

I Congreso Internacional

Equidad, Educación y Género

equidad
educación
género

Murcia, 19-21 de septiembre de 2018



Fotografía de: Gerd Altman

COORDINAN:

Juan Carlos Solano Lucas
Eva Ortiz Cermeño

Marcos Alonso Bote Díaz
Juan Benito Martínez



UNIVERSIDAD DE
MURCIA



Actas del I Congreso Internacional de Equidad, Educación y Género

Universidad de Murcia

19 al 21 de septiembre de 2018

Murcia

España



FEE
Facultad de Economía y Empresa



cm
37 38
CAMPUS MARE NOSTRUM

 **Departamento
de Sociología**
UNIVERSIDAD DE MURCIA

ISBN: 978-84-09-12406-0

Índice

EDUCACIÓN

MUJERES EN MUNDOS DE HOMBRES. UNA PROPUESTA COEDUCATIVA PARA ELIMINAR BARRERAS EN LA ELECCIÓN DE OCUPACIONES MASCULINIZADAS. 9

IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN PSICO-EDUCATIVA EN UNA SITUACIÓN DE VIOLENCIA ENTRE ESCOLARES (BULLYING). 19

ESTUDIO CIENCIOMÉTRICO DE LAS TESIS DOCTORALES ESPAÑOLAS SOBRE EXCLUSIÓN EDUCATIVA 1976-2018 37

PENSAMIENTO CRÍTICO Y CULTURAL DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: PROMOCIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA DE LOS INDIVIDUOS. 53

LA SEGREGACIÓN ESCOLAR COMO DISEÑO INTENCIONAL 60

SOLIDARIDAD Y COERCIÓN ENTRE JÓVENES DE ESPAÑA Y LA REPÚBLICA DE BIELORRUSIA. 65

GÉNERO

VARONES FRENTE A LA CORRESPONSABILIDAD DOMÉSTICA. UN ANÁLISIS DE SU DISCURSO. 83

GÉNERO, TRABAJO Y VIDA SOSTENIBLE: UNA PROPUESTA DE ACTIVIDAD DOCENTE INTERACTIVA 102

EL CONCEPTO DE SORORIDAD EN LA PRENSA ESPAÑOLA 112

MEDIR LA BRECHA RETRIBUTIVA POR GÉNERO 126

MUJERES EN MUNDOS DE HOMBRES. LA SEGREGACIÓN LABORAL A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE CASOS 176

LAS BRECHAS DE GÉNERO EN LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE LAS PROFESORAS POLITÉCNICAS EN SU PROCESO DE CONSOLIDACIÓN EN LA CARRERA CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA AL INTERIOR DEL IPN 158

DESAFÍOS PSICOLÓGICOS DE LA EXPLORACIÓN ESPACIAL: LAS MUJERES COMO CONTRIBUYENTES CLAVE PARA TRIPULACIONES DE GÉNERO MIXTAS 147

LAS COMPETENCIAS EN EL EMPRENDIMIENTO ¿UNA CUESTIÓN DE GÉNERO?	199
LA SILENCIOSA PRESENCIA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD	213
EL PATRIARCADO COMO LÍMITE A LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE MUJERES JÓVENES EN ESPAÑA (2000-2011)	227
EQUIDAD	
IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD A TRAVÉS DE	245
DINÁMICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL DEL COLECTIVO GITANO. UN ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL	258
LO QUE NO CUENTAN LOS LIBROS DE TEXTO: ENSEÑAR HISTORIA PARA LA IGUALDAD	269
ECOALDEAS Y FEMINISMO. ACERCA DE LA ECODEPENDENCIA, LA INTERDEPENDENCIA Y LA EMANCIPACIÓN HUMANA	280
EL AUTOESTIGMA EN LAS PERSONAS SIN HOGAR: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EN GRUPO	295
EMPRENDIMIENTO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD. DESAFIOS Y PROPUESTA DE ACTUACIONES.	310

Educación

MUJERES EN MUNDOS DE HOMBRES. UNA PROPUESTA COEDUCATIVA PARA ELIMINAR BARRERAS EN LA ELECCIÓN DE OCUPACIONES MASCULINIZADAS

Ana Belén Fernández Casado

Universidad de Murcia

Resumen (en español)

Las mujeres tienen que romper con los estereotipos negativos que han supuesto siempre una barrera tanto para su elección formativa como ocupacional. La presente comunicación es fruto de dos proyectos “Mujeres en mundos de hombres: Barreras a la entrada y estrategias de superación” (2012-14) y “Mujeres en mundos de hombres: socialización, organización del trabajo e imagen” (2015-18), financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. Los estereotipos sexistas nos son inculcados desde que nacemos, condicionan la convivencia y las relaciones, y la proyección personal y profesional. En este sentido, la escuela es el reflejo de la sociedad en la que se inserta, y por lo tanto depositaria de estereotipos de género, que transmite desde las primeras etapas de escolaridad y de manera no intencional a través del llamado currículum oculto. Como metodología de investigación se han estudiado las trayectorias laborales de trabajadoras y las estrategias puestas en marcha para ejercer las diferentes ocupaciones: pintoras de la construcción, policías nacionales, mecánicas en los talleres de reparación de vehículos, maquinistas de Renfe, pilotas de aviación civil, estibadoras, técnicas de iluminación y sonido, corresponsales de guerra o técnicas informáticas. Se presenta aquí una propuesta que pretende aumentar la matriculación de mujeres en ciclos formativos de la familia de informática desde una perspectiva coeducativa y en la que se tienen en cuenta las aportaciones de alumnos egresados y docentes con el fin de dar a conocer el mercado de trabajo en el que se insertan.

Abstract

Women have to break negative stereotypes that have always been a barrier to both their formative and occupational choice. This communication is the result of two projects "Women in Men's Worlds: Barriers to entry and coping strategies" (2012-14) and "Women in men's worlds: socialization, work organization and image" (2015-18), financed by the Ministry of Economy and Competitiveness of Spain. Sexist stereotypes are inculcated from birth, condition coexistence and relationships, and personal and professional projection. In this sense, the school is the reflection of the society in which it is inserted, and therefore the depository of gender stereotypes, which it transmits from the first stages of schooling and unintentionally through the so-called hidden curriculum. As a research methodology we have studied the work trajectories of women workers and the strategies put in place to exercise the different occupations: construction painters, national police, mechanics in vehicle repair workshops, Renfe machinists, civil aviation pilots, stevedores, lighting and sound techniques, war correspondents or computer techniques. Here is a proposal that aims to increase the

enrollment of women in training cycles of the computer family from a co-educational perspective and in which the contributions of alumni and teachers are taken into account in order to publicize the labor market in which they are inserted.

Introducción

El sistema educativo está contribuyendo a la tradicional división del trabajo propio de mujeres y hombres. No por las actuaciones discriminatorias explícitas, sino por la ausencia de análisis y valoración crítica acerca de los estereotipos de género subyacentes y del currículum oculto que se transmite por parte del profesorado. Y, por lo tanto, por la ausencia de acciones curriculares específicas para actuar y operar el cambio. El sistema educativo debe ser agente de este cambio, en este sentido, se deben poner en práctica actuaciones específicamente destinadas a romper con esas barreras mentales que tanto condicionan la vida de nuestras/os jóvenes (Fernández e Ibáñez, 2018: 128).

Los datos sobre los índices de presencia femenina en el ámbito educativo nos muestran cómo los roles y estereotipos de género y la elección de trayectorias académicas están interrelacionados. La industria tecnológica necesita y necesitará cada vez más profesionales de estos campos, los más demandados en el contexto de la inminente cuarta revolución industrial, y no puede permitirse renunciar al talento femenino (Sainz, 207: 25 en Fernández e Ibáñez, 2018: 118). Parece que existen barreras invisibles que determinan que la tecnología sea todavía un mundo de hombres, mientras que las mujeres estarían prisioneras de una cierta «tecnofobia» (Castaño, Martín y Vázquez, 2008: 148-149).

Sainz establece (2007: 29) que, en un primer momento, la existencia del estereotipo de que las mujeres no son buenas en matemáticas o en ámbitos técnicos fomenta que los padres y los profesores tengan menores expectativas para las chicas que para los chicos, lo cual a su vez reduce la confianza que estas tienen en sí mismas y su posterior rendimiento. Se considera necesario que las niñas y niños aprendan en la escuela a utilizar estas herramientas tecnológicas y de información tanto incorporadas a su proceso general de aprendizaje de distintos saberes, como, sobre todo, en sí mismas, es decir, la escritura de código (Castaño, 2009: 73-74).

El peligro de no hacer nada es que el mercado, tal y como muestran los datos y estadísticas oficiales, nos está llevando a una orientación laboral selectiva y perpetuadora de los roles, donde la mujer tiene las de perder. Para superar la falta de igualdad en el mercado laboral y lograr una elección académica y profesional no estereotipada, es necesario abrir espacios de reflexión y análisis en el profesorado que debe tener en cuenta numerosos aspectos relacionados con el lenguaje, las imágenes y los mensajes que da a su alumnado. Para lograr este cambio, creemos necesario, además de aplicar medidas de sensibilización, formación y análisis en todos los niveles

educativos, incidir en los procesos de orientación regulados en la educación secundaria (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013: 5-10 en Fernández e Ibáñez, 2018: 129).

