la oportunidad de cursar alguna materia sobre igualdad de género mediante la oferta de una asignatura de género en cada uno de los centros de la UJI».

Estos datos nos pueden llevar a numerosas reflexiones, aunque quizá la principal sea advertir del peligro de pensar que, al incluir asignaturas específicas sobre género, la universidad «ha cubierto el expediente». A nuestro juicio, con ser interesantes y necesarias, se necesita sin embargo una convicción y un compromiso para que todas

las asignaturas, en relación con sus contenidos, aporten reflexiones sobre los temas que nos ocupan.

3. Género e Imagen en la Historia

La asignatura objeto de estudio empecé a impartirla durante el curso 2013-2014 y continúa actualmente a mi cargo. Dado el interés de nuestro área de conocimiento (Estética y Teoría de las Artes) por los estudios feministas y de género, cuando se presentó la oportunidad de ofertar asignaturas dentro de los nuevos grados propuestos por la Universitat Jaume I en el seno de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, no dudamos en plantear esta nueva materia, en la que se aúnan nuestros intereses por los planteamientos feministas con los propios de los estudios de Estética y Teoría de las Artes.

La asignatura indaga en cómo se han producido las representaciones humanas (especialmente de mujeres) a lo largo de la historia, fundamentalmente a través de los testimonios artísticos. Se trata de ver y analizar cómo el condicionamiento de género ha marcado tales representaciones. Este tipo de análisis resulta necesario para equilibrar una historia contada parcialmente y nos sitúa en posición de examinar la historia de la imagen desde esa perspectiva. Inicialmente, haremos valer también testimonios arqueológicos, mientras que, al llegar a la época contemporánea, se revisará cómo las imágenes han sido plasmadas en los distintos escenarios proporcionados por las nuevas artes y modos de expresión. La materia tiene puntos de contacto con las asignaturas vinculadas a la estética, la teoría del gusto y la historia del arte, pues parte de los principios básicos de la creación artística. Asimismo, se relaciona con las de teoría del arte feminista. Eminentemente visual, estará en todo momento apoyada por el necesario aparato teórico y pensamiento crítico que haga entender al alumnado el porqué del distinto tratamiento de las imágenes en función del género.

El profesorado imparte clases teóricas sobre los contenidos de la materia y pone a disposición del alumnado, mediante el aula virtual y el servicio de reprografía de la facultad, los apuntes de la asignatura. Estos apuntes deberán completarse, por parte del alumnado, con las notas tomadas en el aula, pues en ningún caso por sí mismos serían suficientes a la hora de abordar con éxito una prueba escrita que se basará, sobre todo, en comentarios de las imágenes analizadas en clase. Estas imágenes se depositarán en reprografía y se colgarán en el aula virtual, a fin de que puedan seguirse las explicaciones a través de ellas. Se podrá solicitar al estudiantado que, de una sesión a otra, prepare la explicación de algunas de ellas para realizar una exposición en clase, algo que consideramos necesario, pues le implica en el propio transcurso de la

asignatura. El trabajo estará supervisado de forma individualizada y sus conclusiones se expondrán al resto del alumnado.

Las competencias genéricas y específicas se hallan delimitadas en la correspondiente guía académica y se vertebran a través del compromiso ético y la creatividad, a la par que buscan suscitar la capacidad crítica del alumnado y, por supuesto, situarle en un posicionamiento crítico, igualitario, abierto y flexible. En cuanto a los resultados de aprendizaje, se espera de él la capacidad de relacionar de forma crítica las diferentes corrientes de pensamiento vinculadas especialmente con el ámbito de género, a la par que ser capaz de analizar las imágenes derivadas del posicionamiento histórico y artístico frente a este. Igualmente, se buscan las capacidades de promoción de una política activa en el ámbito de la igualdad de género y la promoción de actuaciones en el campo de la creatividad, siempre en relación con la visibilización de las cuestiones de género.

En el sistema de evaluación se propone, como acabamos de ver, realizar una prueba escrita sobre los contenidos del programa. Pero tan importante como esta es la realización de un trabajo tipo ensayo sobre algún punto concreto de la asignatura, cuya temática se consensua previamente con la profesora. Asimismo, se valora la realización de resúmenes críticos que se vayan haciendo a partir de las intervenciones de los compañeros y compañeras. A lo largo del curso se irán exponiendo los resultados del trabajo y todo se colgará en el aula virtual, en el plazo fijado en la guía docente.

Respecto al programa, este aparece (actualmente) dividido en ocho apartados, aunque esta estructura se remodelará próximamente y se incluirán nuevos contextos, como el de la cultura romana, que, actualmente, debido al carácter optativo de la asignatura (que se traduce en cuatro créditos y medio) no es posible abordar, de modo que se ha optado, dentro de la cultura clásica, por realizar aportaciones sobre Grecia. No obstante, es muy probable que esta asignatura se incluya dentro de las obligatorias en la remodelación, ya en marcha, de nuestro grado, y este y otros temas podrán sumarse a los actuales, que son:

- Tema 1. «Género e imagen: dos conceptos para una nueva lectura de la historia. Arqueología de género. Las primeras representaciones humanas y un ensayo para su interpretación». En este primer tema se abordan conceptos básicos para el desarrollo de la asignatura, tales como género, sexo e imagen y poder. Inmediatamente nos centramos en la arqueología de género, una disciplina que se apoya en la metodología de análisis feminista a la hora de interpretar y analizar los restos materiales provenientes de fuentes arqueológicas o que se sitúen en su contexto.
- Tema 2. «Imágenes y relaciones de género en el antiguo Egipto». El segundo apartado de nuestro programa se focaliza en Egipto. Por lo que se refiere a las

mujeres, ha habido una visión bastante idealizada de su papel, y se consideró que participaron como iguales en todas las esferas sociales, cosa que no fue así. Sin embargo, sí que es cierto que gozaron de unas condiciones (que no privilegios) que aún hoy en día pueden parecer muy avanzadas. Las imágenes que el arte nos ha transmitido nos las presenta en múltiples facetas laborales e incluso de ocio.

- Tema 3. «Notas sobre Creta. Grecia heroica y clásica. La democracia que no fue». Aquí abordamos el tema del género en la antigua Grecia, de nuevo a través de las imágenes que este país y esta cultura nos han proporcionado. Antes de introducirnos en las que nos han proporcionado las etapas heroica y clásica, haremos una incursión en la cultura cretense o minoica, en la que hallamos unas representaciones de grandísimo interés para los temas que nos ocupan. A continuación, y a través de las imágenes artísticas, buscaremos los condicionantes de género en la Grecia continental.
- Tema 4. «Formas medievales de construcción de imágenes. Beguinas y cátaros. El profeminismo de *La ciudad de las damas*». Durante la etapa medieval, el arte nos proporciona múltiples imágenes para ayudarnos a reinterpretar este periodo de la historia desde la perspectiva de género. El poder espiritual, una vez más, aparece como uno de los ordenadores sociales más significativos. No obstante, en esta sociedad surgen agrupaciones o movimientos, como el de las beguinas o los cátaros, que comienzan a empoderar a las mujeres, como lo hizo Christine de Pizan con su libro sobre la ciudad de las mujeres. En este tema veremos las representaciones medievales que demuestran el nacimiento de nuevas relaciones de género.
- Tema 5. «Del Renacimiento a las Revoluciones. Ilustradas e ilustrados. Las artistas profesionales. Lo salones de las damas. Desde el Renacimiento a las revoluciones». Nos encontramos ante un tema tan amplio que es necesario sintetizarlo en varios apartados temáticos. Introducimos aquí un hecho tan importante como fue el de la brujería, con unas decisivas connotaciones de género. Ya estamos, por otra parte, en el momento de ofrecer la creación de mujeres artistas que, desde el Renacimiento al siglo XVIII, comenzaron a intervenir en la esfera artística. Veremos el cómo y el qué de sus pinturas, y las ilustradas serán el objeto del nuestro último punto, en el que introduciremos la importante cuestión de los «salones de las damas».
- Tema 6. «Revolucionarias en Francia. Un siglo XIX rebelde y perplejo. El feminismo en marcha». Comenzaremos este nuevo bloque con las figuras extraordinarias de Olympe de Gouges y Théroigne de Méricourt. Veremos cómo han sido representadas y la imagen que se nos ha querido ofrecer de ellas. Las mujeres artistas del XIX y el nacimiento del feminismo articularán nuevos puntos de este tema.

Tendremos siempre en cuenta cómo el arte nos ha transmitido una determinada forma de ver las figuras femeninas, que analizaremos para su posible refutación o contraste. El inicio del sufragismo (y las imágenes que a través de los carteles y la fotografía tenemos de este movimiento) nos ayudarán a configurar su historia.

- Tema 7. «El siglo XX. La vanguardia artística: una visión de género sobre el tratamiento de las imágenes». Los movimientos artísticos de la vanguardia histórica se han considerado paradigmas de la modernidad estética. Ver el papel que las mujeres tuvieron en ellas (como creadoras y como seres representados) nos llevaría a cuestionar, muy probablemente, el concepto del propio paradigma. Como sabemos, los movimientos de vanguardia guardan muchas diferencias entre sí (de hecho, proceden, en gran medida, del intenso cuestionamiento que hacen de aquellos que les precedieron de forma inmediata e incluso de sí mismos). Sin embargo, todos pueden ser analizados de manera similar en cuanto a las relaciones de género en ellos establecidos.
- Tema 8. «El arte feminista». Con este último bloque de la asignatura nos adentramos plenamente en el nacimiento y el desarrollo del arte feminista, desde sus primeras manifestaciones hasta la actualidad. El hecho de llegar a nuestra más estricta contemporaneidad nos permite, junto al estudiantado, proponer ejemplos activos de praxis creativas y acercarnos a nuestro entorno inmediato. Un apartado específico será la representación del arte y la enfermedad.

Como acabamos de ver, el temario consta de ocho unidades didácticas. La asignatura analiza las imágenes que la historia nos ha dejado sobre hombres y mujeres, básicamente a partir su representación en el arte. Nos centraremos en las manifestaciones de la cultura occidental, pero mencionaremos —especialmente en la época antigua y en la contemporánea— otras culturas y modos de hacer ajenas a ella, para así disponer de un mayor abanico de representaciones que puedan llevarnos a una comparación entre el desarrollo del género y los modos de vida. Somos conscientes de la dificultad que entraña una asignatura de tan gran amplio abanico cultural y temporal, pero la experiencia de estos años nos ha permitido ver que es posible que el alumnado se encuentre, al final de esta, con recursos para conocer y valorar las imágenes en su relación con el género, estando en disposición de adoptar una posición crítica frente a cómo se nos ha contado la historia del arte.

4. A modo de epílogo

Esta asignatura me ha permitido acercarme a periodos de la historia que había dejado aparcados prácticamente desde mi licenciatura. Volver la vista hacia la historia de antes de la escritura o hacia la etapa medieval, por citar algunos de los periodos que contemplamos en la materia, podríamos decir que ha sido emocionante. Tras décadas en las que, especialmente, me habían ocupado los siglos XIX, XX y, ahora, el XXI, tanto en la docencia como en la investigación, mirar en su conjunto la historia resulta muy gratificante. Si, además, ahora la historia la estamos interpretando desde una perspectiva de género (cosa que durante mi formación universitaria era prácticamente imposible), la satisfacción personal se hace aún más evidente.

Respecto a cómo el alumnado ha recogido una asignatura de este tipo, puedo decir que es igualmente satisfactorio. En los últimos años, buena parte del profesorado de nuestra universidad incide en sus clases sobre la perspectiva de género para abordar la historia y, en general, el pensamiento, con lo cual, la aparición de asignaturas de este tipo genera ya un caldo de cultivo entre el alumnado lo suficientemente rico como para iniciar con éxito este tipo de proyectos.

Referencias bibliográficas

Respecto a la bibliografía, en el caso concreto de esta asignatura, se ha tratado que sea muy concreta y accesible al alumnado, y muy especialmente se ha tenido en cuenta la escrita en castellano. Hay que tener en cuenta que la amplitud del programa tiene que contrarrestarse con la concreción de las fuentes. Por otra parte, nos ha parecido oportuno subrayar las investigaciones que, desde nuestro país, se ponen a disposición de los estudios de género. Es importante señalar que cada tema específico tiene una bibliografía propia, que se introduce en los apuntes que se proporcionan al alumnado.

- Amador Carretero, Pilar y Rosario Ruiz Franco. 2003. *Representación, construcción e interpretación de la imagen visual de las mujeres*. Madrid: Instituto de Cultura y Tecnología Miguel de Unamuno, Universidad Carlos III y AEIHM.
- Amelang, James y Mary Nash (ed.). 1990. *Historia y género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Anderson, Bonnie S. y Judith P. Zinsser (1991). *Historia de las mujeres. Una historia propia*. 2 vols. Barcelona: Crítica.
- Aries, Philippe y Georges Duby. 1992. *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.

- Bartual-Figueras, Maria Teresa, Montserrat Carbonell-Esteller, Anna Carreras-Marín, Josep Colomé-Ferrer y Joaquín Turmo-Garuz. 2018. «La perspectiva de género en la docencia universitaria de Economía e Historia». *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10: 92-101.
- Broad, Jacqueline y Karen Green. 2009. *A History of women's political thought in Europe, 1400-1700* Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryson, Bill. 2011. *En casa: una breve historia de la vida privada*. Barcelona: RBA libros.
- Carabí, Àngels y Josep M. Armengol. 2008. *La masculinidad a debate*. Barcelona: Icaria.
- Chadwick, Withney. 1992. *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona: Destino.
- Duby, Georges y Michelle Perrot (dir.). 1993. *Historia de las mujeres en Occidente*. 5 vols. Madrid: Taurus.
- España. *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre 2004, núm. 313. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con>
- España. *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo 2007, núm. 71. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- España. *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre 2020, núm. 340: 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Exit book. 2008. «Feminismo y Arte de Género». *Exit book*, 9 (monográfico).
- Gamba, Susana. 2008. «¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?». *Mujeres en red*. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395>
- Institut Universitari d'Investigació Feminista i de Gènere. 2001. «La construcción del cos. Una perspectiva de gènere». *Dossiers Feministes*, 5. Castelló de la Plana: Seminari d'Investigació Feminista, Universitat Jaume I.
- . 2002. «Masculinitats. Mites, de/construccions i mascarades». *Dossiers Feministes*, 6. Castelló de la Plana: Seminari d'Investigació Feminista, Universitat Jaume I.
- Kauffmann, Linda S. 2000. *Malas y perversos. Fantasías en la cultura y el arte contemporáneo*. Madrid: Cátedra, Frónesis, Universidad de Valencia.
- López Fernández Cao, Marian. 2011. *Mulier me fecit: hacia un análisis feminista del arte y su educación*. Madrid: Horas y Horas.
- Mayayo, Patricia. 2003. *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra.
- Morant, Isabel (dir.). 2006. *Historia de las mujeres en España y América Latina*. 4 vols. Madrid: Cátedra.

- Nash, Mary y Susana Taverahj (ed.). 2003. *Las mujeres y las guerras. El papel de las mujeres en las guerras de la edad antigua a la contemporánea*. Barcelona: Icaria.
- Nead, Lynda. 1998. *El desnudo femenino. Arte, obscenidad y sexualidad*. Madrid: Tecnos.
- Nochlin, Lynda. 1989. *Women, Art and Power and Other Essays*. Boulder: Westview Press.
- Parker, Rozsika y Griselda Pollock. 2013. *Old Mistresses. Women Art and Ideology*. London: I.B. Tauris.
- Pizan, Christine de. 2003. *La ciudad de las mujeres*. Madrid: Siruela.
- Porqueres, Bea. 1994. *Reconstruir una tradición: Las artistas en el mundo occidental*. Madrid: Horas y Horas.
- Reckitt, Helena (ed.) y Peggy Phelan (intr.). 2005. *Arte y feminismo*. Londres: Phaidon.
- Reverter, Sonia. 2003. «La perspectiva de género en la filosofía». *Feminismo/s*, 1: 33-50.
- Torrent, Rosalía y Sonia Reverter (ed.). 2012. *Variaciones sobre género*. Castelló de la Plana: Acen.
- Ziarek, Ewa. 2012. *Feminist Aesthetics and the Politics of Modernism*. Nueva York: Columbia University Press.
- Vera Ocampo, Silvia. 2010. *Arte y género*. Argentina: Grupo Editor Latinoamericano.
- Warner, Marina. 2000. *Monuments and maidens. The Allegory of the Female Form*. Berkeley-Los Ángeles: University of California Press.
- Wollstonecraft, Mary. 2000. *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Cátedra, Colección Feminismos.

Reflexiones sobre la materia Estética, gusto y patrimonio desde una perspectiva de género*

Joan M. Marín y Francisco Giménez Mateu

Universitat Jaume I
marin@uji.es, gimenezf@uji.es

RESUMEN

Medio siglo después de la publicación del texto de Linda Nochlin, *Why Have There Been No Great Women Artists?* (1971), sus razonamientos continúan gozando de una perenne actualidad, y las denuncias que allí realizó siguen estando vigentes. Tomando este texto como eje vertebrador de nuestra propia reflexión, nos proponemos mostrar la necesidad de adoptar una perspectiva de género en las disciplinas integradas en el área de conocimiento de Estética y Teoría de las Artes, y, en este caso en particular, en la asignatura Estética, gusto y patrimonio.

Palabras clave: estética, teoría de las artes, educación artística, perspectiva de género, teoría del gusto.

1. Punto de partida

La materia Estética, gusto y patrimonio es una asignatura de carácter obligatorio que se imparte en el segundo curso de las titulaciones de grado en Historia y Patrimonio y en Humanidades y Estudios Interculturales, de la Universitat Jaume I de Castelló.

Actualmente, la necesidad de adquirir una perspectiva de género no se encuentra explícitamente reseñada entre las competencias a adquirir en los estudios del grado en Historia y Patrimonio, y tampoco figura en los del grado de Humanidades y Estudios Interculturales de la Universidad Jaume I; tampoco en el apartado de

* Este trabajo ha recibido ayuda de la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I, a través de la subvención al grupo PEPI y al proyecto «Incorporación de la perspectiva de género en 12 grados de la UJI. Avance transversal para la igualdad» (año 2021, referencia 3980).

«Competencias» de la guía docente de la asignatura que figura en el VERIFICA encontramos explícitamente mención alguna a la perspectiva de género. Sin embargo, en la misma guía, encontramos las siguientes competencias genéricas y específicas que deben potenciar los estudios mencionados:

- CG08 - Razonamiento crítico.
- CE01 - Conciencia crítica de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.
- CE09 - Capacidad crítica, que permita analizar las informaciones contenidas en los textos, los discursos y las imágenes, y juzgarlas de una forma autónoma y creativa.

También, en el apartado «Resultados», en los puntos comprendidos entre G8.06 y G. G8.11, se afirma la necesidad de «Valorar críticamente las realidades sociales»; y en G9.04, se establece la necesidad de «Aplicar la racionalidad crítica a nuevas realidades sociales».

Así pues, tanto las competencias anteriores como los puntos del apartado de «Resultados» que acabamos de citar avalan de modo implícito la necesidad de dotar a la asignatura de una reflexión orientada desde la perspectiva de género; pues, sin ella, el estudio de la realidad social carecería de la racionalidad crítica que se postula en las competencias y en los resultados mencionados.

De hecho, desde este posicionamiento programático y en sintonía con los sucesivos I, II y III Plan de Igualdad –aplicados en los periodos 2010-2014, 2015-2020 y 2021-2025– las profesoras y profesores que hemos estado a cargo de esta asignatura hemos venido abordando la materia desde una perspectiva de género.

2. Planteamiento y desarrollo de la propuesta de intervención

Los contenidos de la asignatura Estética, género y gusto se agrupan en torno a tres ejes: la reflexión estética sobre el arte y sus predicados; el estudio de las categorías estéticas; y los estudios sobre el gusto estético –prestando especial atención a sus condicionantes, sus niveles y modalidades–. Como veremos, la perspectiva de género está presente en cada uno de estos ejes y tiene su fundamentación teórica explícita en la tercera parte del programa, en la que se estudia la variable del género como uno de los posibles condicionantes del gusto estético.

Dentro del apartado «Gusto y género», no podemos dejar de abordar una cuestión cuya dificultad requiere una reflexión abierta a multitud de enfoques y matices:

¿existe un gusto distinto entre hombres y mujeres? Y si es así, ¿a qué se debe? ¿Cuáles son sus causas? Estas son preguntas de compleja respuesta, pues debemos atender a múltiples factores para responderlas adecuadamente.