En la presente comunicación se presenta una parte teórica que se apoya en dos marcos de reflexión. Por una parte, se analizan las razones por las que las mujeres van perdiendo presencia en estos estudios, y por lo tanto en estas ocupaciones. La parte empírica pretende conocer las opiniones de los agentes interesados sobre los modos de incentivar la matriculación de mujeres en los estudios de informática. En el apartado metodológico se explican las tres fuentes de información utilizadas (encuestas telefónicas semiestructuradas, entrevistas en profundidad y grupo de trabajo de expertos). El análisis de los resultados empíricos se integra con lo observado en investigaciones ajenas y se realiza una propuesta de programa de atracción y retención de mujeres en estos estudios. Finalmente se termina con las conclusiones.

Metodología

Como objetivo intermedio de la presente investigación se pretende conocer las opiniones de los agentes interesados sobre los modos de incentivar la matriculación de mujeres en los estudios de informática. Para ello se acude a tres técnicas dependientes cronológicamente: entrevistas en profundidad a mujeres trabajando en el sector, un grupo de trabajo con docentes y encuestas telefónicas semiestructuradas a egresados/as (Fernández e Ibáñez, 2018: 122).

Como afirma Thomas (2011), las ocupaciones se analizan como casos pues se entiende que la segregación por sexo en los puestos de trabajo tiene diferentes razones y narrativas según cada ocupación concreta. De la misma manera, serán distintas también las dificultades y/o apoyos que una mujer puede obtener para superar esa situación atendiendo a cada ocupación. Lo que nos interesa del estudio de caso es su vocación de análisis completo (holístico) de una ocupación a través de los métodos que sean necesarios (Thomas, 2011 en Ibáñez, 2017: 92).

La selección de las ocupaciones analizadas tiene que ver con los estereotipos negativos que Anker (1998: 26-27) entiende están asociados a “lo femenino” y que funcionan como narración legitimadora de la segregación ocupacional: En esta investigación, la capacidad de generalización del estudio de casos se apoya en dos pilares: la comprensión orgánica de cada sector o mercado de ocupación y el análisis de las biografías femeninas como trayectorias laborales Ibáñez, 2017: 92-94).

Las entrevistas en profundidad a doce mujeres que cursaron un ciclo formativo en la familia profesional de informática se llevaron a cabo entre 2012 y 2013, con una duración media de una hora y siguiendo en la medida de lo posible el guión acordado por el grupo de investigación Mujeres en mundos de hombres: razones de la elección formativa, formación, acceso al empleo, trayectoria laboral y vivencia y visión de género (Fernández, 2017: 200-202). Estas mujeres fueron seleccionadas buscando las diferentes salidas laborales de la titulación: tres de ellas trabajan en la administración

pública y el resto en la empresa privada como asalariadas, excepto una que en el momento de la entrevista estaba desempleada.

En mayo del año 2017 se realizaron encuestas semiestructuradas a los alumnos egresados en la familia de informática. Para este ciclo se han entrevistado telefónicamente a 50 alumnos de un total de 61 egresados entre 2012 y 2016 (Fernández e Ibáñez, 2017: 123).

Resultados

Desde la aparición de la informática se ha podido observar un giro en el estereotipo de género asociado a la profesión. Mientras que en su inicio estaba asociado al trabajo de oficina, administrativo y contable, por lo tanto, femenino; en la actualidad, y especialmente entre los jóvenes, es común su asociación con los juegos de ordenador, el hacker, o el friki, asociados a estereotipos masculinos. Como se señala en distintos estudios, mientras que a la mayoría de los chicos les encanta desde pequeños, las chicas tienden a considerarlo como una herramienta, como algo práctico (Castaño, 2009: 86).

Entendemos la orientación coeducativa, y por lo tanto la forma para atraer y mantener a más mujeres en las aulas de informática (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013: 11-13, González, 2009: 113-114).

El perfil profesional de las personas entrevistadas para este estudio es el siguiente: tres programadores informáticos en empresa privada, una administrativo explotando bases de datos en la empresa privada, una administrativo explotando bases de datos en la administración pública, dos dependientas de pequeña tienda de informática, una dependiente de grandes almacenes dentro del departamento de informática, dos técnicos superiores de informática en la administración pública, y una implantadora de software en la empresa privada. Las edades de nuestras entrevistadas están comprendidas entre los 20 y 40 años (Fernández, 2017: 222).

La trayectoria más común es la de trabajar en una pequeña empresa y realizar tareas relacionadas con la venta de equipos y material informático, la atención técnica a usuarios, el mantenimiento de equipos y servidores, diseño y mantenimiento de páginas web, programación y diseño de aplicaciones informáticas, entre otras. Sin embargo, es en la Administración Pública donde mayor satisfacción se encuentra por parte de las trabajadoras pues además se les reconoce su titulación para acceder a las oposiciones, así como sus méritos para concursar en la plaza que ocupan. Todas le dan mucha importancia al reciclaje y a la autoformación. En cuanto a la relación con los compañeros, todas las entrevistadas se sienten aceptadas por sus compañeros y la mayor parte suelen participar de las reuniones y eventos que se organizan. Se suele valorar de su gestión el hecho de que son muy organizadas, su capacidad de resolver problemas de manera autónoma, o el acabado en el diseño de programas y páginas web. Se sienten bien con lo que hacen y no quieren cambiar de actividad (Fernández, 2017: 222).

La falta de visibilización del trabajo de las mujeres en la informática tiene buena solución en los centros educativos. Desde ellos se pueden recomendar materiales extraescolares, como los que plasman los proyectos WikiProject Women in Red y Wikiformática, así como películas y documentales sobre las pioneras, enseñando en las aulas a las mujeres que trabajan en esta materia, muchas de ellas, bien posicionadas. Se podría implementar el programa «Vocaciones» para despertar el interés de los alumnos de la ESO por las TIC. De igual manera, la mayoría de los entrevistados reivindican la normalización de la imagen de la profesión (Fernández e Ibáñez, 2017: 125).

El apoyo y respaldo de la familia en la elección de esta profesión es evidente en gran parte de las entrevistadas para esta investigación. En algunos casos han sido los estudios realizados por el hermano, el padre o el tío (figuras masculinas). El apoyo de la pareja también se muestra relevante tanto para no desmotivarse como para poder conciliar (Fernández, 2017: 205).

Los trabajadores encuestados en su campo de especialidad son variados: «jefe de informática: programación y administración de sistemas, formación de personal», «realizando las instalaciones a clientes de los equipos, redes», «desarrollador de aplicaciones y administrador de sistemas», «mantenimiento de sistemas, reparación de ordenadores, mantenimiento de instalaciones nuevas, solucionando problemas», o «mantenimiento informático de red, servidores, página web, la infraestructura de una empresa» y «desarrollador de páginas web y help service», «venta y gestión de dispositivos en tienda» (Fernández e Ibáñez, 2017: 123).

Las competencias generales suelen estar muy definidas en las ofertas de trabajo analizadas para este subgrupo profesional de profesionales de las tecnologías de la información: programar, diseñar, gestionar, administrar, analizar, desarrollar, etc. Estas competencias generales se complementan con otras no menos importantes, dada su presencia, como el probado y documentación de aplicaciones, el soporte técnico a usuarios, la elaboración de informes, el mantenimiento de sistemas y bases, etc. (Fernández, 2017: 197).

La gran parte de las indicaciones y propuestas por parte de los entrevistados/as vienen de la mano de explicar mejor los contenidos del trabajo de informático. La enorme variedad de aspectos y habilidades que requiere, a la vez que su interés aplicado. Uno y otro sexo muestran diferentes intereses respecto a los dos grandes campos del trabajo informático (hardware y software): mientras que a los hombres les atrae más el hardware, a las mujeres el software. Uno de los encuestados realiza la siguiente afirmación:

E28 (H): «Que la informática no es tanto hardware sino que son muchas más cosas. Yo haría un énfasis en eso. Que no es tanto un trabajo manual, sino que es más intelectual de lo que parece a simple vista. Que se enfatice que también se dan bases de datos,

programación con bases de datos, seguridad informática también, que se enfaticen esas cosas».

La Orientación Laboral en las instituciones educativas tiene mucho que decir ante el problema que nos ocupa. Para lograrla, no solo tenemos que hacernos conscientes de dichos estereotipos, también hay que estar atentos a los materiales didácticos con los que trabajan los estudiantes y en general, remover las barreras que contribuyen a que las mujeres tengan una actitud negativa hacia la informática. En los años finales de la infancia o principios de la adolescencia (a partir de los 10 años) es cuando niños y niñas empiezan a tener claro el concepto de profesiones y empiezan a desarrollar sus preferencias por algunas de ellas (Vondracek -2001- y Hartung et al., -2005).

Y, en general, mayor énfasis de todos los aspectos en los primeros años escolares.

E12 (H): «Talleres desde que son chiquititos, algo más de desarrollo de la informática... no tan genérico. No tan enfocados a las chicas hacia la ofimática y a los chicos hacia la reparación y demás. Cuando tienen 10-11 añitos».

Además de comprobarse en las estadísticas publicadas de matriculaciones tanto regionales como nacionales, este es el problema principal detectado en el IES El Bohío. En un centro educativo como el que nos ocupa, con cursos de ESO, se cuenta con una 'población cautiva' para hacer marketing de los estudios de informática. Como se señalaba antes, la Orientación Laboral es un compromiso del conjunto de la comunidad educativa, con el liderazgo de la Dirección y bajo la supervisión técnica del Departamento de Informática, el Departamento de FOL.

Es importante destacar que la experiencia recibida tras la realización del módulo de Formación en Centros de Trabajo ha sido muy bien valorada y es una forma de entrar en contacto con las empresas del sector informático en las que tanto las trabajadoras entrevistadas en 2012-2013 como el alumnado egresado en 2017, en una gran proporción, terminan insertándose. El centro educativo muestra que es un agente intermediario en la inserción laboral de algunos de los trabajadores, como prueba la inserción a través de la FCT de muchas de las alumnas entrevistadas en la primera muestra, así como de algunos de los egresados encuestados en la segunda (Fernández, 2018: 128-129).

Discusión y conclusiones

La principal recomendación que podemos hacer tras nuestro análisis de un caso concreto se refiere a la atracción de más mujeres en los estudios de Formación Profesional en la Familia de Informática. Las vías son variadas: visibilizar el papel de las pioneras y a las mujeres exitosas, empezar a programar desde muy jóvenes (a través de talleres o asignaturas optativas de informática en la ESO y Bachillerato), que los alumnos/as también aprendan a reparar equipos, a montar y a desmontar ordenadores. Con la presencia de profesionales del sector tanto femenino como masculino, para que las alumnas también puedan comprender que no hace falta un hombre cuando se trata

de utilizar las nuevas tecnologías y no asocien las máquinas con lo masculino (Fernández e Ibáñez, 2017: 128).

Los estereotipos sexistas nos son inculcados desde que nacemos, condicionan la convivencia y las relaciones, y la proyección personal y profesional. En este sentido, la escuela es el reflejo de la sociedad en la que se inserta, y por lo tanto depositaria de estereotipos de género, que transmite desde las primeras etapas de escolaridad y de manera no intencional a través del llamado currículum oculto. Esto incidirá en el futuro desarrollo profesional del alumnado, que sigue respondiendo a los estereotipos sociales diferenciados de las actividades (en especial, estudios y profesiones) según las realicen hombres o mujeres. Si queremos cambios sustanciales en el modelo educativo, es necesario pasar de la escuela mixta a la escuela coeducativa y, para ello, es imprescindible la implicación del profesorado (González, 2009: 111-112).

Con la investigación presentada en la presente comunicación (Fernández e Ibáñez, 2018: 127), se pretende visibilizar y promocionar los estudios de informática, especialmente entre las chicas y que abarca las propuestas mencionadas anteriormente: despertar el interés de los alumnos de la ESO por las TIC explicando mejor los contenidos del trabajo de informático, revisar el aspecto de la reparación de equipos y de la programación realizando demostraciones y proponiendo talleres para que los alumnos experimenten desde la práctica, e invitando a mujeres informáticas que estén bien posicionadas para que expliquen el trabajo que realizan y sirvan de tutoras de las alumnas que decidan estudiar para evitar el abandono.

Uno de los puntos de inflexión es el último año de la ESO. El alumnado con dificultades durante la ESO suele ser derivado a los ciclos formativos de grado medio que oferte el centro, ya que en la mayor parte de los casos se trata de un alumnado con residencia en el propio entorno.

Nuestro primer esfuerzo se centraría en que durante la ESO se incentive a las chicas que están pensando no seguir por bachiller. También se puede fomentar la posibilidad de continuar los estudios del Ciclo de Grado Superior al alumnado egresado en el Ciclo de Grado Medio aumentando así las oportunidades para la posterior inserción laboral, ya que entre los alumnos de ASIR el porcentaje de inserción es bastante alto.

La escuela es una pieza clave de las políticas públicas, pues las expectativas son muy importantes. Si la expectativa es de diferencia, la realidad será de diferencia (Pazos, 2011: 10-13).

El peligro de no hacer nada es que el mercado, tal y como muestran los datos y estadísticas oficiales, nos está llevando a una orientación laboral selectiva y perpetuadora de los roles, donde la mujer tiene las de perder. Para superar la falta de igualdad en el mercado laboral y lograr una elección académica y profesional no estereotipada, es necesario abrir espacios de reflexión y análisis en el profesorado que debe tener en cuenta numerosos aspectos relacionados con el lenguaje, las imágenes y

los mensajes que da a su alumnado. Para lograr este cambio, creemos necesario, además de aplicar medidas de sensibilización, formación y análisis en todos los niveles educativos, incidir en los procesos de orientación regulados en la educación secundaria (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013: 5-10 en Fernández e Ibáñez, 2018: 129).

La escuela es depositaria de estereotipos de género y los transmite desde las primeras etapas de escolaridad y de manera no intencional a través del llamado currículum oculto. La educación escolar no es sólo adquisición de conocimientos; es también formación de hábitos, adquisición de valores, construcción de personalidades. Es tiempo de llevar adelante los proyectos de escuela coeducativa; la realidad nos lo está exigiendo (Subirats, 2009: 94).

Bibliografía

- Anker, R. (1998). *Gender and Jobs. Sex Segregation of Occupations in the World*, Geneva: International Labour Organization.
- Castaño Collado, Cecilia; Martín Fernández, Juan y Vázquez Cupeiro, Susana (2008): “La e-inclusión y el bienestar social. Una perspectiva de género”. *Rev. Economía Industrial*, 367, 139-152.
- Fernández Sánchez, Andrea (2016): “La dirección escolar ante el reto de implantar un plan TIC con perspectiva de género. Investigación joven con perspectiva de género”. *Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Estudios de Género*, 462-482.
- Fernández Casado, A. B. (2017). “Mujeres informáticas. La elección formativa”. En Ibáñez et al. *Mujeres en mundos de hombres. La segregación ocupacional a través del estudio de casos*. Madrid, CIS, pp. 191-222.
- Fernández Casado, A. B. e Ibáñez Pascual, M. (2018): “Más mujeres en los estudios de Informática: una propuesta desde el departamento de formación y orientación laboral”. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11 (1), 116-134. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.1.10624>
- Fernández Casado, M. (2018): “Segregación por género en el ámbito de la informática: el caso de Murcia”. En Aguado, E. y Ballesteros, E. (coords): *Segregación ocupacional. Participación y reconocimiento de mujeres empleadas en trabajos de dominación masculina*. Valencia. Ed. Tirant Lo Blanch, pp. 115-129.
- González López, I. (2009): “La orientación académica y profesional en clave de igualdad”. *Participación Educativa*, 11, 110-121.
- Hartung, Paul J.; Porfeli, Erik J. y Vondracek, Fred W. (2005): “Child vocational development: A review and reconsideration”. *Journal of vocational behavior*, 66 (3), 385-419. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.006>
- Ibáñez Pascual, Marta (dir.) (2017). *Mujeres en mundos de hombres. La segregación ocupacional a través del estudio de casos*. Madrid, CIS.
- Ministerio de empleo y Seguridad Social (2013). *Dossier educativo. Segregación de género en las trayectorias formativas y laborales del alumnado*. Aula Intercultural. Secretaría general de Inmigración y Emigración, 2 julio 2013 (en línea). <http://aulaintercultural.org/materiales/idades-didacticas-alumnado/>
- Pazos Morán, M. (2011): “Roles de género y políticas públicas”. *Sociología del Trabajo*, 73, 5-23.
- Sainz Ibáñez, Milagros A. (2007). *Aspectos psicosociales de las diferencias de género en actitudes hacia las nuevas tecnologías entre los adolescentes*. INJUVE, Madrid.

- Subirats, C. (2009): "La escuela mixta ¿garantía de coeducación?". *Rev. Participación educativa*, 11. Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación, Madrid.
- Thomas, G. (2011). "A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse and structure". *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511-521.
- Vondracek, Fred W. (2001): "The childhood antecedents of adult careers: Theoretical and empirical considerations" en R. K. Silbereisen & M. Reitzle (Eds.): *Bericht ueberden 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft fuer Psychologie in Jena 2000*. Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers.

IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN PSICO-EDUCATIVA EN UNA SITUACIÓN DE VIOLENCIA ENTRE ESCOLARES (BULLYING).

Eva del Baño Sandoval

Cesar Augusto Giner Alegría

RESUMEN. Este trabajo se centra en la evaluación de un grupo-clase mediante el instrumento BULL-S para observar si una intervención estructurada como el Programa *La Brújula* y un entrenamiento en habilidades sociales consiguen disminuir los niveles de *bullying* en el aula. Los resultados muestran, aunque sólo a nivel descriptivo, un aumento de la cohesión en el aula, además de una disminución del número de alumnos implicados directamente en la dinámica *bullying*, ya sea como víctima, como agresor o como ambas cosas. A raíz de los resultados obtenidos, se plantea la necesidad de estudiar con una muestra más amplia y aislando ciertas variables si el programa *La Brújula* puede ser usado para intervenir y prevenir dinámicas de acoso escolar.

PALABRAS CLAVES: Acosador; Acoso escolar; Grupo - Clase; Sensibilización; Víctima.

ABSTRACT: This work focuses on the evaluation of a group - class by means of the instrument BULL-S to observe if an intervention structured as the Program The Compass and a training in social skills manage to diminish the levels of bullying in the classroom. The results show, though only to descriptive level, an increase of the cohesion in the classroom, besides a decrease of the number of pupils involved directly in the dynamics bullying, already is like victim, like aggressor or like both things. Immediately after the obtained results, there appears the need to study with a more wide sample and isolating certain variables if the program The Compass can be used to intervene and to anticipate dynamics of school harassment.