La materia que nos ocupa resulta especialmente apta para ser abordada desde una perspectiva de género. De este modo resulta interesante indagar sobre las posibles causas de la frecuente presencia de la figura de la *femme fatale* en las obras de los artistas de la segunda mitad del siglo XIX –ya sean prerrafaelistas, simbolistas, parnasianos o modernistas; una época en la que, significativamente, los movimientos sufragistas empiezan a reivindicar los derechos de la mujer. O también reflexionar por qué y de qué modo, en algunos momentos históricos, se ha tratado de atribuir algunos rasgos genéricos (masculino/femenino) a determinadas categorías estéticas y corrientes artísticas –la categoría de lo sublime frente a la categoría de la gracia, por ejemplo; o la supuesta «naturaleza femenina» del rococó; o las diferencias que, en ciertos momentos, podemos detectar entre hombres y mujeres a la hora de realzar su praxis artística en determinadas disciplinas artísticas. A este respecto, resulta significativo, por ejemplo, comprobar cómo en los orígenes del vídeo-arte, en los años sesenta, la brecha que en ese momento existía entre hombres y mujeres en los estudios tecnológicos motivó que, en conjunto, ellas se incorporasen en menor número y algo más tarde a las prácticas vídeo-artísticas. También deben estudiarse los posibles factores, vinculados a la variable de género, que explican las diferencias que pueden observarse en la elección de temáticas y la perspectiva desde la que las abordan unos y otras.

Al abordar nuestra materia desde una perspectiva de género, inmediatamente surge la pregunta: ¿existen rasgos diferenciadores entre la producción femenina y la masculina? Pero en los casos en los que la respuesta sea afirmativa, tan importante como el interrogante inicial resulta seguir preguntarnos ¿a qué se deben? Estas cuestiones pueden plantearse desde un punto de vista esencialista: ¿la mujer es distinta y, por ello, pinta o esculpe de modo distinto? O desde una perspectiva constructivista que atiende más a los factores psicosociales: ¿sus experiencias, vivencias y posibilidades son distintas y, por ello, su producción también lo es? O desde una perspectiva marcadamente sociopolítica, incidiendo en el papel determinante ejercido por las instituciones.

En 1971, Linda Nochlin preguntó: «Why Have There Been No Great Women Artists?» («¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?»). Si atendemos a la presencia de las mujeres artistas en algunos de los museos de arte con mayor renombre mundial, su pregunta sigue estando vigente; y también continúan siendo oportunos los razonamientos y las conclusiones que argumenta la autora. Por este motivo, en nuestras clases analizamos con detalle este breve ensayo, complementándolo con el visionado de obras de arte que ilustran sus razonamientos. Dentro del apartado del

programa titulado «Gusto y género», se reflexiona especialmente sobre la aportación de las mujeres artistas en la historia del arte y sobre las dificultades que históricamente han encontrado para visibilizar sus aportaciones y lograr que su valía (y, en ocasiones, hasta su autoría) fuera reconocida.

Resulta un hecho constatado que la historia del arte ha invisibilizado de diferentes modos a la mayoría de las grandes artistas mujeres: ya fuese simplemente ignorándolas, atribuyendo sus obras a artistas varones o menospreciando sus aportaciones. Como muestra de la invisibilidad de las mujeres artistas podríamos subrayar –por nuestra parte– que hasta la década de los noventa del pasado siglo XX resultaba casi imposible encontrar el nombre de una artista mujer en los manuales de historia del arte. O que, en el mismo día en el que estamos escribiendo estas líneas (25 de octubre de 2021), solo 8 de las 1218 obras que están expuestas en el Museo del Prado son de mujeres; y de las 6420 pinturas que constituyen los fondos de este mismo museo, únicamente 54 son de mujeres.

Por otro lado, como ejemplo de la ocultación de las mujeres artistas (al margen de que esta fuese intencionada o no, lo innegable es que se produjo) convendría recordar que muchas de las pinturas de Artemisia Gentileschi fueron atribuidas a su entorno varonil (padre y esposo), o que el celeberrimo retrato de Felipe II, pintado por Sofonisba Anguissola en 1565, fue asignado durante siglos a Sánchez Coello.

En consecuencia, para ayudar a que el estudiantado tome conciencia de estas adversas circunstancias que han distorsionado de forma negativa la presencia de las mujeres en la historia del arte, debemos perseverar en la tarea de recuperación de las artistas mujeres iniciada en los años setenta por artistas y colectivos feministas. En este sentido, resulta paradigmática la labor que, a mediados de los ochenta, empezó a realizar el colectivo Guerrilla Girls, tanto en la tarea de visibilizar a las mujeres artistas como sujetos creadores –al tiempo que criticaban su discriminación secular–, como en la labor de evidenciar la *objetualización* del cuerpo femenino y la reiteración de estereotipos sexistas que aparecen en muchas obras de arte.

Una forma tradicional de la discriminación sufrida por las mujeres artistas, tal y como señala Nochlin (2007, 18) en el texto mencionado anteriormente, ha consistido en afirmar que las artistas mujeres son incapaces de llegar a la «grandeza» de los artistas varones. De este modo, se solía argumentar la superioridad del genio masculino, contraponiendo la pintura de género histórico y el desnudo –considerada propia de los varones–, a la pintura de interiores, bodegones y flores, considerada un género menor y apropiado para las mujeres.

Estas argumentaciones obviaban, sin embargo, las convenciones sociales y normativas institucionales que condicionaban estas elecciones temáticas. La *cuestión del desnudo*, que Nochlin (2007, 28-33) aborda con detalle, resulta extremadamente clarificadora a este respecto. Dominar la técnica del desnudo se ha considerado, tradicionalmente, como la base para llegar a la *grandeur*. En el siglo XIX, los defensores

de la tradición sostenían que el gran estilo excluye a priori a los personajes vestidos, puesto que los ropajes destruyen inevitablemente la universalidad temporal y la idealización indispensables para alcanzar el grado máximo de belleza. El desnudo era esencial en las academias, pero hasta una fecha tan tardía «como en 1893, las “damas” estudiantes no eran admitidas a la clase de dibujo de desnudo en la Real Academia de Londres y, en los casos posteriores a esa fecha en que se les admitió, el modelo debía estar “parcialmente cubierto”» (Nochlin 2007, 30). Como ejemplo representativo, podemos recordar –y analizar en clase– el cuadro de Zoffany, de 1772, que representa a los académicos de la Real Academia de Londres pintando a dos modelos desnudos. Angélica Kauffmann y Mary Moser, las únicas académicas de la época, no están presentes en la escena pintada –para no atentar contra el decoro– y en el cuadro mencionado aparecen representadas en sendos retratos que cuelgan de la pared. Así las cosas, podemos afirmar que las mujeres de la época se veían impedidas a géneros «menores» como el retrato, el paisaje, las naturalezas muertas, etc. ¿Recordamos a algún hombre que haya sido señalado como genio, hasta finales del XIX, por estos géneros? Solo a fines del XIX las mujeres tuvieron acceso al desnudo, justo en un momento en el cual el género cayó en desuso.

Otra forma de discriminación más sutil, nos advierte Nochlin (2007, 19), consiste en admitir que la «grandeza» del arte de las mujeres y de los hombres no es del mismo tipo:

Otro intento de responder la pregunta supone desplazar ligeramente el terreno y afirmar, como lo hace el feminismo contemporáneo, que, en el arte de las mujeres, existe un tipo diferente de «grandeza» que el que existe en el arte de los hombres, postulando, entonces, la existencia de un estilo femenino, distintivo y reconocible; diferente tanto en sus cualidades formales como en las expresivas, y basado en las características especiales de la situación y experiencia de las mujeres.

A primera vista, esto podría parecer aceptable, si no fuera porque no existe (o al menos no existió hasta finales del siglo XX) un grupo de mujeres que, de modo consciente y voluntario, potenciase una serie de valores «femeninos». Las pintoras, afirma Nochlin (2007, 20), se han distinguido antes por sus afiliaciones estilísticas que por rasgos de género.

Las razones de las diferencias entre la producción artística entre hombres y mujeres –y de su diferente recepción, repercusión y presencia en el mundo del arte– no hay que buscarlas en esencialismos biológicos, sino en condicionantes sociales y en hándicaps institucionales:

[...] el estado de cosas, presente y pasado, en las artes y en cientos de otros campos, es ridículo, opresivo y desalentador para todos, incluyendo a mujeres, a los que no

tuvieron la buena fortuna de haber nacido blancos, de preferencia en la clase media y, sobre todo, varones. La falta no está en nuestros astros, en nuestras hormonas, en nuestros ciclos menstruales y tampoco en nuestros vacuos espacios internos, sino en nuestras instituciones y en nuestra educación (Nochlin 2007, 21).

Así pues, si queremos que nuestra materia incorpore una sólida perspectiva de género en las temáticas estudiadas a lo largo del curso, debemos agudizar la mirada para rastrear cuáles son los condicionantes sociales y los obstáculos institucionales que han provocado la asimétrica ubicación de hombres y mujeres en la historia del arte.

La misma Linda Nochlin nos muestra el camino cuando insiste en los mayores obstáculos que las mujeres han encontrado para cultivar sus aptitudes creativas y desarrollar una carrera artística. Durante siglos, la vía más frecuente de transmisión del oficio artístico fue a través de la tradición familiar, pero casi nadie pretendía que fuesen las niñas las que perpetuasen la tradición familiar. Era impensable, o al menos muy poco habitual, que las mujeres se consagrasen profesionalmente al arte. Toda una tradición filosófica y artística había negado a las mujeres las capacidades que se les daban a los hombres; por lo tanto, no habría que perder el tiempo con ellas. Sin embargo, cuando muy excepcionalmente ocurrió lo contrario, como en el caso de Artemisia Gentileschi, quedó contrastada la aptitud de las mujeres.

Lo lógico es que las mujeres puedan albergar un «genio» como Van Gogh o Picasso, pero –como se pregunta Nochlin– su aptitud ¿ha gozado, históricamente, de una atención similar a la de los varones? ¿El padre de Picasso habría potenciado igualmente el talento de una niña? O –podríamos preguntarnos– si acaso una mujer podría haberlo abandonado todo como lo hizo Gauguin. ¿Las dificultades y la censura social que hubiese debido vencer hubiesen sido equiparables?

La tesis fundamental de Linda Nochlin (2007, 28) consiste en mostrar que el arte no es una actividad libre y autónoma de un individuo superdotado, al margen de la estructura ideológica e institucional de la sociedad en la que vive. Al contrario, las circunstancias generales, favorables o no, para la creación artística vienen determinadas por una estructura social con unas instituciones bien precisas (mitologías sobre la creación, Academias de Bellas Artes, patronatos de mecenazgo); y resulta un hecho incontestable que, a lo largo de los siglos, tanto los andamiajes ideológicos como las estructuras institucionales han beneficiado, también en el ámbito del arte, al varón.

Por tanto, a la hora de abordar una asignatura como la nuestra desde la perspectiva de género debemos prestar especial atención a qué factores condicionaron la desigualdad y a cómo se forjó la asimétrica realidad de hombres y mujeres en esta materia.

Por otra parte, ya desde el primer bloque de la asignatura y a lo largo de toda la materia, se visibiliza la presencia de las artistas mujeres en la historia del arte, buscando ejemplos entre sus obras para ilustrar los distintos temas que vamos abordando.

De este modo, dentro del tema del arte como autoexpresión, al buscar ejemplos de poetas que expresen sus sentimientos personales a través de sus obras, recurrimos a los conmovedores versos que el poeta ruso Serguei Esenin, en 1925, dejó escritos antes de morir, con su propia sangre («Hasta luego, querida, sin manos, sin palabras, / no te aflijas, no entristezcas las cejas. / En esta vida no es nuevo morir, / Pero vivir tampoco es más nuevo»); o también a Alfonsina Storni (1892-1939), quien, poco antes de suicidarse adentrándose en el mar, escribió versos tan reveladores y premonitorios como los siguientes: «[...] Voy a dormir, nodriza mía, acuéstame. / Ponme una lámpara a la cabecera; / una constelación, la que te guste; / todas son buenas, bájala un poquito [...] / para que olvide... Gracias... Ah, un encargo / si él llama nuevamente por teléfono le dices que no insista, que he salido».

Y, dentro de este mismo tema de la autoexpresión, si en el campo de la pintura se explica habitualmente cómo Vicent van Gogh vuelca en su pintura sus experiencias personales, nosotros mostraremos también cómo a través de las pinturas de Frida Kahlo podemos conocer paso a paso su biografía.

Se trata, como vemos, de prestar una especial atención las aportaciones de las mujeres con la finalidad de normalizar su presencia dentro de la historia del arte. Obviamente, no se puede ocultar el hecho de que, por ejemplo, el movimiento expresionista fue predominante masculino, pero, por esta misma circunstancia, no podemos dejar de poner el foco en la obra de Käthe Kollwitz, también perteneciente a la corriente expresionista (dentro de la vertiente del realismo crítico) que, dada la especial situación que se vivía en la Europa a principios del siglo XX, encontró en su actividad artística un medio adecuado para volcar sus vivencias. Sus obras nos muestran obreros y obreras en lucha, y madres desesperadas por no poder alimentar a sus hijos. Todo el dolor le sirve para lanzar un mensaje, un grito, en el que la artista se convierte en portavoz de un colectivo de voces desesperadas.

Un interesante ejercicio crítico consiste en realizar un análisis de la obra de Käthe Kollwitz comparándola con la de otros artistas expresionistas –Otto Dix podría ser un excelente contrapunto–, con la finalidad de ver los distintos –o no– temas que les preocupan y las diferentes maneras de mostrarlos. En su caso, podemos plantearnos si las hipotéticas diferencias halladas se deben exclusivamente a unas experiencias subjetivas y a unos temperamentos distintos, o también están condicionadas por algunas variables que dependen del género.

En general las obras de las artistas feministas –tanto las históricas que iniciaron sus trabajos a finales de los años 60, como las que iniciaron su andadura en la década de los 90– constituyen unos magníficos ejemplos en los que se entremezclan el arte como expresión colectiva y el arte como crítica/denuncia social.

La artista cubana Ana Mendieta (1948-1985), que hace de su cuerpo un manifiesto continuo de sus propios miedos y convicciones, podría ser un ejemplo que

—como en el caso de Käthe Kollwitz— conjuga el arte como autoexpresión personal y colectiva. La vocación experimental y vanguardista de Ana Mendieta introduce en su obra nuevas formas de expresión artística (performance, acciones, *body art*) en las que se entremezclan la expresión individual y la denuncia social.

Por su parte, Claude Cahun (1894-1954) va más allá del arte como autoexpresión, hasta el punto de convertir la práctica artística no solo en un medio de autoexpresión, sino, sobre todo, en una herramienta para la creación de su propia e inclasificable personalidad. Esta fotógrafa francesa, vinculada al surrealismo, permaneció en el olvido durante muchas décadas, hasta que en los años 90 fue redescubierta y reivindicada por el movimiento *queer* como una precursora del cuestionamiento del binarismo de género varón-mujer.

También resulta interesante mostrar la labor de *visibilización* y de denuncia que llevó a cabo Matuschka. A inicios de la década de los 90, las fotografías de la modelo y fotógrafa Matuschka se convirtieron en un vehículo de expresión colectiva de las mujeres que habían sufrido una mastectomía, así como una llamada de atención contra los agresivos tratamientos (médicos y mediáticos) del cáncer de mama.

Por su parte, toda la trayectoria de Regina Galindo (Guatemala, 1974) es un ejemplo de artista que reúne en sus performances arte, compromiso ideológico y denuncia de los abusos de poder y de las injusticias sociales, cuyas obras suelen impactar por su crudeza y contundencia visual. También podemos comprobar en los trabajos esta síntesis de arte como expresión colectiva y crítica/denuncia social en las creaciones de la española Yolanda Domínguez, de la surafricana Zachele Muholi, de la israelí Dina Goldstein, de la iraní Shadi Ghadirian y, en general, de las artistas feministas.

3. Recomendaciones y objetivos

En primer lugar, recomendaríamos la inclusión explícita de la perspectiva de género como una competencia genérica tanto en el grado en Historia y Patrimonio como en el grado en Humanidades y estudios Interculturales de la Universitat Jaume I de Castelló. También debería incluirse de modo explícito como una competencia específica de la materia Estética, Gusto y Patrimonio.

En definitiva, los objetivos fundamentales que nos planteamos al abordar nuestra materia desde una perspectiva de género están encaminados a:

- Mostrar las circunstancias sociales e institucionales que han fomentado las diferencias entre las aportaciones de los hombres y de las mujeres en el ámbito del arte.
- Visibilizar las aportaciones de las mujeres en el ámbito del arte.
- Analizar la variable de género las cuestiones del gusto estético.

Por último, reafirmamos la necesidad de continuar impartiendo la materia desde una perspectiva de género –como hasta el momento se ha venido realizando en la práctica docente–. La experiencia docente nos ha demostrado a lo largo de los años que abordar la materia teniendo presente esta perspectiva enriquece la capacidad analítica de nuestra reflexión sobre la realidad social (en nuestro caso, centrada en el ámbito artístico y cultural) y nos ayuda a comprenderla, desde la racionalidad crítica, con mayor profundidad.

Referencias bibliográficas

- Adichie, Chimamanda N. 2018. *El peligro de la historia única*. Barcelona: Random House.
- Aliaga, Juan V. 2004. *Arte y cuestiones de género: una travesía del siglo XX*. San Sebastián: Nerea.
- Aliaga, Juan V. y Patricia Mayayo. 2013. *Genealogías feministas en el arte español: 1960-2010*. Madrid: This Side Up.
- Aramburu, Nekane, Piedad Solans y Rocío de la Villa. 2019. *Mujeres en el sistema del arte en España*. Madrid: Exit Publicaciones Mujeres en las Artes Visuales.
- Cavedio, Mónica. 2003. *Arquitectura y género: espacio público-espacio privado*. Barcelona: Icaria.
- Chadwick, Whitney. 1992. *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona: Destino.
- Grosenik, Uta. 2005. *Women artists: mujeres artistas de los siglos XX y XXI*. Hong Kong Madrid: Taschen.
- Hustvedt, Siri. 2017. *La mujer que mira a los hombres que miran a las mujeres: ensayos sobre feminismo, arte y ciencia*. Barcelona: Seix Barral.
- Mayayo, Patricia. 2003. *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra.
- Nochlin, Linda. 2007. «¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres?». En *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*, Karen Cordero Reiman e Inda Sáenz. México: Universidad Iberoamericana-Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, 17-43.
- Torrent, Rosalía. 2012. «Arte y Feminismo en el Estado Español». En *Variaciones de Género*. Castelló de la Plana: Acen.
- Trigueros, M^a Teresa. 2018. *Arte y feminismo*. Donostia-San Sebastián: Nerea.

Aplicando la perspectiva de género en la asignatura teoría e historia del arte contemporáneo*

Juncal Caballero Guiral

Universitat Jaume I
mguiral@uji.es

RESUMEN

En este trabajo se intentará ver cómo se aplica la perspectiva de género en una asignatura dependiente del área de Estética y Teoría de las Artes. La asignatura elegida es Teoría e Historia del Arte Contemporáneo, y en ella podremos observar las diferencias existentes, desde el siglo XIX hasta nuestros días, en la praxis artística de hombres y mujeres. Se incluirán nombres femeninos en todos los movimientos estudiados y se mostrará al alumnado cómo realizar una lectura de las imágenes femeninas desplegadas, tanto por artistas varones como por artistas mujeres, aplicando la perspectiva de género y contextualizando históricamente dichos movimientos.

Palabras clave: Teoría e Historia del Arte Contemporáneo, mujeres artistas, imágenes de mujeres, movimientos de vanguardia, precedentes de vanguardia, arte feminista.

1. Introducción: datos de la asignatura

La asignatura Teoría e Historia del Arte Contemporáneo (PU0941) es una asignatura optativa ofrecida en el grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Jaume I. Se imparte en el primer semestre del cuarto curso y tiene una carga de 4,5 créditos. Las áreas de conocimiento responsables de la esta son Estética y Teoría

* Este trabajo ha recibido ayuda de la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I, a través de la subvención al grupo PEPI y al proyecto «Incorporación de la perspectiva de género en 12 grados de la UJI. Avance transversal para la igualdad» (año 2021, referencia 3980).

de las Artes e Historia del Arte, ambas pertenecientes al Departamento de Historia, Geografía y Arte.

La asignatura Teoría e Historia del Arte Contemporáneo consiste en impartir al alumnado conocimientos sobre las teorías artísticas contemporáneas y su contribución a los movimientos de vanguardia. Se tratarán las corrientes teóricas más relevantes del siglo XX, pasando por las propuestas de la vanguardia hasta llegar a los estudios de género y a las últimas teorías de la recepción, la comunicación y la deconstrucción. Una segunda parte de la asignatura consistirá en impartir conocimientos sobre historia del arte contemporáneo, tratando brevemente los movimientos artísticos de finales del siglo XIX, para centrarse con mayor profundidad en los movimientos y tendencias artísticas del siglo XX y en el arte último del siglo XXI, poniendo continuamente en relación los contenidos con la publicidad y la comunicación audiovisual y los medios de masas para reflexionar sobre sus interrelaciones en ambos sentidos.