KEY WORDS: Stalker; Bullying; Group - Class; Awareness; Victim.

INTRODUCCIÓN.

El *Bullying* es una situación de violencia mantenida mental o física de un escolar o varios, contra otro individuo del grupo que no es capaz de defenderse. Esta situación del maltrato entre iguales emerge del entramado de relaciones personales entre los miembros de un grupo y altera sustancialmente el clima social y afectivo del mismo (Olweus, 1998). Es una conducta grupal que surge y se mantiene en el seno del grupo (Craig y Pepler, 2007) siendo en el aula donde el *bully* o agresor actúa para hacer daño y ejercer cierto poder encontrando los apoyos necesarios para ello, a la vez que la víctima se encuentra aislada e indefensa.

Los roles en este fenómeno están claramente definidos siendo el *bully* o agresor el que actúa sin provocación aparente, movido por un deseo de intimidar. La víctima o receptor de las agresiones sería quien tiende a no defenderse de las mismas. Además, también podrían aparecer víctimas-provocadores que serían aquellos que participan de ambos roles (Cerezo, 2009a). Cuando se establece una relación de intimidación

hacia otro compañero el resto del grupo suele reforzar esas conductas o se inhibe. Así, las situaciones de abuso encontrarían apoyo en el grupo o sería el propio grupo el que las generaría y mantendría mientras que para el profesor o maestro pasarían desapercibidas.

Los espectadores, o lo que es lo mismo, los “otros”, tendrían un papel destacado y aunque la mayoría de ellos desapruaba el *bullying* y les gustaría ayudar a sus compañeros, se muestran inseguros sobre lo que deberían hacer para intervenir y ofrecer un apoyo útil (Cowie y Olafsson, 2000). En el grupo de iguales se valora de manera diferente a cada uno de los sujetos implicados en la dinámica *bullying*, Así, los agresores, a pesar de ser rechazados, son valorados como fuertes y con cierta popularidad, lo cual les sitúa en una posición de mayor poder frente a las víctimas, a las que se les consideraría como cobardes, además de tenerles manía, todo lo cual actúa como factor clave en la prevalencia y mantenimiento del fenómeno (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011).

En este estudio, por tanto, se intenta evaluar cómo gracias a la intervención dirigida al grupo-aula en su conjunto, a través del Programa *La Brújula* se puede actuar frente a dinámicas de *bullying*. La incidencia del fenómeno *bullying* en España gira en torno a un 23% según el estudio de Cerezo (2009b). Otros datos que recoge esta investigación informan de que la edad de inicio y/o la detección de situaciones de acoso o *bullying* se está reduciendo de forma significativa: cada vez se detectan a más temprana edad, además de aparecer nuevas manifestaciones de este fenómeno, como puede ser el ciber-acoso o el acoso a través de Internet.

OBJETIVOS.

El objetivo general de este estudio sería el de evaluar si la intervención grupal con el programa “La Brújula” y el entrenamiento en habilidades sociales en los alumnos de 5º de Primaria resulta efectiva a la hora de reducir las conductas agresivas en el aula, para así poder considerar dicho instrumento como una alternativa eficiente a incluir entre otras propuestas o programas de prevención o intervención en *bullying* desde el contexto escolar. Se proponen y plantean, además, los siguientes objetivos específicos:

- Valorar si aumenta la cohesión del grupo-clase tras la intervención con el Programa la Brújula y otras propuestas desde la tutoría.
- Comprobar si existen diferencias por sexos en cuanto a los diferentes perfiles (Agresor, Víctima, Víctima-Provocador, Otros)
- Conocer las variables situacionales que informan de las dinámicas de agresión en la escuela.
- Evaluar si el número de sujetos que responden a un perfil implicado en las dinámicas de agresión se reduce tras la intervención.

PARTICIPANTES.

El centro al que pertenece este grupo-aula está inscrito en un barrio relativamente céntrico rodeado de urbanizaciones de nueva construcción, está perfectamente comunicado con el resto de la ciudad y en su entorno se puede acceder a todo tipo de servicios y prestaciones. Esta, además, próximo a un gran centro comercial. El nivel socio-económico y cultural de la mayor parte de las familias a las que pertenece el alumnado del grupo-clase objeto de este estudio es medio y medio-alto. La mayor parte de los padres desempeñan sus trabajos en el sector servicios y suelen poseer estudios de nivel medio y universitario.

La muestra estaba formada por 16 grupos-aulas de los que se seleccionó un grupo-clase al azar. El mismo estaba constituido por 25 sujetos que cursaban 5º de Primaria en un colegio público de la zona de Alicante. Debido a que era necesario un seguimiento durante el curso siguiente (6º E.P.) para recoger los resultados posteriores a la intervención, se descartó a un sujeto debido a que repitió curso escolar por lo que la muestra final quedó en 24 participantes. De estos 24 alumnos, 13 son chicos (54.2%) y 11 chicas (45.8%) por lo que la muestra es bastante equilibrada.

Las edades del grupo-clase oscilaban entre los 10 y los 11 años, teniendo el 95% de los alumnos 10 años. En el grupo-clase tan solo hay dos alumnos no nacionales, de origen latinoamericano pero cuyas familias residen en España desde el inicio de la escolarización en E.P. de los alumnos. Además, en el grupo-clase hay dos alumnos de N.E.E.A.E. (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo). No se cuenta en el grupo-clase con ningún repetidor.

En líneas generales se trataba de un grupo-clase normalizado que no solía presentar conductas disruptivas significativas ni problemas de convivencia que requiriesen de una gestión a base de partes de disciplina u otras medidas recogidas en el R.R.I. (Reglamento de Régimen Interior) o en el Plan de Convivencia.

INSTRUMENTOS.

Test de Evaluación de la Agresividad entre escolares: Para la evaluación tanto al inicio como después de la intervención en el aula se utilizó el instrumento BULL-S (Cerezo, 2002) el cual evaluaba diversas dimensiones entre las que destacamos conductas agresivas en el aula que pueden indicar que se presentasen dinámicas de *bullying* en clase. Se utilizó la Forma A (alumnado) de tal manera que los propios participantes fueran los que contestasen al test. Los resultados que se obtuvieron de la aplicación del BULL-S se agrupaban en torno a 3 dimensiones:

SITUACIÓN SOCIOMÉTRICA.

Aquí se estaría hablando de la situación sociométrica, es decir: el estatus social de cada alumno en el grupo, su nivel de aceptación, sus relaciones en la clase: si era líder, si estaba aislado o rechazado, el índice de popularidad o antipatía que despertaba dentro

del mismo. Se valorarían, en paralelo, las expectativas sociales, si era sociable el alumno en cuestión o no sociable o equilibrado: (cuando era realista respecto a las elecciones que espera recibir). Se analizaría, además, si existían subgrupos dentro del aula y, con ello, el índice de cohesión, el grado en que los miembros del grupo se sentían motivados a permanecer en el grupo. Así tendríamos que cuantos menos subgrupos y más numerosos se diesen dentro de la clase, interpretaríamos que se trataba de un grupo bastante cohesionado. Los procesos de interacción dentro del aula, venían marcados por la popularidad de cada uno de sus miembros. Según las elecciones o rechazos que los demás hiciesen de un sujeto podríamos encontrar tres tipos sociométricos:

- Alumno popular: Siéndolo por prestigio exterior o por destrezas personales, tanto en positivo como en negativo.
- Alumno aislado: Aquel a quien nadie o casi nadie elegía.
- Alumno rechazado o impopular. Al que la mayoría señalaba como indeseable.

Las consecuencias son bien dispares: la popularidad tiene efectos muy positivos para el sujeto mientras que su carencia fomenta sentimientos negativos, ante lo cual, hay quienes tratarán de reforzar su autoestima a través de actividades compensatorias, otros acrecientan su agresividad, fanfarronean y mienten, y otros, incrementan los sentimientos de incapacidad e inferioridad (Cerezo, 2006).

En cambio, la conducta de los niños adaptados se caracteriza por un alto nivel de participación y por la frecuencia elevada con la que se dirigían amigablemente hacia sus iguales. Los rechazados, en cambio, mantienen contactos agresivos con una frecuencia muy superior, manifestando expresiones de desacuerdo y demandas de atención sobre si mismo, careciendo de refuerzos positivos de los demás. Se obtenía una visión a nivel individual de lo popular o rechazado que era cada alumno, y también una perspectiva global en base a la estructura del grupo (número y tamaño de subgrupos dentro del aula) y a su nivel de cohesión.

DINÁMICA BULLYING.

Resultaba relevante que muchas de las conductas indeseables de agresividad u otros comportamientos problemáticos o disruptivos se producían en el contexto grupo-clase manteniéndose, en gran parte, gracias al refuerzo que proporcionaban los propios compañeros (Perry, Willard y Perry, 1990). Se suelen encontrar tres categorías bien diferenciadas: los bien adaptados, que mantienen relaciones positivas con sus compañeros, los alumnos desadaptados-agresivos, mucho menos numerosos, y un tercer subgrupo, también muy reducido en número, que eran los alumnos desadaptados-victimistas. Habría que añadir un cuarto subgrupo que serían los alumnos "víctimas provocadores": que en unas ocasiones se comportaban como agresores y en otras como víctimas (Olweus, 1993).

El grupo solía resultar un reforzador de las conductas agresivas pues valoraba más positivamente a los agresores que a las víctimas: se sentían más afiliados o afines al primero que al segundo, consecuentemente los segundos se sentían más apartados y solitarios. Las características psicosociales de estos perfiles de víctimas y agresores serían las siguientes:

Rasgo	Agresor	Victima
Características Físicas		
Edad Sexo Aspecto Físico	Algo superior Mayoría varones Fuertes	Dentro de la media Mayoría varones Débiles, hándicap
Características Académicas.		
Rendimiento Escolar Actitud hacia el Centro Escolar y los Profesores	Bajo Negativo	Medio-Bajo Pasivo
Características de Personalidad		
Agresividad	Alto	Medio
Ansiedad	Alto	Alto
Timidez	Bajo	Alto
Acatar Normas	Bajo	Medio
Provocación	Alto	Bajo
Sinceridad	Bajo	Alto
Retraimiento	Medio-Alto	Bajo
Psicoticismo	Medio-Alto	Medio-Bajo
Neuroticismo	Medio-Alto	Bajo
Extraversión	Alta	Moderada
Autoestima	Bajo	Medio
Autocontrol		
Clima Social Familiar		
Autonomía	Alta	Baja
Control	Escaso	Alto
Conflictos	Alto	Medio
Organización	Alto	Alto
Ascendencia Social Escolar		
Rechazo	Alto	Muy alto
Agresividad	Alta	Medio-Bajo
Estudio	Muy Bajo	Medio-Bajo
Aceptación	Moderada	Muy Bajo
Relaciones	Alto	Muy Bajo

(Fuente: Cerezo, 2002)

Estos perfiles se obtuvieron, entre otras fuentes, a partir de las valoraciones que hacia cada alumno de sus compañeros en función de la puntuación que daban en los ítems del nº 5 al nº 10: *Fuerte* (ítem 5), *Cobarde* (ítem 6), *Agresivo* (ítem 7), *Víctima* (ítem 8), *Provoca* (ítem 9) y *Manía* (ítem 10). El perfil del agresor venia dado por al menos un 25% de la valoración de sus compañeros en los ítems 5, 7 y 9. El perfil de la víctima, por el contrario, venia dado por un 25% o más de las valoraciones de sus compañeros en los ítems 6, 8 y 10

Por último, aquel alumno que puntuase con más de un 25% en ítems de ambos perfiles seria categorizado como víctima-provocador.

ASPECTOS SITUACIONALES.

Aquí se abordaron los valores descriptivos de tipo: forma, lugar, frecuencia, topografía, grado de seguridad percibida, etc. Donde se solían dar las agresiones, con que frecuencia ocurrían y el grado de gravedad que se les atribuía.

Informa acerca de elementos relacionados con las situaciones de agresión, tales como el tipo de agresión, el lugar en el que suelen darse, la frecuencia de ocurrencia, el nivel de gravedad y cuánto de seguro perciben ellos su centro educativo.

VI PROCEDIMIENTO.

1º Fase. Pase del instrumento BULL-S.

Como en las conclusiones finales se expondrá, se viene utilizando el instrumento BULL-S de F. Cerezo desde el curso 2006-2007 en diversos centros tanto de E.P. como de E.S.O. Se puso, primero en conocimiento de del Equipo Directivo y posteriormente, a través de la C.C.P., del resto del claustro de la existencia de este material y de la bondad de los resultados que se podían extraer gracias al mismo.

Se consiguió el compromiso y la implicación de todos los tutores desde 3º de E.P. hasta 6º de E.P. para llevar a cabo tanto el pase como la corrección informatizada de los cuestionarios de cada grupo-clase. A través del AMPA se informó a las familias de la intervención/evaluación que se iba a llevar a cabo con todos los grupos-clase durante los meses de Octubre y Noviembre del curso 2011- 2012: un total de 17 grupos.

Con el objetivo de intentar neutralizar cualquier sesgo que proviniera del estilo educativo diferencial de cada tutor, se acordó que fuese el Psicopedagogo del Centro quien llevase a cabo el pase de la prueba en TODOS los grupos-clase.

A los alumnos, en paralelo, cuando se iniciaba el pase, y siempre adecuando la exposición al nivel evolutivo del grupo en cuestión, se les explicaba que se iba a llevar a cabo una "foto virtual" del grupo-clase. Se hizo hincapié en que la información contenida en cada cuestionario seria confidencial y que el resto del grupo-clase no sabría en ningún momento lo que el resto había contestado a cada uno de los ítems.

En paralelo a ello, y llegado el momento de dar respuesta a los ítems que hacían referencia específicamente a las dinámicas de bullying o acoso, se llevó a cabo una interrupción en el pase para abordar mediante una primera parte expositiva y una segunda parte en forma de lluvia de ideas, una reflexión que ayudase a los alumnos a conceptualizar/comprender los términos de: acoso, maltrato, agresión, bullying, Esto se hizo con especial detenimiento sobre todo con los alumnos de los niveles inferiores. Se hizo hincapié en que el maltrato no se refiere única y exclusivamente al maltrato físico sino que existían numerosas formas de manifestación, y que las más invisibles, como rumorear sobre alguien, rechazarle, criticarle, etc., siendo mucho más sutiles seguían siendo maltrato igualmente.

2ª Fase. Corrección informatizada de la prueba.

Una vez realizado el propio pase del instrumento BULL-S en todos los grupos-aula a cada uno de los tutores, el Orientador les explico cómo debían introducir/volcar los datos de cada sujeto a través del instrumento TIPI- SOFT:BULL-S (Cerezo, F, 2002). El siguiente paso consistió en realizar un volcado de todos estos datos en el programa matriz del mismo nombre y la extracción de todos los resultados.

3ª Fase: Entrevistas individuales con cada tutor para evaluar los resultados obtenidos en cada grupo-clase.

El Orientador se entrevistó con cada uno de los tutores para reflexionar sobre cual era la situación concreta del clima del aula en cada grupo-clase. Se adoptaron una serie de medidas dirigidas, en su mayor parte, a fomentar una mayor cohesión en todos los grupos mediante el Programa La Brújula. En paralelo, se llevaron a cabo determinados Programas de Intervención Individual dirigidos a aquellos sujetos susceptibles de ser considerados como agresores, víctimas o víctimas-provocadores.

En la mayoría de los casos los propios tutores, gracias a los resultados obtenidos con este instrumento-sociograma, confirmaban/constataban la percepción/visión que tenían del grupo-clase tutorizado antes de la prueba. Resultando mucho más significativa esta percepción predictiva entre los tutores de E.P. que entre los tutores de E.S.O. Entre otros motivos debido a que el alumnado de E.P. pasa una media de 4 a 5 horas diarias con su tutor mientras que el alumnado de E.S.O. solo tiene como máximo ese mismo número de horas de clase, pero semanalmente, con su tutor.

En este punto queremos puntualizar que a los respectivos grupos-clase se les devolvió la información o los resultados de su respectivo BULL-S pero con la salvedad hecha de que solo se les comunicaban los resultados de las variables situacionales. En ningún momento se trasladó información acerca de quiénes eran los posibles alumnos víctimas o agresores del grupo-clase en concreto.

4ª Fase: Implementación del Programa La Brújula y otros.

Para la intervención en el grupo clase, se aplicaron tanto el programa “La Brújula” de la Concejalía de Acción Social del Ayuntamiento de Alicante como la intervención directa en el grupo-aula del Orientador-Psicopedagogo del centro, además del resto de actuaciones que desde la tutoría venían realizando habitualmente los respectivos tutores.

Gracias a la colaboración del Ayuntamiento de Alicante a través de la Concejalía de Acción Social se aprovecho el Programa La Brujula que, si bien estaba encaminado a la prevención de Drogodependencias en E. P. , incluía entre sus objetivos y actividades varias propuestas dirigidas a mejorar la interacción entre los iguales y a mejorar el clima de las aulas. Así pues, se abordaron las siguientes actuaciones:

- **Asertividad.** Mediante diversas estrategias y ejercicios prácticos con los alumnos se abordó como resolver conflictos en las relaciones interpersonales aprendiendo a comunicarnos de manera asertiva: con seguridad, sin agresividad ni inhibición.
- **Resolución de Problemas.** Se reflexiono con los alumnos acerca de los diferentes componentes existentes en un problema: definición, búsqueda de soluciones, valorar consecuencias de las posibles soluciones, buscar estrategias de actuación, puesta en práctica de la opción elegida y evaluación de resultados y consecuencias.
- **Resolución eficiente de los conflictos.** Con los alumnos se analizo la naturaleza de los conflictos que son innatos en cualquier relación social y se valoraron las diferentes alternativas o posibilidades de gestionarlos: pierdo/ganas, pierdo/pierdes, gano/pierdes o gano/ganas.
- **Autoestima:** Se considero importante ayudar a los alumnos a reflexionar sobre la imagen/percepción que tienen de si mismos. Se perseguía que los alumnos se conociesen mejor a si mismos y a sus compañeros y que aceptasen y respetasen las diferencias existentes.