Las competencias genéricas y específicas son las siguientes:

CG02 – Aprendizaje autónomo

CG03 – Capacidad de análisis y síntesis

CG04 – Capacidad de gestión de la información

CG05 – Capacidad de organización y planificación

CG11 – Habilidades en las relaciones interpersonales

CG16 – Razonamiento crítico

CG17 – Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad

CG20 – Trabajo en equipo

En cuanto a los resultados de aprendizaje, son los siguientes:

- 13 – Adquisición por parte del alumno los conocimientos fundamentales sobre las teorías artísticas más relevantes y la Historia del Arte contemporáneo.
- 14 – Aplicación al ámbito de la comunicación audiovisual y la publicidad los conocimientos adquiridos sobre las teorías artísticas y la producción artística.
- 213 – Comprensión los cambios en el proceso de producción artística, a raíz de la búsqueda de un lenguaje artístico autónomo, de las innovaciones técnicas y de las teorías artísticas contemporáneas.
- 252 – Conocimiento y comprensión de la interrelación entre las diferentes artes y las teorías artísticas contemporáneas.
- 257 – Conocimientos fundamentales sobre las teorías artísticas más relevantes y la Historia del Arte contemporáneo.
- 45 – Capacidad para identificar las obras y los artistas fundamentales en el arte contemporáneo así como la tendencia artística en que tradicionalmente se

incluyen, comprendiendo al mismo tiempo el contexto social, cultural, político en el que se insertan.

- 52 – Capacidad de una actitud abierta y curiosa a toda manifestación del arte, y que adquiera la costumbre de visitar museos, exposiciones y espacios de actividad artística de tal modo que aprenda la necesidad del contacto directo con la obra de arte para su correcta comprensión y apreciación.
- 91 – Capacidad para definir las tendencias, movimientos o grupos del arte contemporáneo explicando las características técnicas y su propuesta teórico-artística, así como los principales representantes y el desarrollo en los diferentes países.

La metodología empleada está basada en clases teóricas, en las que se proyectan imágenes y material audiovisual, además de textos, para una mejor comprensión de los contenidos. Las clases prácticas consisten en el análisis y comentarios de distintos casos a través de las imágenes y los textos propuestos entre el profesorado y el alumnado. Asimismo, se ha introducido la perspectiva de género atendiendo al I Plan de Igualdad de la Universitat Jaume I de Castelló (2010-2014), II Plan de Igualdad de la Universitat Jaume I de Castelló (2016-2020) y al III Plan de Igualdad de la Universitat Jaume I (2021-2025), aprobado por el Consejo de Gobierno 8/21 de 30 de septiembre de 2021.

Los criterios de superación de la asignatura se dividen en dos partes: una primera parte, que consiste en un examen teórico, y una segunda parte, en la que el alumnado, en grupo, debe realizar un cartel publicitario y un vídeo relacionado con este para el 25 de noviembre, Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, y un trabajo individual que consiste en una libre asociación de ideas.

2. ¿Cómo introducir la perspectiva de género en las clases teóricas?

El temario de la asignatura se divide en tres bloques temáticos. El primero de ellos, «La vanguardia como paradigma de la modernidad. Nuevas formas de comunicación», introduce al alumnado los conceptos de vanguardia, los predicados de esta y sus propios precedentes; el segundo bloque temático, «Vanguardias históricas y su vinculación con la publicidad y la comunicación audiovisual», realiza un recorrido por los diferentes movimientos, comenzando por el expresionismo, para terminar con el último de los movimientos de vanguardia histórica, el surrealismo; y, el último de ellos, «La neovanguardia. Las manifestaciones artísticas actuales y su repercusión en los ámbitos publicitarios y en la comunicación audiovisual», abarca desde el informalismo hasta los comienzos del arte feminista y el videoarte y el arte urbano.

En todos ellos, se analiza el papel que el propio movimiento jugó en su propio momento histórico y la praxis artística de quienes participaron en él. Se debe ser consciente de que se han de contextualizar históricamente los movimientos artísticos que se explican, por lo que las diferencias existentes en la vida diaria de sus participantes son una parte importante del análisis.

La teoría e historia del arte ha pecado, o peca, de androcéntrica, puesto que el término artista se asociaba al género masculino y los hombres artistas no dejaron de lado respecto al tema de las mujeres comportamientos conservadores e, incluso, misóginos. La mirada y la pincelada masculina siguen siendo en la actualidad los protagonistas de los libros de texto. Sin embargo, los diferentes movimientos artísticos no pudieron ser lo que son sin la aportación de las mujeres que en ellos se movieron.

A la hora de abordar el papel que las mujeres jugaron en estos, no podemos únicamente nombrarlas, como una nota a pie de página. La sucesión de nombres femeninos no implica, necesariamente, aplicar la perspectiva de género. Para ello, debemos ser conscientes del papel que jugaron, de cómo combatieron las imágenes que los varones artistas desplegaron de ellas, y cómo tuvieron que luchar para no ser relegadas a meras acompañantes de sus parejas artísticas y sentimentales. Para todo ello, debemos preguntar al alumnado si cree que las mujeres, por el mero hecho de serlo, pintan de forma diferente; es decir, si su técnica se distancia de las técnicas empleadas por los artistas masculinos, si las temáticas abordadas son distancian sustancialmente de las de sus compañeros, o si las normas sociales imperantes, en cada una de las épocas abordadas, constriñen más a las artistas mujeres o a los artistas varones.

La asignatura transita entre un siglo XIX plagado de cambios y un siglo XXI en el que las mujeres han tomado las calles. Los ámbitos privado y público han marcado las pautas de los trabajos elaborados por las mujeres, también de los hombres. Debemos ser conscientes de que no podemos analizar los trabajos de todos y de todas ellas de una manera homogénea, puesto que, en el ocaso del siglo XIX y en los albores del XX, el ámbito público era exclusivo de los varones. Por lo que, al introducir los movimientos precedentes de vanguardia –impresionismo y simbolismo– debemos tener en cuenta que las mujeres eran relegadas al ámbito privado. Y es en este punto donde se encuentran las primeras diferencias entre sus trabajos: mientras los varones impresionistas sacaban el caballete a la calle y jugaban con la luz, las mujeres se retrataban en situaciones íntimas. Los lugares pintados por las mujeres impresionistas tienen que ver más con los espacios domésticos que con los públicos. Las salas de estar, los dormitorios o los salones son el reflejo de su situación claustrofóbica. Asimismo, y como consecuencia de lo anterior, juegan con el orden espacial de los cuadros, situando balcones o ventanas a través de los cuales las protagonistas de los lienzos se asoman a un mundo, el público, que les está vedado.

Una vez más, vemos cómo el patriarcado tiene el poder de asignar espacios. El espacio privado de la mujer será el guardián de lo personal, de lo íntimo, frente a ese espacio competitivo y duro que es el público. La pintora Marie Bashkirtseff, afín al impresionismo, define en su diario a la perfección esa falta de libertad determinada a su vez por la ausencia de espacios cuando afirmaba que le hubiera gustado pasearse sola por las calles y los jardines parisinos, porque esa libertad en espacios exteriores conforma a los verdaderos artistas. Asimismo, debemos plantearnos si las mujeres accedían en igualdad de condiciones a la cerámica, la pintura o la escultura, por ejemplo; si todas ellas encontraron el apoyo firme de sus familias o si su matrimonio conllevó, en múltiples ocasiones, a dejar la pintura como profesión.

No podemos obviar uno de los casos más llamativos de finales del siglo XIX principios del XX: la artista Camille Claudel. Dicha artista pivotó entre el movimiento impresionista y el simbolista, y fue una de las escultoras más brillantes. No obstante, si bien en sus comienzos encontró en su padre un apoyo constante y fue considerada una escultora brillante, poco a poco sus crisis nerviosas fueron siendo cada vez más palpables y fue recluyéndose del mundo. Su madre y su hermano la ingresaron en un manicomio del que jamás salió, a pesar de su recuperación. La tutela de su hermano fue férrea. Una vez más podemos observar cómo se constriñe la libertad de las mujeres.

El segundo bloque, dedicado a las vanguardias históricas, del expresionismo alemán al movimiento surrealista, abarca toda la primera mitad del siglo XX. Las mujeres artistas que participaron de los presupuestos de los diferentes grupos de vanguardia tuvieron que luchar contra una triple discriminación:

1. La social: reivindicación de mismos derechos que los hombres.
2. La artística: reconocimiento público en una faceta tremendamente masculinizada.
3. Y, por último, aunque engarzada con la anterior, la imagen de las mujeres que mostraban las obras pictóricas de los varones contrastaba con la actividad artística de las propias mujeres.

La vanguardia no tomó la palabra para alzarse contra la injusticia de la desigualdad de género. Dos movimientos son paradigmáticos de esta desigualdad: el futurismo y el surrealismo. El primero de ellos, el futurismo, manifestó un interés por cuestiones políticas, uniéndose incluso a ideas fascistas, pero mantuvo respecto de las mujeres una ambigua postura, puesto que al tiempo que, metafóricamente, reclamaba su desaparición –dada la pasividad que se les suponía–, abogaba por su educación en igualdad y su derecho al voto. Algunos de los puntos de los Manifiestos de Marinetti son claramente misóginos, puesto que en ellos el teórico italiano nos habla del desprecio

que se debe sentir ante un ser claramente emotivo como es la mujer —«son las madres, novias, esposas, hijas quienes con su llanto impiden al varón ir a la guerra»—.

Los manifiestos misóginos de Marinetti fueron contestados por las mujeres cercanas al movimiento. Valentine de Saint Point, escritora, periodista y artista francesa, firma en 1912 el «Manifiesto de la Mujer futurista. Respuesta a F.T. Marinetti», convirtiéndose de esta manera en su principal representante femenina. En 1913, en su «Manifiesto futurista de la Lujuria», se abogaba por el derecho de toda mujer, sin restricciones morales, a la lujuria. Las mujeres futuristas, si querían ser tenidas en cuenta, no podían diferenciarse de sus compañeros.

El movimiento surrealista, resumen y epígono de todos los movimientos de vanguardia histórica, no fue, en cuestión de género, diferente al resto. Un gran número de mujeres se adscribieron a las propuestas bretonianas, pero, al igual que ocurría en la sociedad, en este movimiento se reproducía una estructura piramidal. Las mujeres fueron para sus compañeros varones musas, fuente de inspiración, pero, en muy raras ocasiones, seres autónomos. El gran número de mujeres nos permite revisar los trabajos realizados por los varones, así como las imágenes de mujeres desplegadas en sus obras. Las mujeres artistas deben analizar su condición de sujeto a través de sus propias obras. La sexualidad, la familia, el dolor, el desarraigo o el abandono son temas, entre otros, si no recurrentes en ellas, sí, al menos, trabajados, estudiados y analizados por todas en algún momento de su vida artística.

Los varones surrealistas invirtieron buena parte de su producción en adentrarse en el que para ellos era el paradójico, extraño y sensual mundo de las mujeres; estas, por su parte, se vacían en muchas ocasiones en la búsqueda de sí mismas, su mirada tamizada por las aportaciones teóricas del movimiento, pero casi siempre sabiendo apartar las huellas masculinas de sus propios «delirios creativos», conscientes de que, para los varones, las mujeres son algo muy distinto de lo que ellas son para sí mismas.

Las mujeres artistas surrealistas, unidas al movimiento por diversas circunstancias, van a ocupar un espacio inicialmente reservado a los varones. Su primer y gran trabajo fue romper con la imagen que del mundo femenino se ofrecía desde los trabajos artísticos de sus compañeros varones. Y, desde ahí, realizar unas obras que, aun teniendo como base los fundamentos surrealistas, dieran una imagen de la mujer como sujeto, no como objeto erótico y, mucho menos, como numen inspirador del artista masculino.

Para poder ver el trabajo que las mujeres realizaron auspiciadas por el movimiento, debemos, en un primer momento, ser conscientes que ellas actuaron como sujetos, pero sus compañeros en infinidad de ocasiones las colocan en una posición meramente objetual. Partiendo de este hecho, y para poder observar cómo las propias mujeres actúan, hemos de considerar partir del paradigma de mujer como musa, como

inspiración de sus propios compañeros y, una vez revisado el papel que las mujeres ejercieron en la creación masculina, se debe abordar cómo actúan ellas siendo las creadoras y no meras inspiradoras.

El tercer y último bloque se centra en los movimientos artísticos de la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI. En dichos movimientos se muestra la aportación de las mujeres a movimientos artísticos como el expresionismo abstracto norteamericano, el *pop art* o el videoarte. Uno de los puntos centrales de dicho apartado es el arte feminista.

A partir de 1970, con el texto de Nochlin «¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?» como punto de partida, empiezan a aparecer posiciones que cuestionarán el tipo de arte realizado hasta entonces y sustituirán la mirada imperante por otra en la que se hable desde la mirada de las mujeres y, sobre todo, que traten temas propios de las mujeres.

3. Cuestiones a plantear

Una de las preguntas clave que debe plantearse en el aula es si existen rasgos diferenciadores entre la producción femenina y la masculina. Al formularla, es necesario ser conscientes de que esta cuestión es esencialista:

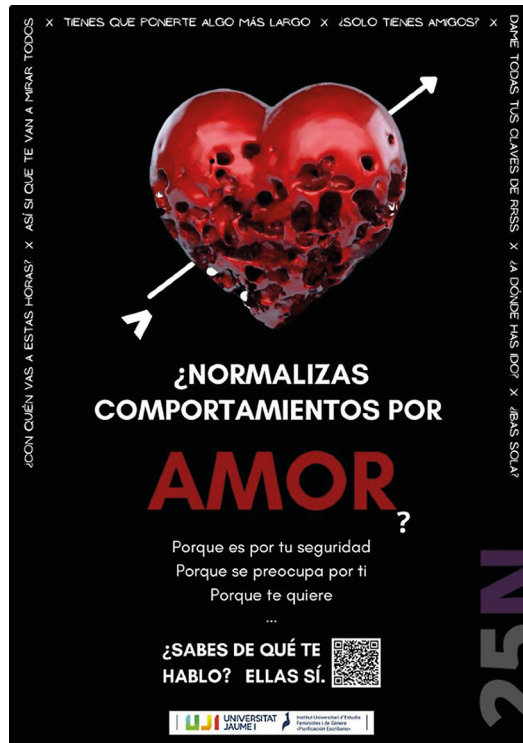
1. ¿Las mujeres son distintas y, por ello, pintan o esculpen de manera distinta? Si respondemos de manera afirmativa, sostenemos la desigualdad.
2. ¿Sus experiencias, vivencias y posibilidades son distintas y, por ello, su producción también lo es? Al igual que en la anterior, una respuesta afirmativa también sostiene la desigualdad.
3. ¿No hay distinción? Esta cuestión hablaría de la igualdad total.

Debemos incidir en el hecho de que existe una diversidad temática; de que al abordar los mismos temas observamos una distinta manera de tratar a las mujeres, palpable en algunas vanguardias como el surrealismo. Si nos centramos en los rasgos técnicos, estos no son palpables más que en los materiales empleados. En la actualidad, el arte denominado feminista se da desde la propia conciencia de ser mujer. Los espacios privado y público conllevaron que las mujeres se decantaran por actividades que pudieran realizarse en el interior del hogar, como bien pudiera ser la pintura. En la actualidad, las mujeres artistas participan de la pintura, la escultura, el videoarte, etc.

4. Parte práctica

Como ya se ha comentado con anterioridad, el alumnado debe realizar una serie de trabajos planteados por el profesorado en los primeros días de la asignatura. Uno de los trabajos es la realización de un cartel publicitario y un vídeo sobre el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. El trabajo se realiza en colaboración con la asignatura Comunicación para la Igualdad. Ambas asignaturas se imparten el primer semestre y en cuarto curso, por lo que el estudiantado puede aplicar lo aprendido en esta a los carteles presentados en clase. El trabajo se puede realizar en grupo o de manera individual. Una vez terminados, han de ser entregados antes del 25 de noviembre, para que puedan ser colgados en el Hall de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, y sean movidos en las redes sociales del Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género Purificación Escribano de la Universitat Jaume I.

Carteles del curso 2021-2022



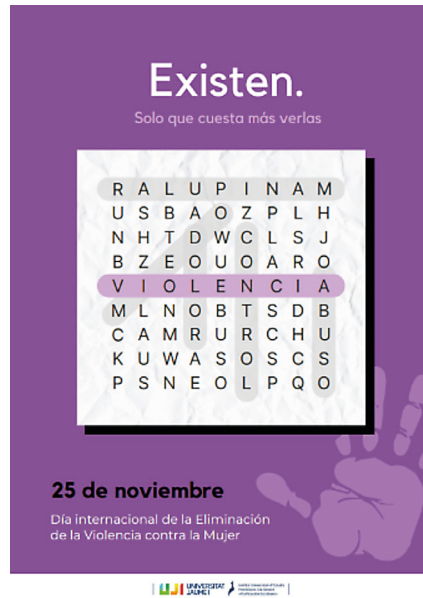
Grupo AVE FÉNIX (Nacho Herrero Moliner y Alberto Sánchez Villar)



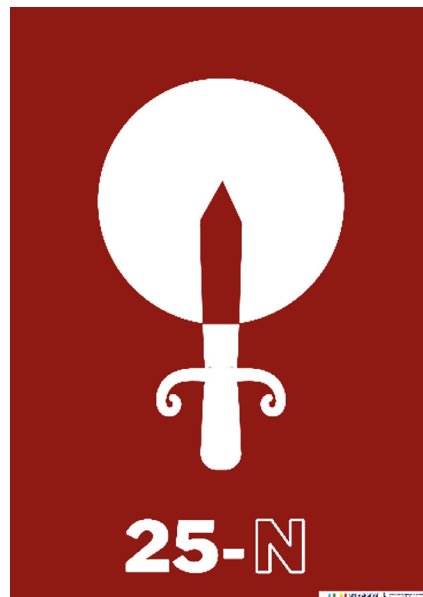
Grupo GAMAN (Laura Larrea Navarro, Nerea Lozano Hernández y Arianna Villaescusa Yuste)



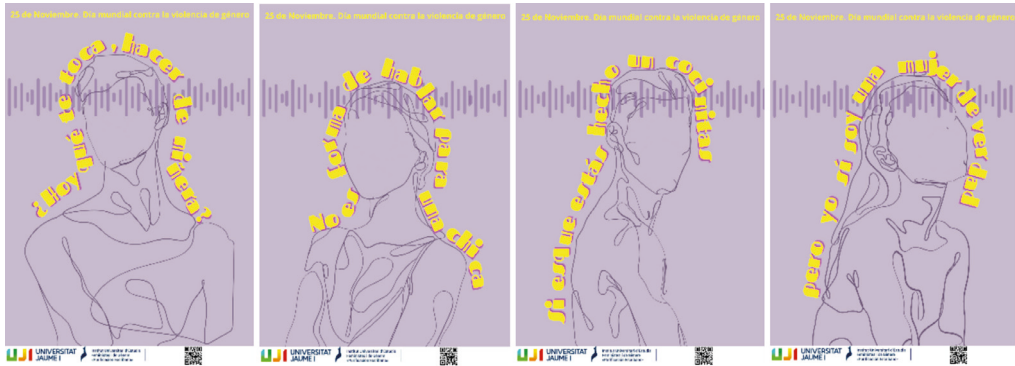
Grupo 6 (María Albert Segura, Sara Grañó Martínez, Xavier Montagud García, Silvia Pérez Abad, Alicia Sánchez Moliner, David Sánchez Ruiz)



Grupo KAMALEON (Maria Adam Armengol, Daria Karygina Karygina, Carmen Hernández Rovira, Sara Herrero Gilabert, Eva Martínez Morcillo y Aina Torrent i Mateu)



Grupo LEMPICKA'S (Noelia Egido Marcos, Sara Loscos Guillem, Alejandra Muñoz Marín y Tania Ten Picher)



Marta Hernández García

Referencias bibliográficas

- Alarios Trigueros, M^a Teresa. 2008. *Arte y Feminismo*. San Sebastián: Nerea.
- Aznar Almazán, Sagrario y Joaquín Martínez Pino. 2009. *Últimas tendencias del arte*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Benjamin, Walter. 2006. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. En *Obras Completas*, Walter Benjamin, libro I, vol. 2.
- Bürger, Peter. 1987. *Teoría de la vanguardia*. Barcelona: Península.
- Caballero Guiral, Juncal. 2002. *La mujer en el imaginario surreal. Figuras femeninas en el universo de André Breton*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- . 2018. *Hechiceras. Un viaje a la vida y la obra de Remedios Varo y Leonora Carrington*. Gijón: Trea.
- Coronado e Hijón, Diego. 2003. *La metáfora del espejo: teoría e historia del cartel publicitario*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Danto, Arthur C. 2002. *Después del fin del arte: el arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eguizábal, Raúl. 1998. *Historia de la publicidad*. Madrid, Celeste ediciones.
- Galán, Iliá. 2006. *Teorías del arte desde el siglo XXI*. Madrid, Ibersaf.
- Ganz, Nicholas. 2010. *Graffiti: arte urbano de los cinco continentes*. Barcelona: Gustavo Gili.
- García Ruelas, Francisco. 2000. *Historia de la publicidad y del arte comercial en España*. Madrid: Arus.
- Goldberg, Roselee. 1996. *Performance Art. Desde el futurismo hasta el presente*. Barcelona: Destino.