En paralelo, el Orientador, simultaneando el pase de la prueba, ayudo a los alumnos a reflexionar tanto sobre la diversidad de manifestaciones de acoso o maltrato posible como sobre la gravedad que estas conductas encierran y como deterioran el clima y la cohesión del grupo. Se transmitió la idea de que el que salía mas perjudicado no era la victima sino el propio grupo-aula en su totalidad: es decir: se pretendía sensibilizar en la corresponsabilidad de esas situaciones.

Además de esta reflexión inicial, cuando se obtuvieron todos los resultados del grupo-clase, el propio Orientador estuvo analizando los resultados de la dimensión situacional con cada grupo-clase, sin entrar, en ningún momento en personalizaciones. Esta estrategia sirvió para que el Orientador retomara la reflexión iniciada con cada grupo-

clase en el pase inicial de la prueba y se reflexionase acerca de las circunstancias y los lugares donde se generaban esas conductas agresivas o de acoso y para valorar con todo el grupo-clase una reflexión sobre la gravedad de estas conductas analizando alguna de las consecuencias para los agentes implicados. En el resto de la sesión con cada grupo-clase, el Orientador trabajó con diversas estrategias metodológicas el concepto empatía.

Por su parte, con el apoyo del Orientador, los tutores que habían detectado en los resultados de su grupo-clase a alumnos víctimas o agresores o víctimas provocadoras llevaron a cabo un programa específico para cada caso.

VI. ANÁLISIS DE DATOS.

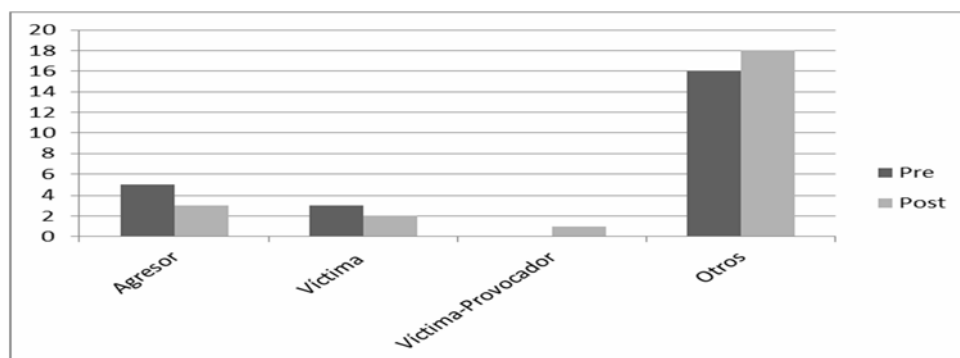
Los resultados fueron obtenidos mediante el programa de corrección informatizada del BULL-S: Tipi-Soft (REFERENCIA). Posteriormente, estos resultados fueron traspasados al paquete estadístico SPSS Statistics (versión 17) para realizar cálculos y comparaciones a nivel descriptivo, ya que no se han incluido cálculos inferenciales. Para la elaboración de las gráficas, por último, se usó el programa Microsoft Office Excel 2010.

VII. RESULTADOS.

Para la interpretación de los resultados del grupo que nos ocupa vamos a realizar la descripción de los mismo atendiendo a las tres dimensiones que se consideran en dicha prueba.

DINÁMICA BULLYING.

Observando los datos recogidos en el pre-test y en el post-test en cada dimensión del

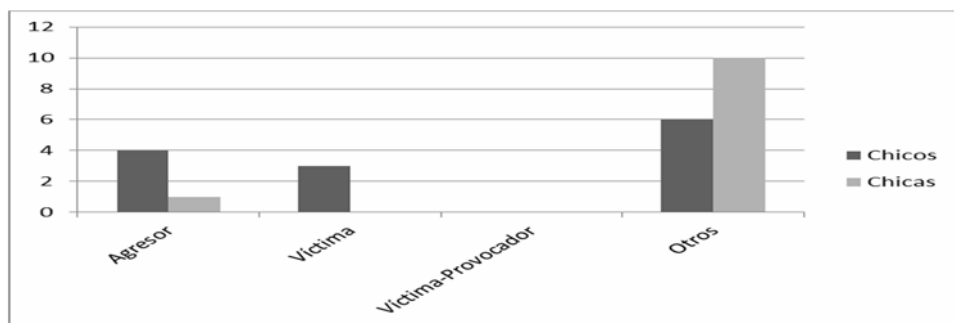


cuestionario se puede observar un cambio en cuanto a la tendencia que siguen. Como se puede ver en el gráfico, el número de alumnos con perfiles implicados en las dinámicas de agresión en el aula o *bullying* se han reducido. Mientras que en la evaluación previa se encontraron a 5 alumnos que podían categorizarse como "Agresor", en la medición post-intervención esta cifra se ha reducido a 3. Siguiendo la misma tendencia, eran 3 los alumnos que cumplían el perfil de "Víctima" en el primer pase del BULL-S, mientras que tras la intervención únicamente dos alumnos cumplían con los criterios. Por otro lado, en la primera fase no había ningún alumno que hubiera sido clasificado como "Víctima- Provocador" pero en la segunda aparece un alumno,

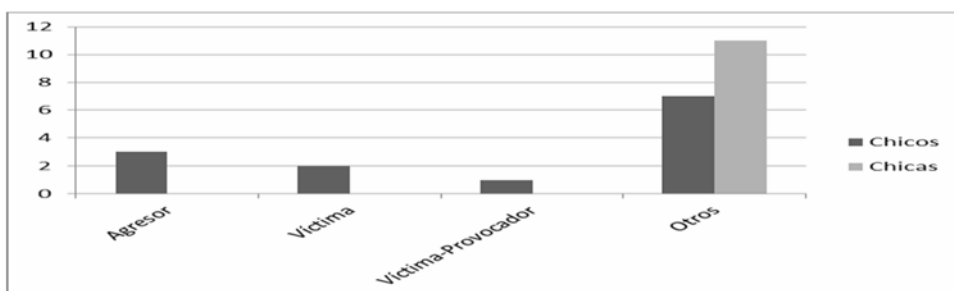
que probablemente antes fue víctima o agresor. Por tanto, el número de alumnos que no están implicados de manera directa en el fenómeno *bullying* (es decir, categorizados como “Otros”) en el aula ha aumentado en 2 alumnos, ya que antes de la intervención había 16 sujetos en esta categoría y después se contabilizaron 18.

Se han encontrado diferencias con respecto al sexo en el perfil de los alumnos implicados en *bullying*. Siguiendo la línea de la mayoría de los estudios, se encontró un número mayor de chicos que de chicas en todos los perfiles implicados en la agresión en la escuela en la evaluación inicial, tal y como muestra el gráfico 2. Únicamente una alumna respondía al perfil de “Agresor” en contraposición con los 4 alumnos chicos que estaban en la misma categoría. Los 3 alumnos “Víctima” que se identificaron eran chicos, no había ninguna chica en esta categoría. Tampoco se encontró ningún alumno ni chico ni chica cuyos datos revelaran que se encontraba en la categoría “Víctima-Provocador”. En sintonía con los datos anteriores, el número de chicas no implicadas directamente en el fenómeno *bullying* en la escuela era muy superior con respecto a los chicos, encontrándose 10 chicas en la categoría “Otros” por 6 chicos.

Tras la intervención, los datos desprendieron que no existía ninguna chica implicada en



el fenómeno *bullying* en el aula, además de haberse reducido el número de chicos tal y como ya se ha comentado anteriormente. Así pues, el número de chicos en la categoría “Otros” aumentó a 7 chicos, mientras que el número de chicas también se elevó a 11 chicas.

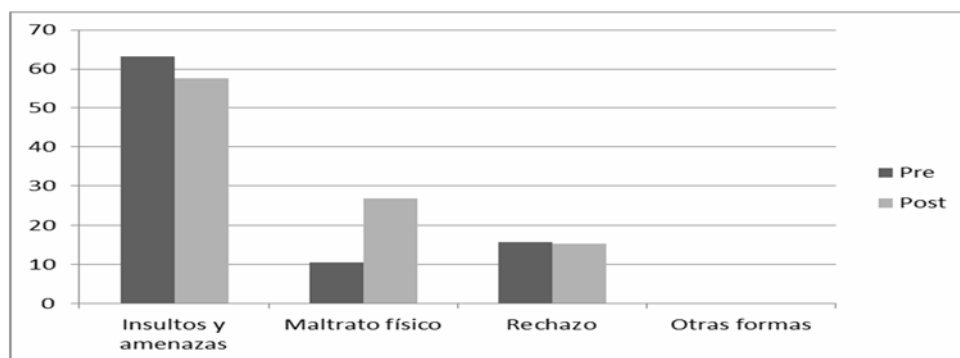


ASPECTOS SITUACIONALES.

Las variables situacionales medidas en el BULL-S fueron consideradas igualmente, aunque no se prevé que cambien las puntuaciones tras la intervención. En ellas, los alumnos informan acerca del tipo de agresiones que se dan en la escuela, su

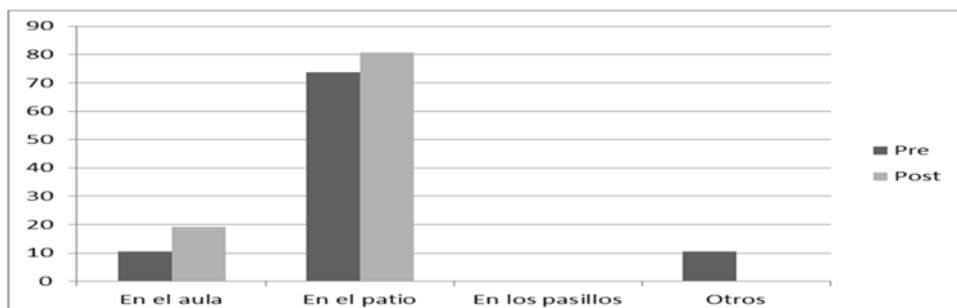
frecuencia, su gravedad, el lugar donde se dan más a menudo y el nivel de seguridad que perciben en el aula.

Por lo que se refiere al tipo de agresiones, los resultados encontrados sugieren que la mayoría de ellas son de carácter verbal, es decir, insultos y amenazas. Tanto en la evaluación previa como en la posterior a la intervención se encontró como la opción elegida más veces en primer lugar por los alumnos, con un 63.15% y un 57.69% respectivamente (ver gráfico 4).

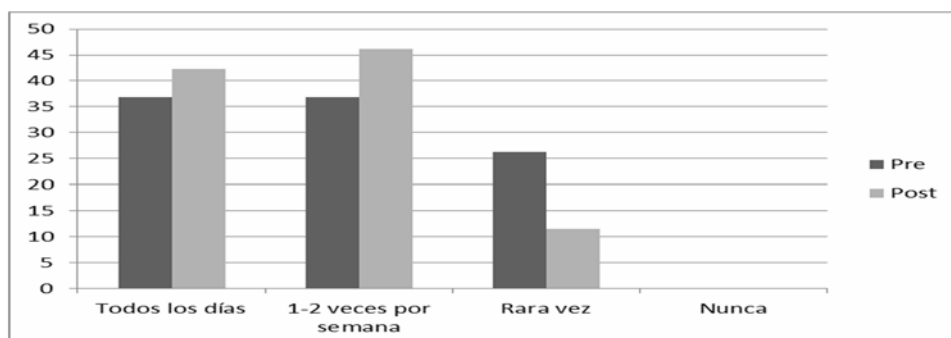


Las agresiones físicas en el primer pase del cuestionario fueron elegidas en primer lugar por un 10.52% por el 26.92% del segundo pase del cuestionario. El porcentaje de alumnos que indicó que el rechazo era la primera forma de agresión en su escuela fue bastante parecido tanto en el pre-test como en el post-test (15.78% y 15.38%). Por último, ningún alumno indicó en ninguno de los dos pases de cuestionarios que había otras formas de agresión que eran las más comunes en su escuela.

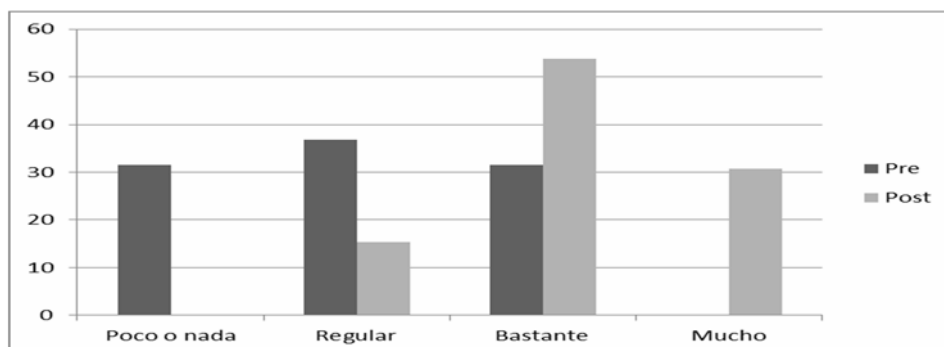
Ante la pregunta de en qué lugares se dan con más frecuencia las agresiones en la escuela, se obtiene también un patrón de respuesta bastante definido. La opción más elegida tanto en el pre-test como en el post-test es "En el patio", con un 73.68% y un 80.75% respectivamente. En esta clase, ningún alumno detecta el pasillo como lugar en el que ocurren con más frecuencia las agresiones en ninguno de los dos momentos de evaluación. Por último, la opción "Otros" es elegida por un 10.52% en primer lugar en el pre-test mientras que en el post-test ningún alumno escoge esta opción.



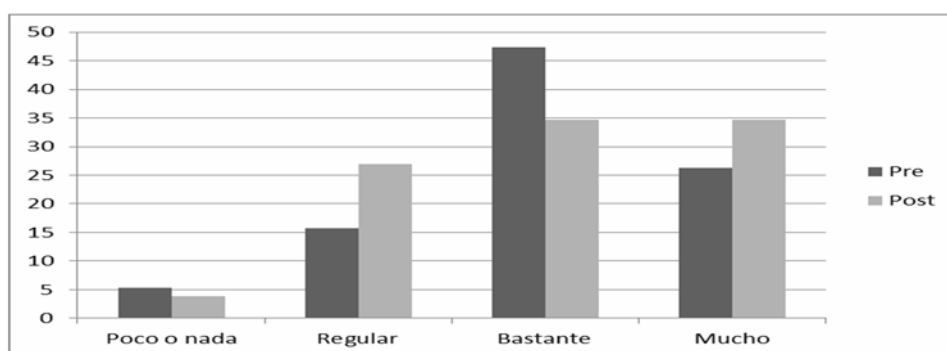
En el primer pase del cuestionario, el 36.84% de los alumnos eligieron en primer lugar la opción “Todos los días”, el mismo porcentaje que “1-2 veces por semana”, mientras que en el segundo pase los alumnos que indicaban que las agresiones en la escuela se daban a diario eran el 42.3% mientras que los que pensaban que sólo un par de veces a la semana eran el 46.15%. La opción “Rara vez” fue elegida en primer lugar un 26.31% de las veces en el pre-test por un 11.53% del post-test. La última opción (“Nunca”) no fue elegida en primer lugar por ningún alumno en ninguno de los dos pases de cuestionario.



La gravedad percibida de las agresiones en la escuela también fue evaluada en el cuestionario. En este caso, un 31.57% de los alumnos identificó las agresiones como poco o nada graves, opción que no fue elegida por ningún alumno en el segundo momento de evaluación. Aquellos que consideraban que la gravedad era regular fueron un 36.84% de los alumnos, por el 15.38% de la evaluación posterior. Por otro lado, fueron el 31.57% de los alumnos los que opinaban que las agresiones podían considerarse bastante graves, y este porcentaje aumenta hasta el 53.84% en el post-test. En este primer pase, ningún alumno identificó las agresiones como muy graves pero después de la intervención eligieron esta opción un 30.76%.

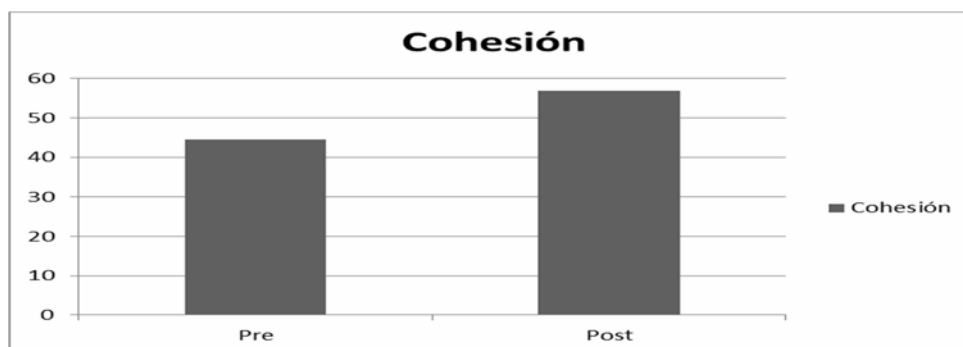


La última variable medida dentro de la dimensión situacional del BULL-S es cómo de segura perciben la escuela los alumnos. En este caso, el 5.26% de los alumnos creen que el colegio es poco o nada seguro en la medición antes de la intervención, por el 3.84% que eligieron la misma opción en la posterior medición. Los alumnos que opinaban que la seguridad del colegio era regular fueron el 15.78% en el pre-test, mientras que un 26.92% en el post-test eligieron esta opción. Un 47.36% de los alumnos consideró que el centro era bastante seguro en la evaluación previa, por el 34.61% de la evaluación posterior que consideraban también al centro como bastante seguro. Por último, el 26.31% respondieron que el colegio era muy seguro en el pre-test, mientras que el 34.61% lo eligieron en el post-test.



POSICIÓN SOCIOMÉTRICA Y NIVEL DE COHESIÓN.

El nivel de cohesión del aula ha aumentado tras la intervención, dado que en el primer pase del cuestionario era de un 44.4% (valor categorizado como “Bajo”) y en la segunda medición este valor ascendió a un 56.8% (valor “Óptimo”).



VIII. DISCUSIÓN.

El objetivo del análisis de los datos de este estudio era fundamentalmente descriptivo, no inferencial. Por tanto, no era posible afirmar que los cambios observados tras la intervención en el aula fuesen debido a ésta de forma taxativa o exclusivamente. Sin embargo, sí que se podría hablar de tendencias y de cambios que pueden ser estudiados con más atención en el futuro.

Teniendo en cuenta esto, se observó que el número de alumnos implicados directamente en las dinámicas de agresión se había reducido en 2 alumnos. Estos

alumnos eran los categorizados como “Agresor”, “Víctima” o “Víctima-Provocador”. De 8 alumnos en el primer momento de evaluación se pasó a 6 en el post-test.