- Gutiérrez Espada, Luis. 2001. *El cartel publicitario: desde sus inicios hasta la I Guerra Mundial*. Madrid: Editorial Complutense.
- Hobsbawm, Eric. 2009. *A la zaga. Decadencia y fracaso de las vanguardias del siglo XX*. Barcelona: Crítica
- Marchán Fiz, Simón. 1994. *Del arte objetual al arte del concepto. Epílogo sobre la sensibilidad postmoderna*. Madrid: Akal.
- Micheli, Mario de. 2002. *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid, Alianza.
- Nead, Lynda. 1992. *El desnudo femenino. Arte, obscenidad y sexualidad*. Madrid: Tecnos.
- Nicoïdski, Clarisse. 1994. *Une histoire des femmes peintres. Des origines à nos jours*. Francia: Éditions Jean-Claude Lattès.
- Nochlin, Linda. 1971. «Why Have There Been No Great Women Artists?». *ARTnews*, enero. <https://www.artnews.com/art-news/retrospective/why-have-there-been-no-great-women-artists-4201/>
- Oejo Montano, Eduardo. 1988. *Dirección de arte. La cara oculta de la imagen publicitaria*. Madrid: Celeste.
- Pérez Gaudi, Juan Carlos. 2000. *El cuerpo en venta. Relación entre arte y publicidad*. Madrid: Cátedra.
- Plaza, Juan F. 2005. *Modelos de varón y mujer en las revistas femeninas para adolescentes. La representación de los famosos*. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Poletti, Federico. 2006. *El siglo XX: Vanguardias. Las palabras clave. Los lugares. Los protagonistas*. Madrid: Electa.
- Rambla, Wenceslao. 2008. *Principales itinerarios artísticos en la plástica y arquitectura del siglo XX*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Ramírez, Juan Antonio. 2009. *El objeto y el aura: desorden visual del arte moderno*. Madrid, Akal.
- Reckitt, Helena. 2005. *Arte y feminismo*. Londres: Phaidon.
- Rincón, Ana (coord.). 1997. *El reflejo de la diversidad a través de los medios de comunicación y de la publicidad*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer.
- Sánchez Guzmán, José Ramón. 1989. *Breve historia de la publicidad*. Madrid: Ed. Ciencia 3.
- Torrent Esclapés, Rosalía. 2017. «Pistolas, rifles y cuchillos. ¿Contra quién se arman las mujeres artistas?». *Asparkia. Investigació feminista*, 31: 99-112.
- Torrent Esclapés, Rosalía y Juncal Caballero Guiral. 2018. «Irán: el desafío de las mujeres en el arte». *Arte y Políticas de Identidad*, 18: 55-70.

La perspectiva de género en la enseñanza de Comunicación para la Igualdad en el grado de Comunicación Audiovisual de la Universitat Jaume I: características y desafíos*

María José Gámez Fuentes**

Universitat Jaume I
gamezf@uji.es

RESUMEN

El objetivo de este texto es realizar una reflexión sobre cómo se ha articulado la perspectiva de género en el diseño y la docencia de la asignatura de Comunicación para la Igualdad en el grado de Comunicación Audiovisual de la Universitat Jaume I desde la implantación de dicha asignatura en el curso 2012/2013. Para ello, en primer lugar, describiremos el contexto normativo que facilita su implantación, para posteriormente abordar el contexto institucional que le precede en la Universitat Jaume I, el cual está relacionado con las actividades del Instituto de Investigaciones Feministas y de Género Purificación Escibano, la Fundación Isonomia y el Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz. A continuación, esbozaremos las líneas clave de la tradición epistemológica que posibilitan su fundamentación y su diseño, así como su relación con los avances feministas de los últimos años y que, obviamente, influyen en la concepción de los contenidos de la asignatura. Por último, se reflexionará sobre la acogida que dicha asignatura ha tenido desde sus inicios y los desafíos que ha planteado, aspectos que se examinarán a través de los comentarios que el alumnado ha dejado en las sucesivas evaluaciones docentes.

Palabras clave: perspectiva de género, docencia universitaria, ciencias de la comunicación

* Este trabajo ha recibido ayuda de la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I, a través de la subvención al grupo PEPI y al proyecto «Incorporación de la perspectiva de género en 12 grados de la UJI. Avance transversal para la igualdad» (año 2021, referencia 3980).

** María José Gámez Fuentes forma parte de los siguientes proyectos: «Comunicación para el cambio social y educación mediática frente a los discursos del odio sobre género e inmigración» (UJI-B2019-13; Universitat Jaume I); «Mediatización de la rabia de las mujeres: marcos de inteligibilidad y estrategias comunicativas de transformación politizadora» (PID2020-113054GB-I00; Ministerio de Ciencia e Innovación).

1. Marco normativo e institucional

La asignatura de Comunicación para la Igualdad se implantó en la Universitat Jaume I en el curso 2012/2013 en las tres titulaciones de Ciencias de la Comunicación que existen en dicha universidad: Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas. Aunque el marco normativo que facilita dicha implantación es común a los tres grados, en el presente capítulo nos centraremos en las particularidades relativas a su diseño dirigido a la titulación de Comunicación Audiovisual, donde soy responsable de su conceptualización y desarrollo desde sus inicios a la actualidad.

En el plan de estudios del grado de Comunicación Audiovisual de la Universitat Jaume I (BOE 05-01-2010), Comunicación para la Igualdad es una asignatura obligatoria del primer cuatrimestre de cuarto curso y de seis créditos ECTS que pretende estudiar la interrelación entre la comunicación publicitaria, audiovisual y periodística y la igualdad, en un sentido amplio del término. Desde esta perspectiva, algunos de los aspectos a abordar tendrán que ver con la representación de identidades de género, clase social, raza, etc. en los discursos comunicativos contemporáneos. Con ello se persigue profundizar en la formación en el conocimiento de los derechos humanos, y los principios democráticos, los principios de igualdad entre hombres y mujeres y de solidaridad, tal y como indica en su exposición preliminar el Real Decreto 1393/2007.

En primer lugar, hemos de recordar que la igualdad figura en el artículo 1.1 de la Constitución Española de 1978 como valor superior del ordenamiento jurídico, junto con la libertad, la justicia y el pluralismo político. Además, el artículo 9.2 señala la obligación de los poderes públicos de promover la igualdad y eliminar los obstáculos que se presenten para su plenitud; asimismo, el artículo 14 reconoce la igualdad como derecho subjetivo y prohíbe cualquier discriminación por razón de sexo. Sin embargo, no asistimos a un cambio significativo en el ámbito nacional hasta que no se aprueban la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (LOM) y la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad efectiva entre mujeres y hombres (LOI). En ambas leyes se contempla la necesaria inclusión de la igualdad en la formación universitaria.

Por otro lado, la LOI establece en su artículo 36 que los medios de titularidad pública «velarán por la transmisión de una imagen igualitaria, plural y no estereotipada de mujeres y hombres en la sociedad» y, respecto de los medios de titularidad privada, en su artículo 39 se contempla que estos «respetarán la igualdad entre mujeres y hombres, evitando cualquier forma de discriminación». Por su parte, el Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género, surgido al amparo de la LOM, establecía como uno de sus objetivos prioritarios conseguir un cambio en el

modelo de relación social y para ello instaba a los medios de comunicación y a los y las responsables de agencias de comunicación y publicidad a contribuir a la transformación de los estereotipos discriminatorios. Adicionalmente, la Ley General de Comunicación Audiovisual (LGCA) 7/2010 contempla como contenidos muy graves susceptibles de sanción aquellos que fomenten odio, desprecio o discriminación por razón de raza, sexo, nacionalidad, etc., o utilicen la imagen de la mujer con carácter vejatorio o discriminatorio.

Por si este contexto nacional no fuera suficiente, hemos de recordar que, en el plano internacional, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer (CEDAW en sus siglas en inglés) publicó en 2009 el *Handbook for Legislation on Violence against Women* (de aplicación en todos los países miembros, entre los que figura España), donde se incide sobre la necesaria priorización de acciones de prevención, concienciación y sensibilización dirigidas tanto a la ciudadanía como a los medios, así como sobre la urgencia de incluir contenidos sobre violencia contra las mujeres y derechos de las mujeres en el diseño curricular. Al mismo tiempo, desde la Unión Europea se elabora una Hoja de Ruta para la Igualdad de Género, que en su período 2006-2010 insta a los medios de comunicación a eliminar estereotipos sexistas. Sin embargo, no es hasta la adaptación, modernización, adecuación y desarrollo de los planes de estudios como resultado de las reformas de Bolonia y la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior que se abrieron posibilidades de introducir la enseñanza de la igualdad en los nuevos planes de estudios de la Universitat Jaume I (Gámez Fuentes y Nos Aldás 2012).

Es todo este marco normativo el que fundamenta la urgente necesidad de introducir la perspectiva de género en la enseñanza de la igualdad en la comunicación para los y las futuros/as profesionales.

Ahora bien, el diseño, tal y como se ha materializado en el Grado de Comunicación Audiovisual, se sostiene al mismo tiempo en la trayectoria de la Universitat Jaume I en materia de género y lucha por la justicia social y la paz. En ese sentido, han sido esenciales el Instituto de Investigaciones Feministas y de Género Purificación Escribano (en adelante, IF), la Fundación Isonomia y el Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP), entidades en las que la autora del presente texto ha participado y participa de forma estrecha y continua. El IF, símbolo diferencial de la UJI desde sus inicios, se ocupa de organizar actividades y fomentar el debate, dentro y fuera de la Universidad, sobre temas feministas y de género, promoviendo la investigación en torno a tales cuestiones, entendiendo la igualdad en sentido amplio, es decir, como respeto a las diferencias. Promueve su difusión a través de actividades culturales vinculadas a los estudios de las mujeres y de sus publicaciones. El Instituto también trabaja en colaboración con la Fundación Isonomia, una institución privada sin ánimo de lucro referente en el estado español como órgano consultor en diferentes

procesos legislativos autonómicos y estatales. Sus fines se vertebran en torno al respaldo a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, así como de otros colectivos desfavorecidos o susceptibles de sufrir discriminación en los ámbitos social, económico, laboral, educativo y cultural. Ambas instituciones, IF y la Fundación Isonomia, destacan por ofrecer dos másteres online sobre estudios feministas y de género. El Instituto ofrece el máster universitario en Investigación Aplicada en Estudios Feministas de Género y Ciudadanía, y la IF gestiona el máster universitario en Igualdad y Género en el Ámbito Público y Privado. Además, la Universitat Jaume I ofrece el programa de doctorado interuniversitario en Estudios Interdisciplinarios de Género, cuyas líneas de investigación son Género, Historia y Producción Cultural, de la cual la autora de este texto forma parte; Género, Salud y Sexualidades; Género, Economía, Derecho y Políticas de Igualdad; Teorías Feministas, Ciudadanía y Globalización; y Género, Violencia de Género y Educación.

Por su parte, el IUDESP constituye la materialización de la excelente sinergia entre solidaridad e investigación que conforma otra de las señas de identidad de la Universitat Jaume I. A través de la investigación y la docencia que se ejerce en el IUDESP, se trata de transmitir valores de paz, solidaridad y diversidad entre las personas, las culturas y los pueblos, mediante sus investigaciones, revistas, seminarios y programas de máster y doctorado. El IUDESP cuenta con dos sedes, la de la Universidad de Alicante y la de la Universitat Jaume I. En la UJI se ofrece el máster universitario en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo mediante el que se promueven los estudios de teorías de paz, conflictos, cooperación al desarrollo, ayuda humanitaria, culturas de paz, democracia, derechos humanos, comunicación por medios pacíficos, género y estudios postcoloniales. Además, se desarrolla el programa de doctorado en Estudios Internacionales en Paz, Conflictos y Desarrollo. Este último aborda el estudio de los fenómenos sociales desde un análisis crítico e interdisciplinar, haciendo hincapié en la elaboración de propuestas positivas de cambio social. Además, está acreditado por el Ministerio de Educación y la ANECA como Programa de Doctorado con Mención hacia la Excelencia desde 2011 (BOE 6/10/2011). En este programa se desarrollan tres líneas de investigación: Comunicación y Educación para la Paz, de la cual la presente autora forma parte; Filosofía para la Paz y Resolución de Conflictos; y Desarrollo Social, Sostenibilidad y Calidad de Vida.

Una vez esbozado el marco normativo y, especialmente, el marco institucional que alberga nuestra asignatura, se podrá entender el enfoque curricular que se ha adoptado y que a continuación exponemos.

2. Fundamentación y diseño de contenidos

La asignatura de Comunicación para la Igualdad en el grado de Comunicación Audiovisual está fundamentada originariamente en los Estudios de Género aplicados a la Comunicación. Esta tradición, originada a partir de la teoría de la mirada masculina desarrollada por Laura Mulvey en los setenta (1989), abre un campo de estudio y praxis que permite acercarnos al encuentro entre el/la sujeto y el artefacto audiovisual desde la perspectiva de su consideración como un dispositivo de configuración de relaciones de poder, es decir, como un espacio donde se legitiman, negocian o contestan las identidades y las relaciones sociales. A esta tradición epistemológica se le unen los trabajos de Judith Butler (1990, 1997, 2005, 2006, 2010) aparecidos desde los años noventa para formar al alumnado en sus responsabilidades éticas como futuros/as profesionales gracias a las reflexiones de esta autora sobre la performatividad del lenguaje. El trabajo de Butler nos insta a preguntarnos, además, cómo transformar los marcos de reconocimiento establecidos, haciéndonos conscientes de las posibilidades que encierra el carácter iterativo del lenguaje.

De este modo, la asignatura pretende responder a las competencias específicas que el plan de estudios establece para esta asignatura. A saber:

1. Capacidad para generar una reflexión crítica sobre el tratamiento de la igualdad en los ámbitos de la publicidad, el audiovisual y el periodismo.
2. Capacidad para generar y crear productos y discursos comunicativos basados en el respeto a la igualdad dentro de los ámbitos de la publicidad, el audiovisual y el periodismo.
3. Capacidad para introducir valores basados en la igualdad en la producción de mensajes audiovisuales, periodísticos y publicitarios.
4. Capacidad para reconocer y evaluar mensajes y contenidos no igualitarios en los ámbitos del audiovisual.
5. Capacidad para conocer, desde una óptica teórica, la interrelación que se establece entre las ciencias de la comunicación y la igualdad-desigualdad.

Por ello, nos centramos en:

- La importancia, justificación y contextualización de Comunicación para la Igualdad.
- La fundamentación teórica de los Estudios de Género y Comunicación y su relación con los Estudios Culturales y de Paz.
- El género, la igualdad y la diversidad sexual en la tradición representacional y cómo innovar respecto a esta.

- La construcción de la diversidad y la identidad cultural a lo largo de la historia de la comunicación audiovisual y cómo innovar respecto a esta.
- La relación que se establece entre las redes y la ciudadanía y los modos representacionales y relacionales que configuran.

Estos fundamentos que sustentan el diseño de la asignatura materializan la perspectiva de género, la aproximación feminista y el enfoque en la igualdad a través de las siguientes unidades temáticas y objetivos:

- Tema 1. ¿Por qué Comunicación para la Igualdad?
 - Conocer el marco contextual y jurídico de Comunicación para la Igualdad.
 - Comprender la importancia del género como categoría de análisis en las Ciencias Sociales y de la Comunicación.
 - Establecer y desarrollar los conceptos básicos de la asignatura: igualdad, feminismo, identidad, derechos, teoría *queer*, etc.
- Tema 2. Fundamentación teórica
 - Aproximar los diferentes marcos teóricos que confluyen en la asignatura de Comunicación para la Igualdad: los Estudios de Género, los Estudios Culturales y los Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo.
 - Reflexionar sobre las diferentes relaciones e intersecciones que se establecen entre las relaciones de género y los diferentes dispositivos de poder en la sociedad, concretamente, en el ámbito de la comunicación.
 - Examinar las bases psicoanalíticas de la relación entre la perspectiva de género y el análisis filmico y sus ramificaciones e intersecciones con el estudio de los medios de comunicación.
 - Revisar la aplicabilidad de la teoría de la mirada respecto a la construcción espectral del placer y el deseo.
 - Abordar las implicaciones que supone el carácter performativo del lenguaje en relación con los procesos de producción y recepción y a la responsabilidad como futuros/as comunicadores/as.
- Tema 3. Género, igualdad y diversidad sexual
 - Analizar las representaciones del cuerpo como un dispositivo discursivo e ideológico que construye y jerarquiza las relaciones de género a través de diferentes mecanismos narrativos y filmicos.

- Cuestionar el valor social asignado a productos culturales en base al género de las audiencias que los consumen.
 - Comparar la representación de la feminidad y la masculinidad en productos audiovisuales contemporáneos prestando especial atención a las violencias simbólicas en base al género.
 - Analizar relatos audiovisuales que revisen el estatuto de la masculinidad.
 - Reflexionar sobre la relevancia del contexto histórico y social en la representación de la otredad (mujeres, transexuales, nuevas masculinidades, diversidad sexual, intersexualidad, etc.) en los productos audiovisuales.
 - Examinar productos audiovisuales actuales y aportar ejemplos de buenas prácticas en relación con la representación y la narrativa del género, la igualdad y la diversidad sexual.
- Tema 4. Construcción de la diversidad y de la identidad cultural
 - Analizar la construcción de narrativas audiovisuales sobre sujetos no hegemónicos en contextos de conflicto.
 - Revisar críticamente el rol de la comunicación como herramienta para la transformación social en el tercer sector.
 - Abordar la vinculación entre ciertos productos de la cultura popular y la diferencia cultural como amenaza y como apropiación cultural.
 - Reflexionar en torno a la construcción y la representación de las identidades en el ámbito audiovisual teniendo en cuenta los ejes de desigualdad sostenidos sobre la raza, la edad, la clase o la diversidad funcional.
 - Examinar productos audiovisuales actuales y aportar ejemplos de buenas prácticas en relación con la representación de la diversidad e identidad cultural.
- Tema 5. Ciberigualdad: redes y ciudadanía
 - Analizar los claroscuros de la comunicación como herramienta para la transformación social a través de las redes sociales.
 - Revisar las características del discurso participativo y su posible apropiación por parte de la industria y las corporaciones.
 - Reflexionar en torno al papel que está desarrollando en la actualidad el feminismo en las redes sociales.
 - Examinar productos audiovisuales actuales y aportar ejemplos de buenas prácticas en relación con la participación ciudadana y en (ciber)activismo e igualdad.

3. Desafíos del proceso enseñanza-aprendizaje

No cabe duda que desde la implantación de Comunicación para la Igualdad en el curso 2012-2013 muchas cosas han cambiado en el debate sobre el lugar de las mujeres, del feminismo y de la perspectiva de género, tanto en el plano sociopolítico como académico. A pesar de que el marco legislativo plasmaba desde 2004 la necesaria formación de los y las futuros/as profesionales en materia de igualdad y género, cuando se comienza a impartir la asignatura, dicha asunción no forma parte de la agenda de los medios ni del debate público. Si a esto le unimos la sempiterna estigmatización del feminismo en la agenda pública y la marginación de la perspectiva feminista por parte del *establishment* académico, podemos entender las dificultades de su abordaje como contenido curricular. Indudablemente las reticencias y prejuicios por parte del alumnado con que nos hemos ido encontrando a lo largo de los años no han hecho más que sintomatizar dicha estigmatización y marginación. De ahí que, a día de hoy, siga siendo necesario no solo comenzar la asignatura explicando el porqué de la necesidad de incluir formación con perspectiva de género, sino que, además, hemos de describir con detalle cómo los intereses de las Ciencias de la Comunicación se cruzan necesariamente con la Teoría Filmica Feminista, los Estudios Culturales o los Estudios para la Paz.

Ha habido, sin embargo, varios momentos que han sido claves en el cambio de percepción del alumnado y que han facilitado la justificación y el encuentro de las diferentes promociones con los contenidos de género de Comunicación para la Igualdad. Y, aunque a priori pudiera parecer que dichas claves tendrían que estar relacionadas con los logros legislativos que la lucha feminista ha ido consiguiendo, lo cierto es que el cambio de percepción ha ido de la mano del salto del feminismo a la arena del «espectáculo». Nos referimos a ciertos momentos sintomáticos en los que el feminismo parece salir de los guetos estigmatizados de la política y la academia, y comienza a formar parte del consumo cultural y de la cotidianidad de las generaciones que van llegando a las aulas.

En ese sentido, y por poner algunos de los ejemplos más ilustrativos, destacaríamos el momento en que la actriz Emma Watson (que interpreta a Hermione Granger en la saga de Harry Potter), habla en 2014 ante la ONU a raíz de la campaña *HeforShe* y afirma que la igualdad es una responsabilidad de todos y todas, lo cual no es baladí para las generaciones que llegan en ese momento a las aulas y han crecido con dicha saga. Recordemos, además, que ese mismo año Beyoncé durante su actuación en los premios MTV incluye la palabra *Feminist* en una gigantesca pantalla sobre el escenario. Posteriormente llegaron 2017 y 2018 con los movimientos #MeToo y #Time'sUp para denunciar el acoso que sufrían las actrices en Hollywood y al que se unieron mujeres de todo el mundo compartiendo en redes las violencias que habían sufrido; violencias

que movilizaron a mujeres a manifestarse en las calles de todo el mundo durante el 8M y sobre las que también Oprah Winfrey hizo su aclamado y viralizado discurso en los premios Golden Globes en 2018. Por otro lado, y aunque su notoriedad no tiene nada que ver con el mundo de las *celebrities* (en cuanto a la identidad de los sujetos que protagonizan la experiencia, aunque sí en la estructura que posibilita la violencia de género), hemos de mencionar desgraciadamente los sucesivos casos de abusos y violaciones protagonizados por grupos de hombres que han ido ocupando la agenda de los medios y las redes a raíz del caso de La Manada de Pamplona (España), acaecido en 2016 y sentenciado en 2019.

Todos estos momentos que esbozamos aquí brevemente, junto con el debate social que han suscitado, han ido transformando la percepción del feminismo y de la necesidad de la lucha feminista por parte de la población; y, obviamente, el alumnado se ha hecho eco de ello. Esto lo hemos podido encontrar reflejado en los comentarios que el alumnado ha dejado en evaluaciones docentes, especialmente entre 2018 y 2020, con comentarios como: «Asignatura fundamental, no solo para nuestra carrera, sino para cualquier titulación», «En 4 años de carrera esta asignatura es de las pocas que vale la pena y en las que se aprende algo útil tanto para nuestra vida profesional como personal», «Disfruto mucho de esta asignatura, aviva nuestro espíritu crítico y nos da voz», «Una asignatura muy necesaria para el aprendizaje de conceptos que creemos que dominamos», «[X] debería de formar a profesores en igualdad, para acabar con el machismo brutal», «Me ha hecho reflexionar sobre muchos temas que se ven reflejados en mi vida cotidiana».

Ahora bien, dichos avances han ido a la par, como no podría ser de otro modo, del *backlash* misógino articulado a través de las redes y el auge de sectores más conservadores que, supuestamente amenazados por la mal llamada «ideología de género», despliegan una «masculinidad agraviada» (Kimmel 2017). Esto se desarrolla paralelamente a las luchas internas del movimiento feminista entre el feminismo considerado institucional y el transfeminismo, que, paradójicamente (o no), favorecen la vuelta a la estigmatización y la demonización del feminismo por parte de la política más reaccionaria. En este caso, las opiniones del alumnado articulan este fenómeno a través de comentarios como: «Asignatura dogmática. Enfocada de forma perniciosa. Es como volver a las clases de religión, debates sesgados», «Esta asignatura es prácticamente inútil para nuestro futuro», «No estamos en un máster sobre igualdad», «No entiendo por qué existe esta asignatura, es clase de feminismo, y no creo que una ideología deba imponerse como temario».

Por último, no podemos finalizar nuestro abordaje de las características y complejidades que ha entrañado y entraña la incorporación de la perspectiva de género a la enseñanza de Comunicación para la Igualdad en el grado de Comunicación Audiovisual sin mencionar los desafíos que conlleva la metodología docente utilizada

en el encuentro en el aula con el alumnado. Nuestras clases están basadas en una concepción dialógica y cooperativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que la herramienta que prima en las clases es la dinamización de debates con una preparación previa tutorizada por la profesora en base a unos textos básicos y complementarios de consulta. Al comienzo de la asignatura, el alumnado selecciona qué unidad temática quiere trabajar para dinamizar el debate (mirada masculina, deseo femenino, violencia de género, masculinidad, diversidad sexual, etc.), lo prepara con una antelación de, al menos, dos semanas y, llegado el momento, diseña y modera, con ayuda de la profesora, el desarrollo de la clase. Esta concepción dialógica del proceso de formación del alumnado aplicado a un currículum cuyos contenidos se centran en igualdad, género y feminismos no está exenta de desafíos. En efecto, como hemos podido constatar en comentarios del alumnado incluidos más arriba, las dinámicas de los debates inducen al alumnado a considerar, en ocasiones, que los contenidos curriculares responden a una decisión personal fruto de una ideología particular en lugar de ser resultado de un diseño curricular fundamentado en una tradición científica. Esto es así hasta el punto que en ocasiones hemos podido encontrar opiniones como: «No debería tratarse tanto de una asignatura de concienciación de los problemas sociales que provocan desigualdad, sino de un espacio de reflexión y puesta en común [...] y que cada uno interprete libremente», «No hay opción a la pluralidad», «[X] trata de imponer su ideología sin respetar la del resto». Nos preguntamos si se establece la misma relación entre ideología personal de un/a docente y la decisión de contenidos curriculares en asignaturas que forman en narrativa audiovisual, tecnología o estructuras de la comunicación, por ejemplo.

4. A modo de conclusión

La perspectiva de género aplicada a las Ciencias de la Comunicación no es una cuestión de opinión personal ni de ideología, sino que es conocimiento científico asentado en una tradición epistemológica constatada y basada en los estudios de las Ciencias de la Comunicación en su cruce con la Teoría Crítica, los Estudios de Género, Feministas y de Mujeres, los Estudios Culturales y los Estudios de Paz; sin olvidar que responden a un imperativo normativo enmarcado no solo en una legislación estatal, sino consensuado por la comunidad internacional como una cuestión de derechos humanos. La enseñanza de Comunicación para la Igualdad es, por tanto, producto del esfuerzo por definir un concepto y un método científicos de la materia (rigurosos, representativos, contrastables y rebatibles), desde los que configurar un programa completo, significativo y estructurado de forma coherente, siempre respondiendo a unos objetivos de aprendizaje determinados por las necesidades del área de

conocimiento en el que se imbrica el grado de Comunicación Audiovisual, es decir, a sus problemas de investigación y a las particularidades de la profesión que se vincula a esta.

Sin embargo, en la enseñanza de Comunicación para la Igualdad hemos de ser conscientes de que su concepción y su praxis en el aula están fuerte y firmemente vinculadas con luchas sociales y, por ende, no solo están en continuo cambio, sino que son susceptibles de ser permanentemente cuestionadas, incluso en su necesidad. Es por ello que a pesar de la fundamentación epistemológica que la precede y que constituye la base de su planteamiento, esta propuesta que aquí presentamos está abierta a una continua modulación en base a las sujeciones de todo tipo procedentes del marco académico y sociopolítico que nos rodea.

Así pues, por el propio carácter de la asignatura Comunicación para la Igualdad, donde convergen los Estudios Feministas y de Género, los Estudios Culturales y los Estudios para la Paz, no podemos más que asumir las novedades que se experimenten en las diferentes disciplinas, las cuales están en una renovación constante. No obstante, la experiencia que hemos presentado demuestra la posibilidad de encontrar el adecuado equilibrio entre todas las responsabilidades de la asignatura, y conseguir en su complejidad un acercamiento integral a los rasgos, problemas y capacidades fundamentales de la Comunicación para la Igualdad.

Referencias bibliográficas

Butler, Judith (1990). *Gender trouble*. London: Routledge.

—. 1997. *Excitable speech: contemporary scenes of politics*. Londres: Routledge.

—. 2005. *Giving account of oneself*. Nueva York: Fordham University Press.

—. 2006. *Precarious life. The powers of mourning and violence*. Londres: Verso.

—. 2010. *Frames of war: When is life grievable?* Nueva York y Londres: Verso.

CEDAW = Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. 2009. *Handbook for Legislation on Violence against Women*.

España. *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. Boletín Oficial del Estado, núm. 313, de 29 de diciembre 2004. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con>

España. *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva entre mujeres y hombres*. Boletín Oficial del Estado, núm. 71, de 23 de marzo 2007. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>

España. *Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de Comunicación Audiovisual*. Boletín Oficial del Estado, núm. 79, de 1 de abril de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/l/2010/03/31/7/con>

- España. *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Boletín Oficial del Estado, núm. 260, de 30 de octubre 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- Gámez Fuentes, María José y Eloísa Fernanda Nos Aldás. 2012. «Comunicación para la igualdad en el nuevo EEES: fundamentación crítica para el cambio social». *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18: 325-335.
- Kimmel, Michael. 2017[2013]. *Angry white men: American masculinity at the end of an era*. Nueva York: Bold Type Books.
- Mulvey, Laura. 1989[1975]. «Visual Pleasure and Narrative Cinema». En *Visual and other pleasures*, Laura Mulvey (ed.). Basingtoke: Macmillan, 14-28.

Desarrollando en el aula competencias de orientación profesional con perspectiva de género*

Eva Cifre Gallego

Universitat Jaume I

cifre@uji.es

RESUMEN

La asignatura de Asesoramiento vocacional y desarrollo de carrera (obligatoria en el cuarto curso del grado de Psicología) es una asignatura compartida entre las áreas de Psicología Educativa y Psicología Social. La parte correspondiente a Psicología Social se centra en el desarrollo de competencias de Orientación Personal y Profesional, como una posible salida profesional del grado. En este contexto, se han incorporado diferentes estrategias en el aula (inclusión en el temario de un tema teórico, obligatoriedad de que se utilice el lenguaje inclusivo tanto en el material proporcionado por la profesora como en los informes de prácticas que entrega el estudiantado, etc.) con el fin de que esta orientación se desarrolle desde un punto de vista inclusivo con perspectiva de género.

Palabras clave: orientación profesional inclusiva, innovación educativa, perspectiva de género.

1. Introducción y contextualización de la asignatura

La asignatura Asesoramiento vocacional y desarrollo de carrera sigue la línea de *life span*. Ello permite completar la formación del futuro psicólogo o psicóloga tanto en el ámbito de la intervención educativa como en el desarrollo profesional, de manera que estos puedan llevar a cabo tareas de asesoramiento en un doble sentido. Por un lado, en todas las etapas de nuestro sistema educativo, favoreciendo con ello la

* Este trabajo ha recibido ayuda de la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I, a través de la subvención al grupo PEPI y al proyecto «Incorporación de la perspectiva de género en 12 grados de la UJI. Avance transversal para la igualdad» (año 2021, referencia 3980).

empleabilidad del estudiantado ya egresado. Por otro lado, en todas las etapas de la vida laboral, favoreciendo el desarrollo personal y profesional.

Se trata de una asignatura obligatoria de cuarto curso del grado de Psicología, con dos grupos (mañana y tarde) y alrededor de 170 alumnas y alumnos. La asignatura se divide en dos partes, que se imparten de manera consecutiva por profesorado de dos áreas del departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología: orientación vocacional (Psicología Educativa) y orientación profesional (Psicología Social). La innovación educativa que aquí presentamos se centra en esta última, es decir, en la formación del estudiantado como futuro profesional de la orientación laboral o profesional.

Entre los resultados de aprendizaje focalizados en esta parte de la asignatura, cabe destacar *a)* Conocer y aplicar los principios de la orientación para el desarrollo de carrera, *b)* Detectar los problemas de salud derivados del desempleo y la búsqueda de trabajo, y saber dar respuestas para manejar estas situaciones, y *c)* Ser capaz de orientar a los usuarios en la toma de decisiones en su desarrollo vocacional y de carrera. El objetivo de esta innovación educativa consiste en que el estudiantado pueda desarrollar dichos resultados de aprendizaje con la necesaria perspectiva de género, considerando que dicha perspectiva «supone tener en cuenta las diferencias basadas en el género a la hora de analizar cualquier fenómeno, política o proceso social» (European Institute for Gender Equality, EIGE, s/f); en este caso, el asesoramiento profesional sobre la forma de acercarse y permanecer en el mercado laboral.

2. La orientación profesional con perspectiva de género

La práctica orientadora se ha desarrollado notablemente principalmente en Europa, no América del Norte, desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Su finalidad ha ido evolucionando en este periodo de algo más de un siglo, «desde la búsqueda del ajuste persona al puesto de trabajo, hasta la ayuda a las personas para que puedan delimitar sus prioridades y tomar sus decisiones en su desarrollo y realización personal» (Sánchez-García 2017, 21). En la actualidad, se considera fundamental que las intervenciones de este carácter se realicen desde una orientación inclusiva, entendida como una «actuación que contempla, como uno de sus objetivos prioritarios, la inclusión de las personas destinatarias en aquellos contextos donde se forma, vive o trabaja. Una intervención que asume los principios de prevención, de desarrollo y de intervención social, y se compromete en el desarrollo integral de la persona, en una perspectiva de igualdad, de respeto a la diversidad y de justicia social» (Sánchez García 2017, 71). La persona orientadora actúa, pues, como agente de cambio, incluyendo en su intervención el análisis de las causas de exclusión del colectivo, así como la identificación

de necesidades específicas de cada persona, con el fin último de reconocer la contribución de todas las personas a los procesos productivos, recoger diversas perspectivas y experiencias y, finalmente, contribuir a la equidad, al cambio social y al desarrollo de valores democráticos (Sánchez-García 2017).

Entre estos factores que pueden estar delimitando las prioridades y la toma de decisiones está, sin duda, el factor género, del que el y la profesional de la orientación profesional debe ser consciente, para lo cual es necesaria una formación básica. Paso a describir brevemente aspectos clave a tener en cuenta en dicha orientación con perspectiva de género.

El principio de igualdad contra la discriminación y la exclusión social como parte de la defensa de los derechos humanos está recogido en diferentes normativas y recomendaciones a nivel nacional y europeo, tales como el derecho a la educación y el trabajo recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) o el derecho al trabajo recogido en las recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Centrándonos en el género como factor posible de discriminación, el principio de igualdad está recogido dentro de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS) de la ONU, en concreto en el número 5 (igualdad de género), aunque afecta de forma muy directa, entre otros, al número 3 (salud y bienestar), al número 10 (reducción de las desigualdades) y, en particular, al número 8 (trabajo decente y crecimiento económico), los cuales deben ser analizados y trabajados claramente desde la perspectiva de género. En España, el principio de igualdad se materializa en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, con amplia repercusión en el ámbito laboral. Con amparo en el antiguo artículo 111 del Tratado de Roma, esta ley incorpora al ordenamiento español dos directivas en materia de igualdad de trato: la 2002/73/CE, de reforma de la Directiva 76/207/CEE, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo; y la Directiva 2004/113/CE, sobre aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en el acceso a bienes y servicios y su suministro. Es decir, desde el inicio la nueva norma va a abarcar el camino que recorren las personas en las organizaciones, tanto las de gestión pública como privada o del tercer sector.

Una de las recomendaciones de todas estas normativas es la necesidad de realizar el abordaje a los datos de manera segregada por sexo, que permitirá un posterior análisis con perspectiva de género. De este modo, un acercamiento a los datos del mercado laboral con dicha perspectiva nos hace ver no solo que los datos son diferentes, sino que también lo es su interpretación. De este modo, por ejemplo, según el Eurofound (2019) todavía existe una brecha del 11,5 % en el mercado de trabajo entre las mujeres (66,5 %) y los hombres (78 %) que trabajan en el ámbito público/

productivo. Uno de los motivos de esta diferencia es porque, a nivel familiar, resulta más rentable que sean ellas las que tengan que renunciar a un trabajo por cuidados, dado que ellas cobran de media un 16 % menos. Otro de los datos arrojados por este organismo es que existe una distribución también desigual en cuanto el trabajo a tiempo parcial: el 32 % de las mujeres frente al 9 % de los hombres. Y los motivos, de nuevo, son diferentes, con una fuerte carga de género: las mujeres suelen acogerse a este tipo de trabajo para dedicarse al cuidado de personas dependientes (menores, mayores, personas con discapacidad), mientras que los hombres lo hacen para dedicarse a formarse para obtener un mejor trabajo a tiempo completo.

Por tanto, tal y como se señala en la guía «El trabajo de buscar trabajo. Guía para acompañarte en el proceso» (Federación de Mujeres Progresistas 2020), las mujeres deben lidiar con un mercado laboral desigual y, en muchos casos, discriminatorio, donde ellas tienen: *a*) Una menor tasa de actividad (uno de los motivos más frecuentes es la dedicación a los cuidados), *b*) una mayor tasa de desempleo, *c*) una mayor parcialidad (de nuevo, para permitir la conciliación), *d*) mayor temporalidad, *e*) menores ingresos, *f*) escaso reconocimiento y peores condiciones laborales de los sectores más feminizados (segregación horizontal) y menor ocupación en sectores con mayor y mejor empleabilidad (como en las profesiones STEM: *Science, Technology, Engineering, and Maths*), *g*) menor presencia en puestos de responsabilidad y dirección (segregación vertical o techo de cristal), *h*) diferentes sesgos y discriminaciones de género en la incorporación y promoción profesional (por ejemplo, efecto John-Jennifer por el que un currículum con el nombre de «John» era mucho mejor evaluado que el mismo currículum con el nombre de «Jennifer»), y *i*) acoso sexual y acoso por razón de sexo en el ámbito laboral. A todo esto, se le añaden otras barreras, como la desigualdad a la hora de asumir excedencias por el cuidado de criaturas y la desigualdad en los usos del tiempo. Estas y otras variables hacen que nos encontremos con «múltiples discriminaciones que generan mayor desigualdad, vulnerabilidad y desprotección en las mujeres» (Federación de Mujeres Progresistas 2020, 19). Además de estas barreras estructurales o internas, debemos añadir una serie de barreras más invisibilizadas, o barreras internas (como son una menor autoestima y autoeficacia en el empleo, el síndrome de la impostora, menor deseo de competir), que han ido interiorizándose en el proceso de socialización y que afectan a la salud psicosocial de las mujeres.

Como ha quedado evidenciado, es preceptivo, por tanto, que el estudiantado tenga una formación mínima en género que le permita realizar una interpretación de género de los datos que le facilite de este modo una orientación profesional de mayor calidad a las personas usuarias de su servicio en un futuro no tan lejano.

Para ello, es necesario que el estudiantado conozca los mecanismos que subyacen en la (auto)discriminación por género, de modo que es importante que rescaten

conocimientos de otras asignaturas del área de Psicología Social, tales como estereotipos, prejuicios y discriminación, para después poder concretarlos en el marco de análisis del sistema sexo (biológico) - género (social), donde se desplegarán conceptos tales como los estereotipos y los roles de género, y sobre todo su interiorización para formar parte de su identidad de género. Dicha identidad de género ha mostrado su papel clave a la hora, por ejemplo, de predecir la empleabilidad percibida de jóvenes menores de 30 años (Cifre, Vera, Sánchez-Cardona y de Cuyper 2018). A continuación, paso a explicar cómo se han trabajado todos estos aspectos en la asignatura.

3. Desarrollo de las estrategias didácticas empleadas en el aula

A lo largo de aproximadamente los últimos 5 años, se han incorporado diferentes estrategias didácticas en el aula con el fin de sensibilizar al estudiantado sobre cómo el género está afectando a nuestras vidas, y cómo puede afectar a su práctica orientadora. A continuación, paso a describirlas, teniendo en cuenta que algunas de ellas han podido cambiar de tipo de actividad a lo largo de los cursos (por ejemplo, el visionado de vídeo ha podido ir cambiando de actividad de evaluación continua a práctica de laboratorio), mientras que otras de ellas (como es el lenguaje inclusivo) se considera básico y no sustituible a lo largo de todos los cursos.

Actividades realizadas:

- Utilización de lenguaje inclusivo. Se considera un aspecto clave en todo el material empleado y desarrollado en la asignatura, tanto por parte del profesorado como del estudiantado. Para ello, por un lado, el profesorado ha revisado con suma cautela todo el material que distribuye, tales como son las transparencias de apoyo, los cuadernillos de prácticas, etc. Por otro lado, se exige al estudiantado que también utilice este lenguaje y se avisa de que, si no, se podrá penalizar (en caso de reiterar en este) con parte (décimas) de las notas de prácticas. Para facilitar esta labor, se explican en las clases teóricas y prácticas diferentes estrategias y ejemplos de cómo utilizar dicho lenguaje inclusivo y, además, se le proporciona la guía «10 recomendaciones para evitar usos sexistas y estereotipados del lenguaje», desarrollada por la Unidad de Igualdad de la Universitat Jaume I. Cabe destacar que, considerando que se trata de un contexto de aprendizaje, en el cuadernillo de prácticas se describe la puntuación que penaliza la no utilización de dicho lenguaje, que se aplicará solo en casos muy flagrantes donde se utiliza solo el masculino genérico tras varios avisos por parte de las profesoras.

- Creación de grupos mixtos de prácticas. Con el fin de evitar el agrupamiento por sexo y de potenciar la diversidad, se ha incorporado en algunos cursos académicos la obligatoriedad de que el estudiantado organizara los grupos de prácticas mixtos, lo que supone en la práctica (dado el alto grado de feminización del grado de Psicología) incorporar al menos a un chico en los grupos (de 3 a 5 personas).
- En la parte teórica de la asignatura, se ha ampliado el tema sobre orientación inclusiva, haciendo hincapié en el aspecto de género. Este incluye conceptos básicos (patriarcado, androcentrismo, sistema sexo-género, interseccionalidad, el desarrollo de estereotipos, prejuicios y conductas discriminatorias de género, identidad de género), barreras internas y externas que impiden un acceso igualitario a todos los tipos de empleo (incluyendo la segregación horizontal y vertical), datos desagregados por sexo que describen las consecuencias en el desarrollo de la carrera de las mujeres, así como acciones a desarrollar para la igualdad de oportunidades (como son las acciones positivas). Además, con el fin de garantizar en la medida de lo posible la correcta formación del estudiantado, la misma profesora, experta en estudios de género, desarrolla este tema en clase, tanto en el grupo de la mañana como en el de la tarde.
- Análisis de datos desagregados por sexo. Tanto en los datos que proporciona la profesora en la parte de teoría, como en las prácticas que debe realizar el estudiantado en la asignatura relacionados con otros temas del temario (por ejemplo, análisis del mercado laboral para una salida profesional concreta), los datos deben ser proporcionados y analizados desagregados por sexo, junto con su correspondiente explicación con perspectiva de género.
- Revisión del temario del primer bloque de la asignatura de la parte de Psicología Social, con perspectiva de género. En concreto, se les pide que revisen todos los aspectos vistos en el «Bloque 1: Orientación Profesional» (Tema 1. Marco conceptual; Tema 3. Intervención orientadora y la persona orientadora laboral; Tema 4. Sistemas y modelos institucionales en orientación profesional) y señalen cuáles de ellos podían verse afectados por la variable género (tanto de la persona que orienta como de la orientada).
- Visionado de vídeos. Esta práctica consiste en el visionado de vídeos y es una de las que ha cambiado de tipología (práctica de laboratorio frente a práctica de evaluación continua), dependiendo de las necesidades de la asignatura (por ejemplo, adaptación a curso en línea debido la pandemia causada por la COVID-19). En este caso, se les pide que visionen un vídeo y respondan unas respuestas relacionadas con este. En concreto, se han empleado dos vídeos de manera alternativa:

- «Why gender equality is good for everyone –men included», de Michael Kimmel, en TEDWomen 2015.
 - Preguntas asociadas: *a)* Describe los estereotipos de género masculinos que señala el conferenciante, *b)* ¿Por qué en general los hombres blancos no son conscientes de sus privilegios?, *c)* ¿Por qué la igualdad de género es buena para todas y todos, incluidos los hombres?, *d)* ¿Habéis sentido en vuestras vidas en algún momento privilegios o discriminación por vuestro género? Con este vídeo y estas preguntas, se trabajan algunos temas relacionados con la toma de conciencia y el cambio de actitud hacia el «género», tales como el hacer consciente al estudiantado de que 1) cuando es un hombre el que habla del tema de género, se asume que tiene mayor autoridad; 2) las clases privilegiadas (hombres blancos) raramente son conscientes de su privilegio; 3) la igualdad de género no es positiva solo para las mujeres; 4) deben tomar conciencia de cómo el género les ha afectado a su vida en general y a la elección de una carrera en particular.

- «Why we have too few women leaders», de Sheryl Sandberg, en TEDWomen 2010.
 - Preguntas asociadas: *a)* Describe por qué las mujeres no se convierten en líderes, *b)* Describe qué tienen que hacer las mujeres para mantenerse en la fuerza de trabajo, *c)* ¿Reconoces algunas de las razones que describe la conferenciante en tu vida (en caso de ser mujer) o en la vida de alguien a tu alrededor (en caso de ser hombre) de por qué las mujeres no se convierten en líderes? De nuevo, con este vídeo y estas preguntas, se trabajan algunos temas relacionados con la toma de conciencia y el cambio de actitud hacia el «género», tales como hacer consciente al estudiantado de 1) las barreras (vistas en clase de teoría) con que se encuentran las mujeres líderes, descritas por una persona que ha pasado por esa situación; 2) las dificultades de las mujeres para mantener esa posición; 3) de nuevo, la toma de conciencia de cómo el género les ha afectado a ellas o a alguna mujer que conozcan a la hora de desarrollar su carrera profesional.
 - Además de los aspectos específicos trabajados con cada vídeo, su visualización pretendía que el estudiantado clarificara algunos de los conceptos trabajados en clase de teoría, además de aportar «el realismo» de que dichos conceptos fueran explicados e interpretados por alguien que no fuera la profesora de la asignatura.

- Posteriormente, en el caso de que la actividad se considerase una de las prácticas de laboratorio, debían describir los «resultados de aprendizaje» de esta actividad, donde hacían una reflexión acerca de lo que había supuesto la realización de esta práctica para su aprendizaje. En la tabla 1 se muestran algunos de estos resultados de aprendizaje, descritos por el propio estudiantado.

Tabla 1. Resultados de aprendizaje de la práctica de visualización de vídeos descritos por el estudiantado

«El laboratorio te hace ver el feminismo desde el punto de vista de los hombres feministas, estos son conscientes de que lo mejor es la igualdad, y ven incoherentes los comentarios de otros hombres que no son feministas (Como, por ejemplo: que un hombre blanco diga “Una mujer negra consiguió MI trabajo”). Además, te hace pensar y darte cuenta, de que ya seas hombre o mujer, blanco/a o negro/a siempre hay privilegios que tienes y no te das cuenta de ello. Por tanto, el laboratorio te invita a pararte y pensar qué privilegios tienes, qué privilegios no tienes, y cómo ayudar a las personas que no tienen tus mismos privilegios y cómo actuar para conseguir los privilegios que no tienes».

«La realización de esta práctica supone una ampliación de conocimientos respecto a los estereotipos de género, así como una mejora de la comprensión del punto de vista general (femenino y sobre todo masculino) del feminismo. Es una práctica muy adecuada puesto que se comprende muy bien y puede ayudar a las personas a comprender mejor por qué la mayoría de las mujeres alzan la voz a favor del feminismo».

«Consideramos que la práctica ha sido útil y de importancia. Por un lado, se ponen de manifiesto las diferencias y estereotipos de género que provocan situaciones de desigualdad, tanto en el trabajo, como en el hogar. La importancia de que, tanto mujeres como hombres, persigan alcanzar una igualdad real a través del feminismo, se hace patente».

«On the other hand, the video has helped us to clarify some concepts explained in class, such as the difference between stereotype and role. In addition, he uses several real examples that occur on a day-to-day basis, such as the illustration of the teacher and objectivity or that of a man who accuses a woman of having stolen her work. These examples allow us to understand better the theory, and make us see that these situations of discrimination still happening today even if we normalize them or take them off. To sum up, it is more dynamic to use videos to reinforce the theory, since it is more entertaining and the concepts settle better».

- Incorporación de objetivos conductuales. La mayor parte de los objetivos desarrollados con las actividades aquí descritas entrarían en la categoría de objetivos cognitivos y conductuales. De acuerdo con la docencia para cumplimentar

los ODS, con la que esta universidad está comprometida, dentro del quinto ODS (Igualdad de género, meta 5.1. Poner fin a la discriminación), la asignatura requeriría de la cumplimentación de objetivos conductuales. En este caso, en cursos posteriores se va a implementar el objetivo conductual de que el estudiantado sea capaz de observar e identificar la discriminación de género. Para ello, elaboraré 5 casos diferentes que repartiré entre los diferentes grupos de trabajo de la asignatura en cada sesión. Con estos casos, explorarán e identificarán un aspecto concreto de género importante para el asesoramiento profesional (segregación horizontal, vertical, influencia de los roles de género y de los estereotipos a la hora de buscar empleo, repercusión de la desigualdad en la economía, interseccionalidad, etc.) y crearán un caso que trate el mismo aspecto, y que expondrán al resto. Hasta ahora, se había hecho de manera que la profesora explicaba los casos en clase (objetivo cognitivo), pero la idea ahora es que sean ellos y ellas quienes sean capaces de identificar los fenómenos anteriormente explicados en las sesiones de teoría (objetivo conductual).

Finalmente, cabe señalar que cualquier actividad realizada en esta parte de la asignatura (orientación profesional) debe ser realizada considerando la perspectiva de género (por ejemplo, al hacer la práctica de autoconocimiento, de análisis del mercado laboral, de utilización de herramientas de búsqueda de empleo, como el currículum o la carta de presentación), haciéndoles así conscientes de la necesidad de incorporar el *gender mainstreaming* en todos los aspectos de su vida social y profesional, así como de revisar sus propios estereotipos al respecto.

4. Conclusiones

A pesar de que la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, conocida como «Ley de Igualdad» señala, entre otros, la necesidad de formación en género en todos los niveles educativos, lo cierto es que son pocos los grados que han incorporado dicha formación dentro de sus planes de estudios de manera formal (por ejemplo, a través de una asignatura específica o concretando en qué asignatura, de todas las de su plan de estudios, se va a hacer un acercamiento al género de manera sistemática). Por tanto, corresponde al profesorado sensibilizado y con formación al respecto su incorporación en las asignaturas que imparte.

La innovación educativa va en esta última línea, donde el profesorado es consciente de que el estudiantado que está a punto de finalizar el grado, en cuarto curso de Psicología, no ha desarrollado las competencias suficientes a lo largo de este como

para poder ejercer su profesión con perspectiva de género. La innovación educativa aquí descrita, consistente en diferentes actividades específicas y otras transversales a toda la asignatura, aporta su granito de arena en dicha formación a partir de una asignatura que prepara para una salida profesional específica (orientación profesional), pero con la idea de que el cambio de actitudes desarrollado en el estudiantado sea capaz de generalizarlo en el resto de asignaturas y en su posterior vida laboral. Por tanto, se espera que, una vez finalizada la asignatura, el estudiantado sea consciente de «haberse puesto las gafas violetas» para el resto de su vida personal y profesional.

Referencias bibliográficas

- Cifre, Eva; Vera, María; Sánchez-Cardona, Israel, y de Cuyper, Nele. 2018. «Sex, Gender Identity, and Perceived Employability Among Spanish Employed and Unemployed Youngsters». *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02467>
- Consejo Europeo. 1957. *Tratado de Roma*. <http://data.europa.eu/eli/treaty/teec/sign>
- España. *Directiva 2002/73/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de septiembre de 2002, que modifica la Directiva 76/207/CEE del Consejo relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo*. Boletín Oficial del Estado, 5 de octubre 2002, núm. 296: 15-20. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2002-81758>
- España. *Directiva del Consejo 2004/113/CE, de 13 de diciembre de 2004, por la que se aplica el principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres al acceso a bienes y servicios y su suministro*. Boletín Oficial del Estado, 21 de diciembre 2004, núm. 373: 37-43, <https://www.boe.es/doue/2004/373/L00037-00043.pdf>
- España. *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo 2007, núm. 71, <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- Eurofound. 2019. *Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo*. <https://www.eurofound.europa.eu/es/data/employment-levels-q1-2018-q2-2020-eu27>
- Federación de Mujeres Progresistas. 2020. *El trabajo de buscar trabajo. Guía para acompañarte en el proceso (2ª edición)*. Programa Conectadas por el Empleo. <https://fmujeresprogresistas.org/wp-content/uploads/2019/12/GuiaElTrabajodeBuscarTrabajo.pdf>

- Kimmel, Michael. 2015. «Why gender equality is good for everyone –men included». *TEDWomen 2015*. https://www.ted.com/talks/michael_kimmel_why_gender_equality_is_good_for_everyone_men_included/transcript
- Organización de las Naciones Unidas. 1948. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Sánchez-García, María Fé. 2017. *Orientación profesional y Personal*. Madrid: UNED.
- Sandberg, Sheryl. 2010. «Why we have too few women leaders». *TEDWomen 2010*. https://www.ted.com/talks/sheryl_sandberg_why_we_have_too_few_women_leaders/transcript
- Unitat de Igualtat de la Universitat Jaume I. S. f. *10 recomendaciones para evitar usos sexistas y estereotipados del lenguaje*. <https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/5711429a-d7c3-40e1-8162-61b478afd028?guest=true>

Integración de la perspectiva de género en la docencia de Neurociencia Afectiva y Social, una asignatura experimental del grado en Psicología*

M. Carmen Pastor y Nieves Fuentes-Sánchez

Universitat Jaume I
mpastor@uji.es, nfuentes@uji.es

RESUMEN

El presente capítulo muestra la importancia de la incorporación de la perspectiva de género en la docencia de la asignatura Neurociencia Afectiva y Social del grado en Psicología. Se trata de una optativa de cuarto curso en la que se ha integrado la perspectiva de género atendiendo a las competencias generales y específicas, así como a los resultados de aprendizaje previstos inicialmente en la asignatura. Concretamente, se han llevado a cabo diferentes actividades que promueven 1) visibilizar mujeres científicas (tanto en los contenidos teórico-prácticos como en la participación del estudiantado en actividades complementarias), 2) elaborar proyectos de investigación incluyendo la perspectiva de género, y 3) utilizar el lenguaje inclusivo en las interacciones entre profesorado y alumnado, tanto dentro como fuera del aula. El análisis de las actividades realizadas hace patente la importancia de considerar la perspectiva de género en el campo de la neurociencia afectiva y social, tanto en la docencia de la materia como en la investigación. Con esta finalidad, se resaltan factores escasamente incluidos en la literatura, como la identidad/orientación sexual o el rol social/familiar, dado que la conformidad con los estereotipos de género tradicionales puede constituir un potencial factor de vulnerabilidad para la salud física y psicológica, de manera diferencial en mujeres y hombres.

Palabras clave: perspectiva de género, docencia, investigación, psicología, neurociencia afectiva y social.

* Este trabajo ha recibido ayuda de la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I, a través de la subvención al grupo PEPI y al proyecto «Incorporación de la perspectiva de género en 12 grados de la UJI. Avance transversal para la igualdad» (año 2021, referencia 3980).

El día que una mujer pueda no amar con su debilidad sino con su fuerza, no escapar de sí misma sino encontrarse, no humillarse sino afirmarse, ese día el amor será para ella, como para el hombre, fuente de vida y no un peligro mortal

SIMONE DE BEAUVOIR

1. Introducción y objetivos de la propuesta de intervención

La neurociencia tiene como objetivo la comprensión de la cognición, la emoción y las conductas humanas complejas. Particularmente, la neurociencia afectiva se define como el ámbito de investigación científica que estudia las bases neurales de los procesos afectivos en seres humanos y animales, a partir de tres niveles de análisis complementarios: conductual-expresivo (expresiones faciales, gestos, postura corporal, conducta verbal y conductas de aproximación-evitación), cognitivo-experiencial (experiencia subjetiva que se evalúa a través de autoinformes) y neurofisiológico-bioquímico (respuestas fisiológicas cerebrales y periféricas). Por su parte, la neurociencia social se centra en investigar las bases biológicas de la cognición social.

Los hallazgos en estos ámbitos de estudio sugieren que muchos problemas psicológicos y de salud mental graves, como es el caso de los trastornos del estado de ánimo, comparten problemas de reactividad o regulación emocional que suponen una fuente importante de psicopatología. La mayoría de estudios se centran en explorar el repertorio de estrategias que permiten un control voluntario de las emociones, así como su correcta implementación en función del contexto, lo que resulta en estrategias adaptativas (por ejemplo, reevaluación cognitiva o desviación de la atención) y otras desadaptativas (por ejemplo, rumiación o supresión). Sin embargo, la perspectiva de género sigue estando mayoritariamente ausente también en este campo de estudio al no incluir factores como la identidad/orientación sexual o el rol social/familiar, asignados por los modelos culturales que enfatizan la orientación hacia la expresión de las emociones en las mujeres, y la dominancia o la fortaleza en el caso de los hombres. Precisamente, esta premisa es relevante, dado que la conformidad con los estereotipos de género tradicionales (masculinidad/feminidad) puede constituir un potencial factor de vulnerabilidad para la salud física y psicológica, de manera diferencial en mujeres y hombres.

A este respecto, los estudios empíricos muestran diferencias de género en la prevalencia de trastornos psicológicos (Nolen-Hoeksema 2001; Nolen-Hoeksema y

Aldao 2011), siendo los trastornos internalizantes (como depresión o ansiedad) más frecuentes para las mujeres, mientras que los trastornos externalizantes (como adicciones, psicopatía o trastorno antisocial de la personalidad) más prevalentes en los hombres (Nolen-Hoeksema y Aldao 2011). Esto puede ser explicado por las diferencias existentes en el procesamiento de las emociones en función del sistema sexo/género, que supone considerar simultáneamente las posibles diferencias a nivel biológico, pero sin olvidar la influencia de los estereotipos de género. Concretamente, la literatura tradicionalmente nos ha mostrado que las mujeres tienden a expresar con mayor frecuencia emociones tanto positivas como negativas –tristeza, miedo, felicidad–, mientras que los hombres expresan más frecuentemente emociones externalizantes como la ira (Brody y Hall 2008). Además, las mujeres y los hombres utilizan estrategias de regulación emocional muy diferentes en su vida cotidiana. Por su parte, las mujeres tienden a emplear un mayor abanico de estrategias de regulación emocional, tanto adaptativas (por ejemplo, reevaluación cognitiva, afrontamiento o búsqueda de apoyo social) como desadaptativas (por ejemplo, rumiación) (Nolen-Hoeksema 2012; Nolen-Hoeksema y Aldao 2011). No obstante, las mujeres son menos efectivas regulando sus emociones, a pesar de utilizar un mayor número de estrategias a lo largo del ciclo vital (Nolen-Hoeksema y Aldao 2011). Curiosamente, aunque la literatura muestra cómo el sistema sexo/género o los roles sociales/familiares pueden constituir un importante factor de vulnerabilidad –de forma diferencial en mujeres y en hombres–, sigue siendo un tema escasamente investigado hasta el momento. Adicionalmente, la perspectiva de género sigue ausente en los contenidos curriculares de las asignaturas impartidas en las titulaciones de grado y posgrado relacionadas con la neurociencia y con las emociones.

La asignatura Neurociencia Afectiva y Social (PS1037) es una optativa de cuarto curso del grado en Psicología de la Universitat Jaume I que tiene como objetivo mostrar los avances científicos en estos ámbitos de estudio. En dicha asignatura se imparten contenidos relacionados con la historia de la neurociencia afectiva y social, conceptos básicos relacionados con ambas disciplinas, las bases neurales del procesamiento emocional y la cognición social, así como los métodos de investigación en contextos de laboratorio que han permitido el avance constante de este campo de estudio en los últimos 30 años. En esta asignatura se trabajan diferentes competencias genéricas y específicas relevantes para el estudiantado de último curso del grado. Entre las competencias genéricas destacan el conocimiento y la comprensión de los fundamentos biológicos de la conducta humana y de las funciones psicológicas, así como el conocimiento y la comprensión de los métodos de investigación y de las técnicas de análisis de datos. Entre las competencias específicas, cabe mencionar el razonamiento crítico y destacar como resultado de aprendizaje la capacidad de analizar, discutir críticamente e interpretar adecuadamente los resultados de artículos de

investigación dentro del ámbito de la neurociencia afectiva y social. A pesar de que el sistema sexo/género es un tema central en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es relevante dentro de este campo de estudio, la perspectiva de género está ausente entre las competencias definidas en la guía docente de la asignatura, y tampoco se recoge en el propio Verifica de la titulación acreditado por las agencias nacionales de calidad del sistema universitario español. Por todo ello, el objetivo de nuestra propuesta de innovación docente es integrar la perspectiva de género de manera sencilla pero atractiva para el estudiantado a partir de las competencias generales y específicas, y los resultados de aprendizaje previstos oficialmente en la asignatura optativa Neurociencia Afectiva y Social.

2. Desarrollo de la propuesta

La propuesta de intervención se ha llevado a cabo de manera progresiva y acumulativa durante varios cursos académicos consecutivos, y se ha centrado en la asignatura Neurociencia Afectiva y Social, una optativa de último curso del grado en Psicología que suele contar con un rango de entre 35 y 40 estudiantes por curso. Tal y como se mencionó anteriormente, el objetivo de la asignatura es introducir al estudiantado en los avances científicos y la metodología característica de esta disciplina científica. Para ello, la asignatura se divide en tres bloques: una *parte teórica*, donde se exponen diferentes contenidos básicos (modelos teóricos y bases neurobiológicas del afecto y la cognición social, técnicas e instrumentos de evaluación, etc.) mediante clases magistrales participativas; una *parte práctica*, donde se fomentan el debate y la reflexión a través de seminarios sobre entrevistas a neurocientíficos y neurocientíficas relevantes (vídeos, audios); y, finalmente, una *parte teórico-práctica*, que consiste en la elaboración de un proyecto de investigación sobre temas relacionados con el contenido teórico y metodológico de la asignatura.

Los criterios de evaluación se adecúan a cada una de estas tres partes, dando mucha importancia a la evaluación continua. Concretamente, el 30 % de la calificación final recae en la evaluación de los contenidos teóricos a través de un examen tipo test que se realiza al finalizar este primer bloque. El 40 % de la calificación se corresponde con la evaluación de las prácticas de aula a través de la elaboración de informes (que consisten en hacer un resumen de todo el contenido visto en la práctica y, posteriormente, integrar dicha información teórica con aspectos críticos trabajados en el debate realizado durante la clase); y, finalmente, un 30 % de la calificación se corresponde con la elaboración del proyecto de investigación. Tanto la parte práctica como el proyecto se realizan en pequeños grupos de 3-4 estudiantes, por lo que un elevado porcentaje de la calificación global de la asignatura coincide con actividades

realizadas de forma grupal. Adicionalmente, se valora la asistencia a actividades complementarias voluntarias relacionadas con la temática de la asignatura, que representan, como máximo, un 5 % de la calificación final.

Atendiendo a las diferentes partes de la asignatura, la *inclusión de la perspectiva de género* se trabaja en cada una de ellas a través de diferentes actividades. En primer lugar, en la parte teórica –clases magistrales–, se incluye a través de la visibilización de autoras relevantes en este campo de estudio. Tal y como ha ocurrido en la Psicología de forma general, en el caso de la neurociencia afectiva y social también se observa una falta de visibilización de mujeres científicas que han contribuido al avance de la disciplina (Bosch y Mantero 2018). Por ello, a lo largo del semestre se intentan enfatizar las aportaciones realizadas por diferentes autoras relevantes en este ámbito de trabajo y, además, se destacan los laboratorios de investigación dirigidos por mujeres. Por ejemplo, la Dra. Elizabeth Phelps es *Distinguished Professor* de Neurociencia Humana en la Universidad de Harvard, dirige un laboratorio en la Universidad de Cambridge y es internacionalmente conocida por su contribución al estudio de las interacciones entre emoción, aprendizaje y memoria utilizando novedosas técnicas de neuroimagen y estudios neuropsicológicos con humanos y modelos animales de aprendizaje. Ha recibido numerosos honores y premios en este campo (Académica Distinguida de la Sociedad de Neurociencia Social y Afectiva, Premio a la Científica del Siglo XXI de la Fundación James S. McDonnell, Medalla Thomas William Salmon en Psiquiatría de la Academia de Medicina de Nueva York, Premio William James Fellow de la Association for Psychological Science (APS)). La Dra. Phelps es expresidenta de la APS y de la Sociedad de Neuroeconomía, y fundadora de la Sociedad de Neuroética, de la Academia Americana de las Artes y las Ciencias, y de la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia. Por su parte, la Dra. Tania Singer es directora científica del Laboratorio de Neurociencia Social del Max Planck en Berlín (Alemania). Fue la primera presidenta de la Cátedra de Neurociencia Social y Neuroeconomía, y directora del Laboratorio de Investigación de Sistemas Sociales y Neurales de Zúrich. Su investigación se centra en los mecanismos de desarrollo, neuronales y hormonales que subyacen al comportamiento social humano y las emociones sociales, como la compasión y la empatía. Es fundadora e investigadora principal del proyecto ReSource, uno de los mayores estudios longitudinales sobre los efectos del entrenamiento mental en la plasticidad del cerebro, así como en la salud mental y física, cofinanciado por el Consejo Europeo de Investigación. Otro de los ejemplos de científicas relevantes que se visualizan en la asignatura es la Dra. Lisa Feldman Barrett, *Distinguished Professor* de Psicología en la Universidad Northeastern y miembro de la Facultad de Medicina de Harvard y del Hospital General de Massachusetts, donde es directora científica del Centro de Derecho, Cerebro y Comportamiento. La Dra. Feldman Barrett es editora jefe

y fundadora de la revista *Emotion Review*, y se encuentra entre el 1 % de los/as científicos/as más citados/as del mundo por sus revolucionarias investigaciones en psicología y neurociencia afectiva.

En segundo lugar, se incorpora la perspectiva de género en la elaboración de los proyectos de investigación, los cuales consisten en el diseño de un estudio experimental a partir de varios artículos científicos relacionados con el contenido de la asignatura. Para la elaboración de dicho proyecto, se propone al estudiantado que considere la perspectiva de género en las diferentes fases del trabajo: i) *elección de la temática*, para la cual tiene que realizar una búsqueda bibliográfica y seleccionar varios artículos empíricos relacionados con diferentes temas que se ofrecen principio de curso (por ejemplo, expresiones faciales, música y emociones, aislamiento social, o diferentes patologías con graves problemas emocionales, como depresión, dolor crónico, trastorno de la conducta alimentaria, adicciones, psicopatía o trastorno límite de la personalidad); ii) *lectura de la bibliografía seleccionada*, atendiendo a los/las autores/as de la investigación, si han incluido la perspectiva de género en esos trabajos experimentales, etc.; iii) *diseño de un proyecto de investigación*, fase durante la cual el alumnado tiene que tomar decisiones en diferentes fases de la investigación, como la selección de la muestra experimental, los instrumentos de evaluación, los análisis estadísticos a utilizar, los posibles resultados hipotéticos y la interpretación de los datos.

En tercer lugar, se incentiva el uso de lenguaje inclusivo en todas las interacciones entre el profesorado de la asignatura y el estudiantado (por ejemplo, en sus intervenciones en clase, los correos electrónicos que se intercambian para resolver dudas o los avisos que se envían a través del aula virtual durante el semestre académico). Además, el profesorado supervisa que todos los materiales docentes que se cuelgan en el aula virtual de la asignatura cumplan con esta premisa, tanto para la teoría como para las prácticas. Igualmente, en las tutorías mensuales que realiza cada grupo con el profesorado responsable de los proyectos de investigación, se enfatiza que presten especial atención a los instrumentos de evaluación psicológica que consultan e incluyen finalmente en sus trabajos. Así, deben fijarse en si se ha cuidado el lenguaje inclusivo en la elaboración de los cuestionarios, o incluso si han sido adaptados y validados teniendo cuenta estereotipos de género que expliquen posibles diferencias en los resultados obtenidos en mujeres y hombres.

En cuarto lugar, se incentiva la participación en actividades complementarias voluntarias que pretenden sensibilizar al estudiantado en torno a la importancia de integrar la perspectiva de género en la investigación y la formación académica de futuras generaciones. Entre estas actividades cabe mencionar la participación en las celebraciones del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, organizadas por la Unidad de Igualdad de la UJI, la Escuela de Doctorado y el

Vicerrectorado de Investigación y Transferencia. Para incentivar al estudiantado, la asistencia a este tipo de actividades complementarias –junto con la presentación de un informe que persigue una reflexión crítica sobre los contenidos–, se tiene en cuenta en el porcentaje de calificación adicional (5 %), que se suma al total alcanzado en las distintas partes de la asignatura (examen de teoría, informes de prácticas y proyecto de investigación).

3. Conclusiones y propuestas futuras de mejora

El análisis del conjunto de actividades realizadas en los últimos cursos académicos nos permite extraer una serie de conclusiones en relación al objetivo inicial de nuestra innovación de mejora educativa en el grado en Psicología. En primer lugar, se hace patente la importancia de considerar la perspectiva de género en el campo de la neurociencia afectiva y social, tanto en la docencia de la materia como en la investigación.

En relación con los proyectos de investigación llevados a cabo en pequeños grupos, se aprecia que el alumnado tiene en cuenta la perspectiva de género, no solamente en la elaboración de su propio proyecto, sino también en la *búsqueda y la selección del tema* de sus trabajos. A este respecto, cabe mencionar que los temas seleccionados de forma más recurrente por el estudiantado están relacionados con trastornos psicológicos caracterizados por un elevado afecto negativo, anhedonia y fatiga (más prevalentes en mujeres), como el trastorno bipolar, la depresión mayor, la ansiedad social, el dolor crónico o las demencias tipo Alzheimer. En esta línea, las temáticas más seleccionadas en los últimos cursos académicos están vinculadas con la desregulación del afecto en trastornos que cuentan con prevalencias diferentes en mujeres y en hombres. Por ejemplo, una de las temáticas que más interés ha suscitado son los trastornos de la conducta alimentaria (por ejemplo, anorexia o bulimia), más habituales en mujeres, o bien las adicciones (como la vigorexia o la adicción al sexo), mucho más frecuentes en hombres. En relación a la *elaboración del proyecto*, se aprecia que el alumnado considera la perspectiva de género en algunas de las fases de su propuesta de investigación. Por ejemplo, la mayoría de los grupos de trabajo cuida la proporción de hombres y mujeres en la *muestra experimental* para evitar sesgos en los resultados. Sin embargo, otros grupos seleccionan solo hombres o mujeres en función de la temática seleccionada, cuando conocen que la prevalencia del trastorno es mayor en uno de los dos sexos, pero lo indican en el apartado de limitaciones del trabajo. Curiosamente, con la intención de innovar, en el último curso académico, un grupo de estudiantes escogió una muestra de mujeres para abordar la psicopatía, puesto que dicho trastorno ha sido relativamente poco estudiado en mujeres. En otros

casos, se aplica la perspectiva de género en la *selección de los estímulos afectivos* para la tarea experimental que proponen en los proyectos, inspirándose en trabajos previos. Por ejemplo, otro grupo de estudiantes que realizó un diseño sobre expresiones faciales controló que el número de estímulos donde aparecían expresiones emocionales de mujeres y hombres fuera idéntico para que el estudio fuera metodológicamente correcto.

En conjunto, es importante destacar el aprendizaje activo que se consigue mediante esta metodología docente, y la toma de conciencia por parte del estudiantado sobre la relevancia de considerar la perspectiva de género tanto en los estudios de laboratorio (vida real) como en la docencia universitaria (en sus proyectos de investigación). Como parte de esta actividad, el alumnado debe valorar, además, las presentaciones realizadas por sus compañeros/as. En este sentido, como acción de mejora educativa, puede ser interesante que en próximos cursos evalúen no solamente el contenido y la forma de presentación de otros grupos, sino también la inclusión de la perspectiva de género. Para ello, se podría facilitar al alumnado una plantilla que incluya algunos ítems para valorar si se ha integrado la perspectiva de género en la elección de la temática, así como en diferentes aspectos metodológicos (población de estudio, estímulos, instrumentos de evaluación, análisis estadístico, etc.), tal y como se evalúan los proyectos en algunas convocatorias competitivas (ver tabla 1). Adicionalmente, se podría preparar un protocolo que se facilite al estudiantado en la presentación de la asignatura que tiene lugar al inicio de curso, en el cual se explique cómo se puede incluir la perspectiva de género en las diferentes etapas de una investigación experimental.

Tabla 1. Ejemplo de plantilla para evaluar la inclusión de la perspectiva de género en los proyectos de investigación

	SÍ	NO
Realizar una revisión de la literatura considerando las posibles diferencias y similitudes por razón de sexo/género.		
La pregunta de investigación e hipótesis planteadas incluyen la consideración del sexo/género.		
El método de investigación propuesto incluye la perspectiva de género (por ejemplo, muestra desagregada por sexo, representación proporcional de mujeres y hombres, análisis integrado de factores asociados al género, etc.).		

Por otro lado, tal y como se mencionó previamente, en la asignatura optativa Neurociencia afectiva y social (PS1037) se incentiva la asistencia a diferentes actividades complementarias que pretenden visibilizar la importancia de la perspectiva de género –como las actividades realizadas en el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia. Estas actividades voluntarias sirven para mostrar la importancia de la investigación básica para el diseño de posteriores intervenciones clínicas en trastornos que afectan a un elevado porcentaje de la población, con el consiguiente coste económico (fármacos, terapias, absentismo laboral, etc.). En definitiva, este tipo de actividades persiguen sensibilizar y concienciar al alumnado sobre 1) las implicaciones que conlleva considerar el enfoque de género en salud, y 2) las repercusiones en la calidad de vida de hombres y mujeres de las propias decisiones que se tomen en función del binomio sexo/género. A continuación, se muestra un extracto de algunas reflexiones en esta asignatura experimental (ver tabla 2).

Tabla 2. Valoración del estudiantado de la asignatura PS1037 acerca de la actividad complementaria realizada en el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia

«Pienso que he aprendido bastante y me ha ayudado a reflexionar y a concienciarme aún más sobre cuál es la brecha que hay entre hombres y mujeres, sobre todo en cuanto a oportunidades se trata».

«También me ha parecido una jornada motivadora y de gran interés personal. En un futuro, me gustaría dedicarme a ser una investigadora en el campo de la Neurociencia, por lo que escuchar y ver los trabajos de las distintas ponentes me ha inspirado, motivado e interesado de forma especial».

«Desde mi punto de vista, son necesarias más conferencias y simposios, al menos del campo neurocientífico, porque es algo diferente y creo que se puede sacar mucho provecho de estas pequeñas charlas».

«Me parecieron unas jornadas muy interesantes, ya que se destacó la importancia de visibilizar el papel de la mujer en la ciencia a lo largo de la historia. Esto es muy relevante, ya que las niñas y mujeres crecen sin referentes en el mundo de la ciencia, lo que les hace pensar que no se deberían dedicar a esto porque es un trabajo de hombres. Por tanto, es esencial reconocer el trabajo de estas mujeres a través de premios y en los medios de comunicación».

«Creo que mediante jornadas como estas se pueden eliminar ciertos estereotipos de género, al menos en parte de la población, permitiendo así que se tenga más en cuenta a las mujeres en el campo de la ciencia, con una nueva e importante perspectiva que no se ha tenido en cuenta hasta ahora y que permitirá el avance y la mejora de calidad de vida de la sociedad».

«Esta conferencia ha sido muy ilustrativa. Actualmente, el tema de las políticas de género es un tema candente que crea opiniones divididas en ciertos sectores y se ha utilizado en la política como un reclamo. Sin embargo, debería haber más conferencias como estas, son un aporte muy útil a la ciencia y a la disciplina. Estos estudios deberían ser más estandarizados y tener más en cuenta la variable de género a la hora de realizar estudios. Sinceramente, es refrescante ver este tipo de conferencias».

«En mi opinión, es importante que la sociedad se dé cuenta de los estereotipos que existen, ya que muchas veces no somos conscientes de la discriminación a la que estamos expuestas las mujeres».

«Un tema que me ha impactado es que “las mujeres estamos más formadas que los hombres y sin embargo tienen menos progreso y financiación”. ¿Si estamos más formadas, por qué tenemos menos oportunidades? Por esta razón, hay que comenzar a incluir la perspectiva de género en la ciencia. Es muy importante educar en la perspectiva de género desde la infancia».

«Un aspecto que me preocupa mucho es que a las mujeres “no les guste la tecnología”, porque se nos ha educado en que nosotras tenemos que preferir carreras más sociales (ejemplo: en psicología y enfermería hay muchas más mujeres)».

«Me parece muy interesante que en el Día de la Mujer en la Ciencia se realicen estas charlas para “concienciar” a la sociedad de la gran problemática que existe. Sin embargo, creo que estas charlas tendrían que orientarse también a los más pequeños, para que empiecen a ser conscientes».

«Me gustaría que se reivindicase el papel de la mujer en la ciencia y el progreso social, ya que históricamente a la mujer se la ha relegado a un puesto a la sombra del hombre».

«La sociedad impone a las mujeres barreras que a los hombres no, como por ejemplo el denominado techo de cristal, por el cual, a las mujeres, alcanzado un determinado nivel laboral, se les hace casi imposible progresar. Esto, llevado al ámbito científico, se hace todavía más palpable. Por poner un ejemplo, de todos los Premios Nobel que se han concedido, 869 han sido concedidos a hombres y 54 a mujeres».

Tal y como se aprecia en las diferentes valoraciones, el alumnado de la asignatura valora muy positivamente la asistencia a este tipo de actividades complementarias, ya que les permite conocer de primera mano el impacto de considerar la perspectiva de género, y reflexionar sobre la importancia de su integración a nivel investigador (estudios de laboratorio) y su aplicación a la vida cotidiana. Por tanto, consideramos que la inclusión de este tipo de actividades voluntarias puede ser muy interesante, no solo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la neurociencia afectiva y social, sino también en otros ámbitos de estudio.

Referencias bibliográficas

- Bosch Fiol, Esperanza y Salud Mantero Heredia. 2018. *Guia per una docència universitària amb perspectiva de gènere de Psicologia*. España: Xarxa Vives d'Universitats.
- Brody, Leslie R. y Judith A. Hall. 2008. «Gender and emotion in context». En *Handbook of emotions*, ed. Lisa Feldman Barret, Michael Lewis y Jeanette M. Haviland-Jones. The Guilford Press.
- Nolen-Hoeksema, Susan. 2001. «Gender differences in depression». *Current Direction in Psychological Science*, 10(5): 173-176. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00142>
- . 2012. «Emotion regulation and psychopathology: The role of gender». *Annual Review of Clinical Psychology*, 8: 161-187. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143109a>
- Nolen-Hoeksema, Susan y Amelia Aldao. 2011. «Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms». *Personality and Individual Differences*, 51(6): 704-708. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.012>

Experiencias en la transversalización de la perspectiva de género en estadística y matemáticas*

Irene Epifanio, Lara Ferrando, Marina Martínez-García

Universitat Jaume I

epifanio@uji.es, lferrand@uji.es, martigar@uji.es

RESUMEN

En este trabajo se revisan las experiencias en la transversalización de la perspectiva de género en diversas materias de estadística y matemáticas, en concreto en materias básicas de titulaciones universitarias de los campos de la Salud y la Ingeniería y Arquitectura. Mostraremos cuál ha sido el planteamiento, qué aspectos se han tenido en consideración, su desarrollo y las problemáticas encontradas.

Palabras clave: coeducación, igualdad, ingeniería, matemáticas, medicina.

1. Introducción

Aunque las leyes españolas instan a integrar la perspectiva de género en la docencia universitaria desde hace muchos años, existe un incumplimiento manifiesto de ello (Fundació Isonomia 2020) por parte de las universidades españolas, al igual que por parte de las agencias de evaluación (Verge y Cabruja 2017). En el caso que nos ocupa, el ámbito de las matemáticas, aún es más residual la integración de la perspectiva de género en este tipo de materias, de las consideradas STEM (*Science, Technology, Engineering and Math*, por sus siglas en inglés), porque son ciencias muy masculinizadas y, además, se tiene la visión errónea de que son materias neutras.

En este trabajo se muestran las experiencias, especialmente en el curso 2019-20 y 2020-21, para la transversalización de la perspectiva de género en diversas

* Este trabajo ha recibido ayuda de la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I, a través de la subvención al grupo PEPI y al proyecto «Incorporación de la perspectiva de género en 12 grados de la UJI. Avance transversal para la igualdad» (año 2021, referencia 3980).

asignaturas de matemáticas y estadística de titulaciones de salud (grado en Medicina) e ingeniería (grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos), poniendo el foco en esta última materia (Matemáticas II), por haber contado con más créditos docentes impartidos y, por tanto, con mayor poder de maniobra, al tener grupos completos.

A pesar de que ninguna de las competencias que figuran en la guía docente de dicha asignatura están explícitamente relacionadas con la igualdad de género, no ha sido óbice para su transversalización, porque así lo indica la ley. De hecho, la integración de la perspectiva de género en la asignatura de Matemáticas II se realizó hace muchos años (Epifanio e Ibáñez 2013), en especial en la parte correspondiente a la estadística. Sin embargo, toda la asignatura fue revisada nuevamente bajo la lente de la perspectiva de género y, sobre todo, se ha puesto el foco en la parte correspondiente a métodos numéricos, que está incluida en dicha asignatura, aunque con pocas horas. En el caso de la titulación de Medicina, esta fue la primera vez que se integraba la perspectiva de género en la parte de estadística.

Ha de señalarse que la titulación del grado en Medicina está feminizada, mientras que la del grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos tiene una matrícula paritaria, pese a pertenecer al campo de la Ingeniería, lo cual puede también haber ayudado a que no nos hayamos encontrado con resistencias por alguna parte del alumnado, cosa que sí ha ocurrido en otras situaciones en materias STEM (Calvo et al. 2021).

La asignatura de Matemáticas II se imparte en el segundo semestre del primer curso, por tanto, a consecuencia de la pandemia de la COVID-19, la asignatura se impartió en línea desde mediados de marzo de 2020. Sin embargo, debido a su distribución horaria, gran parte de la teoría y problemas había sido ya impartida antes del confinamiento, y las sesiones de laboratorio (28 horas), que tienen gran carga docente, se reparten a lo largo de todo el semestre.

2. Planteamiento

A la hora de plantear la transversalización de estas materias, se tuvieron en consideración los aspectos señalados en Epifanio (2020).

En concreto, los objetivos se centraron en los siguientes aspectos: la gestión apropiada del aula; la visibilización de las contribuciones de mujeres u otros colectivos minorizados en estas áreas; el empleo del lenguaje no sexista; el uso de una metodología docente apropiada, considerándose una enseñanza activa por las razones que explicaremos posteriormente; los contenidos (currículum visible); el trabajo en valores mediante la humanización de problemas; el empleo del ordenador; una evaluación

inclusiva; y, especialmente, las relaciones interpersonales, poniendo el foco en la empatía y la ruptura de estereotipos y sesgos implícitos.

A continuación, expondremos con detalle cómo se desarrolló e indicaremos las dificultades encontradas en los diversos puntos considerados para integrar la perspectiva de género. Queremos dejar constancia que esto supone considerar la interseccionalidad, ya que, para lograr la igualdad, deben considerarse todos los factores entrecruzados que van suponiendo opresiones.

3. Desarrollo

Gestión del aula

La clase es un micromundo y, como tal, es fácil que se den relaciones de poder, además de que puede coartarse la participación de mujeres u otros grupos minorizados. Por ello, debe buscarse una participación igualitaria en todas las tareas, así como en la asignación de roles.

Se precisa, por tanto, tomar consciencia de las diversas formas de comunicación, de forma que se impidan las interrupciones en los turnos de palabra (habitualmente se interrumpe el turno de palabra de las mujeres), promover el uso de tonos de voz moderados (hablar en voz más alta no da la razón), o lo opuesto, los silencios, incluso ante interpelación.

Otro punto importante es estar al tanto de «bromitas», opiniones y comentarios que se dan frecuentemente en los laboratorios por ser un ambiente más distendido, entre compañeras y compañeros, e incluso hacia la profesora, porque el humor puede utilizarse como una forma de dominio y para ganar prestigio. El alumnado también contaba con documentación sobre la gestión del grupo (Oakley et al. 2004; Del Canto et al. 2009), de forma que ante posibles conflictos pudieran responder asertivamente, o sea, manifestar sus inquietudes y sentimientos de manera amable y educada, pero también clara, y si así no se solventaba, tenían que comunicarlo a la profesora.

En este aspecto, cabe destacar que se presencié una de estas «bromitas» y dio lugar a explicar la diferencia entre lo que es una «broma» y lo que no es una «broma» (si la persona que recibe la broma no se ríe, no es una broma). Esto es importante, tanto para quien realiza la broma como para quien la recibe, y en especial para quienes están de testigos, para poder intervenir en otras ocasiones. También se explicó cómo detectar (si se tienen dudas) si un comentario o comportamiento puede ser sexista (o racista, homófobo, etc.), mediante la regla de inversión: si se cambian los papeles y la situación resulta extraña, es que estamos ante una situación sexista. Por supuesto, se dice repetidamente que la puerta está abierta para la escucha de cualquier situación

que pudiera darse; dado que es importante que el alumnado sepa que estamos en disposición de escucha activa y que vamos a ayudarles.

Contribución de las mujeres y los grupos minorizados

En Matemáticas II se visibilizaron las contribuciones de las mujeres en el área de varias formas. Por una parte, cada tema empezaba con una o varias citas, y se escogieron personas importantes para cada temática. Esto se hizo de manera paritaria y también se buscó considerar la diversidad de edades (tanto jóvenes como figuras más consolidadas) y orígenes (no solo de España, sino de otras regiones). Por otra parte, dispusieron de una actividad dedicada a dos personas estadísticas fundamentales, de nuevo de manera paritaria. En otras actividades, se introdujeron a ingenieras jóvenes, por ejemplo, Katie Bouman, en una tarea de matrices, empleando imágenes digitales. Katie Bouman fue acosada y puesta en cuestión por ser la cara visible de un importante trabajo. O también a la diseñadora de Ghana, Verónica Bekoe que, gracias a su diseño de cubo para lavarse las manos, ha conseguido salvar muchas vidas. También se hicieron visibles los logros de compañeras, una de ellas ganadora de un premio de diseño de la universidad.

Para poner de manifiesto la desigualdad de género en el diseño, el día 8 de marzo se mostraron las infografías de Natalia Martín (Bravo 2018).

Además, durante el confinamiento en la primavera de 2020, se les invitó a realizar un juego en línea para visibilizar las contribuciones de mujeres matemáticas, los sesgos de género y así también relajarse y desconectar un momento (el alumnado estaba muy estresado), mediante unas *escape rooms* digitales realizadas en conmemoración del 12 de mayo, Día Internacional de la Mujer Matemática (Ferrando y Epifanio 2020; Ferrando y Epifanio 2021; Rey 2020).

Lenguaje no sexista

Se usó un lenguaje inclusivo porque no es lo mismo que te nombren, que te invisibilicen, que te incluyan o que te excluyan. Por «lenguaje» entendemos una comunicación inclusiva que abarca tanto el nivel oral, el escrito, el visual como el lenguaje no verbal.

Por ello, no se consideraron problemas que reprodujeran roles estereotipados. Esto supuso trabajar con material de elaboración propio, puesto que la gran mayoría de libros de texto usan lenguaje sexista, donde las personas protagonistas de los

problemas son siempre «un ingeniero» o «un científico», nunca «una ingeniera» o «una científica».

En los apuntes de Matemáticas II, al llegar al último tema, se propone un problema que empieza con «Una ingeniera» y se realiza un pequeño debate sobre qué han visto de diferente respecto de lo «usual» en los libros de texto. Como no estábamos presencialmente ni en 2020 ni en 2021 por la pandemia (en 2021 la teoría se impartía en línea de forma asíncrona con tutorías síncronas), no tuvo lugar ese debate en vivo en el último tema. Se funcionó asíncronamente en 2020: los vídeos se grabaron y fueron alojados en YouTube.¹ Se decantó por la modalidad virtual asíncrona por razones de inclusividad, tanto del alumnado como de las profesoras. Conectarse en directo no siempre es una opción viable, puesto que quizá solo haya un único ordenador en la vivienda, o puede que la conexión no fuera adecuada para poder conectarse en directo, o que se estuviera cuidando de otras personas, etc. Por otro lado, se optó por grabar vídeos cortos, en vez de reproducir una sesión presencial, ya que esto es más aconsejable de manera virtual. Después de la primera convocatoria, el alumnado dio su opinión mediante una encuesta anónima y el 100 % consideró esta metodología como muy acertada.

Metodología docente

Se evitó la competitividad y el individualismo, de manera que se fomentó la colaboración y la cooperación. Por esta razón, optamos por una enseñanza activa, que se realizó de la siguiente forma.

Por un lado, en las sesiones de problemas se constituyeron grupos de hasta cuatro personas, las cuales tenían que ayudarse entre sí, ya que su nota dependía de que todas las personas que formaban el equipo fueran capaces de solventar los problemas. El objetivo era, por tanto, que se ayudaran entre sí (tutorías entre iguales), promoviendo el aprendizaje cooperativo.

No obstante, al confinarnos, este trabajo dejó ser en grupo y se realizó de forma individual debido a las dificultades para conectarse, porque al comienzo hubo algunas personas que debían conectarse a internet con datos móviles. Posteriormente, dichas dificultades se solucionaron gracias a la ayuda ofrecida por la Universitat Jaume I.

Por otro lado, se llevó a cabo un proyecto estadístico de manera individual, en el que se consideraron todos los aspectos del temario siguiendo una serie de normas indicadas. Una de dichas normas es que una de las variables es categórica, con dos categorías, que, en muchos casos (de forma simplificada), es el sexo.

1. <https://www.youtube.com/user/schoolin8/videos>

El alumnado cuenta con un proyecto ejemplo que le sirve de guía, en el que figuran, entre otras, las siguientes variables: el número de horas dedicadas al hogar, el salario o el sexo. El trabajo se realiza de forma individual, ya que de esta manera es posible escoger la temática libremente y, así, seguir sus propios intereses; además, también ven de primera mano que la «estadística está en todas partes».²

Muchos de los proyectos realizados fueron de temática social, se ajustaban a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y, en especial, varios trataron sobre la igualdad entre hombres y mujeres, elaborados por chicos. Se incluyen de manera ilustrativa los títulos de varios de ellos: «Por una calada no pasa nada», «¿Se usan realmente los métodos anticonceptivos?», «El papel de la mujer en las series españolas del siglo XXI», «Índice de masa corporal de la comunidad universitaria de la UJI», «La brecha salarial en el baloncesto», «Las mujeres tardamos más en arreglarnos que los hombres», «Epidemiología de pacientes con cáncer de mama», «Horas invertidas en hacer deporte a lo largo de la semana entre hombres y mujeres», etc.

En esta línea metodológica, la principal «dificultad» para las docentes ha sido que, al permitirles libertad al elegir la temática del proyecto, las horas de trabajo docente se han incrementado, ya que ha habido que guiarles en muchos puntos. No obstante, pensamos que este trabajo extra es muy útil para el estudiantado, puesto que se enfrentan a todo tipo de dificultades en un estudio real realizado de principio a fin. El estudiantado también estaba de acuerdo, como así lo manifestaron en una encuesta anónima, y, pese a que también les supuso una carga de trabajo extra, vieron que la realización del proyecto les había ayudado a la comprensión de la asignatura, con el que todo el estudiantado se mostró muy satisfecho.

Trabajo en valores

En estas materias también trabajamos en valores, la justicia social, desde dos vertientes: mediante el currículum oculto, siendo referentes de comportamientos ejemplares, y mediante el currículum visible, humanizando los problemas.

Respecto al currículum invisible, algunos ejemplos son la reducción del empleo de papel; la presentación de la Asociación Comunitat UJI x Planeta; la disponibilidad de distintos materiales para tener en cuenta la diversidad y ayudar a quien necesitara trabajar más algunos puntos o, por el contrario, quisieran ampliarlos; la facilitación al estudiantado de ayuda ante cualquier problemática, etc. Cabe destacar que esto ha sido muy importante durante la pandemia.

2. Las normas y el proyecto que sirve de ilustración, además de otro material, puede descargarse en: <http://www3.uji.es/~epifanio//TEACHINGP/gender.tar>.

Por lo que respecta a la humanización de los problemas, se buscó contextualizarlos y conectarlos con los intereses de nuestro alumnado. Para ello, se presentan problemas estadísticos que pueden encontrarse a diario, como pueden ser facturas del agua, noticias en los medios de comunicación o analíticas clínicas. Pese a que muchos problemas provienen de aplicaciones en el diseño industrial, también se plantean otro tipo de problemas actuales como el cambio climático, discriminaciones de varios tipos, etc.

Para ilustrar lo anterior, indicamos a continuación varios ejemplos: en la parte de métodos numéricos, trabajamos con derivadas mediante el cálculo de la velocidad con la que aumenta el consumo de plástico mediante los datos obtenidos de Geyer et al (2017). En otra tarea, «Mi huella ecológica: ¿cuál es mi contribución al cambio climático?», se trabaja su huella ecológica y la separación de los residuos. También, en un ejemplo sobre la distribución normal, se tratan los cambios en las estaciones por el calentamiento global y cómo influye a la fauna, etc. Mediante regresión también se estudió la violencia contra las mujeres. Además, se introdujo el efecto Jennifer-John, con los datos de Moss-Racusin et al. (2012), para trabajar sobre sesgos de género.³ El estudiantado muestra especial interés por temas de actualidad, así que no encontramos ninguna resistencia. Las mayores dificultades son que los problemas no se encuentran en libros de texto y, por tanto, es cuestión de elaborar los propios problemas y buscar los datos para ello. En definitiva, supone más tiempo de preparación por parte de las profesoras.

Contenidos

Siguiendo las recomendaciones de la American Statistical Society y la American Mathematical Association, se plantea una estadística aplicada, con el objetivo de «aprender matemáticas (estadística) haciendo matemáticas (estadística)».

Por lo que respecta a los contenidos, se pone especial énfasis en el muestreo. En el área de la salud, es imprescindible un muestreo sin sesgos en los ensayos clínicos y otras prácticas de investigación, así como en el área de ingeniería, donde deben considerarse muestras de personas usuarias teniendo en consideración todos los factores, como son el sexo, el género, etc. (Gendered Innovations 2020a). Resulta también relevante la forma en que se realizan las preguntas y que puedan recopilar las situaciones de todas las personas.

En Matemáticas II, se muestra también la relevancia de considerar el sexo en la ciencia y la ingeniería, en la parte dedicada a los métodos numéricos. Se utilizan los

3. Este ejemplo está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=RSkQELAZgIc>.

datos de Tannenbaum et al. (2019) y se presenta el caso de cómo la seguridad en coches se ve afectada por considerar modelos androcéntricos (Gendered Innovations 2020b).

Uso del ordenador

El empleo del ordenador es imprescindible hoy en día en estadística y matemáticas, no solo para evitar cálculos tediosos, sino también para ayudar a comprender mejor los conceptos.

Sin embargo, hay otro punto a favor de ello desde el punto de vista del género (y también para personas que no hayan tenido tanto acceso a estos por su entorno), y es que favorece la aproximación de las mujeres hacia la tecnología, que suelen estar en desventaja respecto a sus colegas varones en el uso de las TIC, por una cuestión social (Mateos y Gómez 2019).

Evaluación

La evaluación de Matemáticas II comprende distintas pruebas para tener presente la diversidad en el alumnado, con criterios de valoración explícitos. En particular, en 2020, el examen final de resolución de problemas con un formulario supuso un 55 % de la nota global; mientras que la evaluación continua supuso el 45 %, y comprendió la valoración del trabajo realizado en las sesiones de laboratorio mediante unas memorias, trabajo en equipo (de hasta cuatro personas) de resolución de problemas y ejecución individual de un proyecto estadístico a lo largo del semestre. Para la evaluación, contamos con rúbricas, para evitar posibles sesgos inconscientes.

Relaciones interpersonales

Aparte de lo comentado hasta ahora, hay un punto primordial que cubre todos los puntos anteriores: la empatía. Obviamente, la empatía tiene que ser sincera, es decir, que la preocupación del profesorado por el alumnado debe ser real. Algunos ejemplos de qué supone esto sería que el profesorado memorizase los nombres de las y los alumnos desde el inicio del semestre, los conociese, los escuchase, y estuviese abierto a sus inquietudes y en disposición de ayudarles. Esto da lugar a un buen ambiente, donde

el alumnado está a gusto y en el que aumenta su motivación, lo cual conlleva que el alumnado pueda desplegar todas sus capacidades.

Como ilustración, en Matemáticas II, se propone el primer día de clase, una tarea para conocer al alumnado: sus inquietudes y sentimientos hacia la materia (por ejemplo, miedo a las matemáticas en titulaciones no matemáticas), problemas (por ejemplo, por incompatibilidades con el trabajo, por conciliación familiar, por enfermedad, etc.), y proporcionarles retroacción personalizada, así como para conectar emocionalmente. En particular, en esta tarea se presentan de forma privada, contando lo que quieren (en formato abierto, pero con una guía orientativa).

Con el confinamiento, se estuvo muy al tanto de que expresaran cualquier dificultad que les aconteciera, ya fuera de carácter técnico, económico, de salud física o mental. Se envió un mensaje semanal, mostrando que se estaba abierta a escucharles y ayudarles. Se redirigió al alumnado con problemas de ansiedad y estrés al servicio de ayuda psicológica de la universidad, y se dieron muchas facilidades al retirar los plazos límite de las entregas de tareas, pese a que estos eran muy generosos, y realizar un seguimiento con mensajes personalizados, a través de los cuales el profesorado se interesó sinceramente por el estado del alumnado.

El estudiantado agradeció enormemente este trato humano y así lo indicó tanto en una encuesta anónima realizada al finalizar el curso, en las encuestas oficiales de la universidad (en sus comentarios), como mediante el envío de mensajes de agradecimiento. A nivel personal, es muy grato haber intentado que nadie se descolgara de las clases por sus circunstancias personales.

4. Conclusiones

En las programaciones docentes de la gran mayoría de asignaturas de matemáticas y estadística de todas las universidades alrededor del mundo, no se hace mención alguna a la igualdad. No obstante, el profesorado tenemos la obligación de cumplir con la ley y, por tanto, de contribuir al conocimiento y el desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz, como se indica en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Comienzan a haber experiencias donde las propias administraciones están impulsando la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria, como sucede con el Marco General llevado a cabo por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU, 2018).

Hemos mostrado cómo se puede transversalizar la perspectiva de género en la docencia universitaria con un elevado grado de satisfacción entre el estudiantado, que también obtuvo muy buenos resultados a nivel formativo (Epifanio, Ferrando y Martínez 2021). Para otros niveles formativos, se puede consultar la web de la Jornada virtual «Coeducación Matemática. Rompiendo estereotipos»,⁴ celebrada en la Universitat Jaume I en noviembre de 2020, con una alta participación y una satisfacción altísima por parte las personas participantes (Epifanio, Ferrando y Martínez 2021).

Referencias bibliográficas

- AQU = Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. 2018. *Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària*. http://www.aqu.cat/doc/doc_19381922_1.pdf
- Bravo, Eduardo. 2018. *Infografías para visibilizar la desigualdad de género en el diseño*. <https://www.yorokobu.es/desigualdad-de-genero-en-diseño>
- Calvo, Encina, Irene Epifanio, Sonia Estradé y Elisabet Más de les Valls. 2021. «Gender perspective in STEM disciplines in Spain universities». En *Women in STEM in Higher Education: Good practices of attraction, access and retainment in Higher Education*. Londres: Springer.
- Del Canto, Pablo et al. 2009. «Conflictos en el trabajo en grupo: Cuatro casos habituales». *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(4): 344-359.
- Epifanio, Irene. 2020. *Matemàtiques. Guia per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Xarxa Vives. <https://www.vives.org/coleccio/guies-per-a-una-docencia-universitaria-amb-perspectiva-de-genero/>.
- Epifanio, Irene y M. Victoria Ibáñez. 2013. «Integrating a Gender Perspective into Statistics». En *5th International Conference on Education and New Learning Technologies. EDULEARN13*: 5119-5126. https://www.researchgate.net/publication/330507872_INTEGRACION_DE_LA_PERSPECTIVA_DE_GENERO_EN_UNA_ASIGNATURA_DE_ESTADISTICA_BASICA_EN_UNA_INGENIERIA
- Epifanio, Irene, Lara Ferrando y Marina Martínez-García. 2021. «Mainstreaming gender in mathematics university teaching and an assessment from students and teachers». En: *Proceedings of XI International Conference on Virtual Campus (JICV)*, Salamanca. 10.1109/JICV53222.2021.9600303.

4. <http://www.coeducamates.uji.es/>

- España. *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Boletín Oficial del Estado, 30 de octubre 2007, núm. 260. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>.
- Ferrando, Lara e Irene Epifanio. 2020. *El rescate de la maga Omega*. Comisión de Mujeres y Matemáticas de la Real Sociedad Matemática Española. <https://forms.gle/4bK7YdaXjpJx1bmQ8>.
- . 2021. «Visibilización de mujeres matemáticas mediante una *escape room* virtual». En *II Congreso Internacional de Innovación y Tendencias Educativas*. Dykinson. Gendered Innovations. 2020a. *Engineering Checklist of Gendered Innovations*. http://genderedinnovations.stanford.edu/methods/engineering_checklist.html.
- . 2020b. *Inclusive Crash Test Dummies: Rethinking Standards and Reference Models*. <https://genderedinnovations.stanford.edu/case-studies/crash.html#tabs-1>.
- Gil, Gemma, M. José Ortí Porcar y Anna Sales Boix. 2020. *Guia per la integració de la perspectiva de gènere en les guies docents de les assignatures de grau de la Universitat Jaume I*. Castelló de la Plana: Fundació Isonomia-UJI. <https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/QUEU4LAZAHDORE1JUHKG3JPRBNVSDYXQR>.
- Geyer, Roland, Jambeck, Jenna R. y Kara Lavender Law. 2017. «Production, use, and fate of all plastics ever made». *Science advances*, 3(7): e1700782.
- Mateos Silero, Sara y Clara Gómez Hernández. 2019. *Libro Blanco de las mujeres en el ámbito tecnológico*. Ministerio de Economía y Empresa. <http://www.mineco.gob.es/stfls/mineco/ministerio/ficheros/libreria/LibroBlancoFINAL.pdf>.
- Moss-Racusin, Corinne A., et al. 2012. «Science faculty's subtle gender biases favor male students». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41): 16474-16479.
- Oakley, Barbara et al. 2004. «Coping with Hitchhikers and Couch Potatoes on Teams, from Turning Student Groups into Effective Teams». *Journal of Student Centered Learning*, 2(1).
- Rey, Lucía. 2020. *El pasillo del olvido recordado*. Comisión de Mujeres y Matemáticas de la Real Sociedad Matemática Española. <https://forms.gle/5CuTTuvw-XhjLZijh6>.
- Tannenbaum, Cara et al. 2019. «Sex and gender analysis improves science and engineering». *Nature*, 575(7781):137-146.
- Verge Mestre, Tania y Teresa Cabruja Ubach. 2017. *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*. <https://www.vives.org/book/perspectiva-de-genere-en-docencia-i-recerca-a-les-universitats-situacio-actual-i-reptes-de-futur/>.