Observando la distribución por sexos, los datos resultantes aquí seguían la línea de la mayoría de los estudios puesto que revelaban que la mayoría de los alumnos implicados en la dinámica *bullying* eran chicos. Dado que la proporción chicos-chicas en el aula era prácticamente del 50% (13 chicos y 11 chicas) estos datos podrían estar indicando una clara tendencia a que fuesen los varones los que participaban más activamente en la agresión en la escuela. Las razones de estas diferencias entre sexos en las dinámicas de *bullying* se desconocen aunque el hecho de que ciertas actuaciones *bullying* como: cotillear, extender rumores o aislar a la víctima no fuesen identificadas claramente como agresiones, tradicionalmente atribuidas más a chicas que a chicos puede ser una explicación.

Los insultos y las amenazas eran identificados por los alumnos como las formas de agresión más comunes en la escuela. Dichas conductas estaban más cerca de la agresión psicológica que física, pero el maltrato también representaba una opción muy elegida por los alumnos. El patio era claramente la opción más elegida por los alumnos cuando se preguntaba acerca del lugar donde se daban más frecuentemente las agresiones. Las agresiones en el aula aumentaban en el segundo momento de evaluación en casi un 10%, quizás por la mayor identificación o sensibilización o concienciación de los alumnos de más conductas de agresión que las que consideraban al principio.

La frecuencia y gravedad percibida de las agresiones iban en aumento en el post-test, lo que podría ser debido a la mayor concienciación del alumnado y al mayor grado de información que poseían acerca del fenómeno *bullying*. No parece probable que las agresiones hubiesen cambiado de manera cualitativa (seguramente no son ni más graves ni más frecuentes que antes) pero lo que sí había cambiado era la percepción de qué suponía una agresión y qué no. Estos datos sugieren la necesidad de psicoeducar al grupo-clase acerca de qué era el *bullying* antes o simultáneamente a la hora de evaluar con este instrumento puesto que esta falta de información podría estar influyendo en las variables situacionales. La seguridad percibida del centro era buena, pero en la línea de lo anterior aumentaba el número de alumnos que catalogaba como “Regular” a la escuela.

Se evidencia también que la mayor parte de las posibles situaciones de acoso se producen mayoritariamente en aquellas situaciones-momentos no formales (patios, salidas y entradas al centro docente, comedor, pasillos, etc.). Es decir: cuando el profesorado no está presente o ejerciendo funciones de guardia o vigilancia.

La cohesión, entendida en el instrumento BULL-S como el grado en que los miembros de la clase se sentirían motivados a permanecer en el grupo, aumento tras la intervención. La primera medida fue tomada al principio del 5º curso de Primaria en

una clase que fue reagrupada tras cambiar de ciclo; esta es una posible explicación de por qué los niveles de cohesión previos eran tan bajos. Esta variable podría ser controlada con una muestra mayor y un mayor número de clases para observar si la intervención realmente era capaz de aumentar la cohesión de la clase aislando el factor antes mencionado.

IX. CONCLUSIONES.

REFLEXIONES SOBRE EL INSTRUMENTO BULLS.

A través del instrumento BULL-S venimos desarrollando desde el 2007 en diferentes centros educativos del sistema público, ejerciendo funciones de Psicopedagogo u Orientador Educativo, una sensibilización tanto con la población de alumnado como con la población docente respecto de la problemática que supone la violencia en las aulas.

Gracias a este instrumento y los resultados obtenidos tras su utilización toda la comunidad educativa era consciente de que la realidad de los grupos-clase era mucho más compleja que la de un simple grupo de aprendices en interacción con un grupo de docentes con un objetivo de aprendizaje meramente curricular.

El grupo-aula es una micro-sociedad dinámica en sí misma, con una constante interacción entre sus miembros. Es un grupo social en el que la educación en valores tales como el compañerismo, la solidaridad, el respeto a la diferencia o la democracia se deben abordar y ejercer de forma activa por parte de todos sus miembros.

En este estudio hemos optado por analizar un solo grupo-clase de entre 10 y 11 años de edad a lo largo de dos cursos consecutivos: 5º E.P. y 6º E.P. No obstante, para posteriores análisis contaríamos con una larga trayectoria profesional con resultados estadísticos que nos permitirían realizar algunas observaciones significativas. Por ello, hemos podido constatar a lo largo de estos años varios aspectos. A saber:

- Muchos de los alumnos víctimas solían pasar “desapercibidos” o eran “invisibles” para los docentes hasta que se detectaban con este instrumento que estaban siendo víctimas de acoso.
- Los acosadores y/o “bully” si solían ser identificados por el tutor antes del pase de la prueba. Tras la cual se confirmaba su percepción/detección previa. Aunque también podemos, aquí, constatar que la percepción que del acosador tiene el grupo-clase sorprendía con notable frecuencia a los propios tutores. Pues ellos entendían que eran sujetos rechazados por el grupo-clase cuando no era esta la situación más habitual.
- La mayor parte de los alumnos, tanto en los últimos ciclos de E.P. como en la propia E.S.O. solían identificar/confundir el “maltrato” con el maltrato físico. Dejando fuera de este rango muchas situaciones que si son agresiones, lo cual suponía que el umbral de sensibilidad sobre situaciones de acoso solía ser muy

bajo, en líneas generales

- Tras la sensibilización y/o psico-educación llevada a cabo tanto durante el pase de la prueba BULL-S como posteriormente en tutoría, la percepción del grupo-clase de la gravedad de estas situaciones se veía notablemente incrementada prácticamente en todos los grupos-clase.

REFLEXIONES SOBRE EL GRUPO-CLASE DE 5º E.P.

Queremos comenzar la reflexión acerca de los resultados arrojados en ambos pases: pre y post test del BULL-S en el grupo-clase considerado para la realización de este estudio refiriéndonos al momento evolutivo por el que estos alumnos están pasando en el momento de realizar tanto el pre como el post-test. Al tratarse de la etapa de las operaciones concretas (Pensamiento concreto) o tercera etapa de Piaget, durante la cual, el pensamiento es lógico, flexible y organizado en su aplicación a la información concreta. en esta etapa la capacidad de pensamiento abstracto aún no está presente. Va de los 7 a los 11/12 años.

El niño del pensamiento concreto es capaz de manejar correctamente las nociones de clase y subclase porque ha alcanzado la comprensión de la relación de inclusión de una clase en otras, es decir, domina todos los niveles de la jerarquía de una clase.

El alumno de las operaciones concretas necesita comprender primero a nivel práctico, manipulando y experimentando los contenidos escolares, como paso previo a su posterior elaboración a nivel representativo.

Por lo cual consideramos que el instrumento tenía una doble utilidad en este caso concreto:

- Como herramienta de evaluación/valoración del clima del grupo-aula.
- Como estrategia de aprendizaje y aproximación a determinados conceptos adaptada al nivel evolutivo del alumnado para que el mismo pudiese conocer el significado de términos como bullying, acoso, agresión, maltrato, etc. de la forma más concreta y pragmática posible.

Dado el carácter significativo por proximidad y funcionalidad de los resultados: al tratarse del propio grupo-clase como sujeto de evaluación, se facilitó tanto la comprensión como la sensibilización del grupo-clase respecto a conceptos abstractos que de otra forma más teórica o menos concreta o próxima a su nivel de desarrollo evolutivo no hubieran alcanzado a comprender.

Como se puede observar del análisis de los resultados obtenidos y las puntuaciones diferenciales entre el pre y el post test, podemos concluir que el instrumento BULL-S resulta ser un buen instrumento tanto de prevención y predicción como de detección/evaluación de las dinámicas de bullying de los grupos-aulas, además de resultar una opción muy adecuada para que al grupo clase se le enseñe/eduque en la

sensibilidad hacia los otros y hacia el respeto a la diferencia, además de fomentar la tolerancia “0” con la Ley del Silencio que suele subyacer en este tipo de situaciones.

Tanto las actuaciones llevadas a cabo por parte de los tutores como la implementación del Programa La Brújula así como las intervenciones a nivel individual con alumnos y tutores y a nivel grupal con el grupo-clase del Orientador alcanzaron los objetivos previstos: sensibilizar al grupo-clase, incrementar la cohesión de los grupos-aulas, disminuir el nº y la gravedad de los alumnos identificados como agresor o *bully* y de los alumnos acosados o víctimas y, en definitiva, mejorar el clima de las aulas educando en valores como la solidaridad, el respeto a la diferencia, la gestión adecuada de los conflictos, la empatía y la asertividad.

Bibliografía.

CEREZO, F. *Bull-S: Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Manual de referencia.* Edit. Grupo ALBOR-COHS. 2002.

CEREZO, F. *Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S.* Revista de Investigación Psicoeducativa, 4 (2). 2006, pp. 106 -114.

CEREZO, F. *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención.* Edit. Pirámide. 2009 (a).

CEREZO, F. *Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas.* Edit. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9 (3). 2009 (b), pp. 383 - 395.

CEREZO, F., CALVO, A. y SÁNCHEZ, C. *El programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir, para la intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying.* Edit. Pirámide. 2011

COWIE, H., y OLAFSSON, R. *The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression.* Edit. School Psychology International, 21 (1). 2000, pp. 79 – 95

CRAIG, W. y PEPLER, D. *Understanding bullying: From research to practice.* Edit. Canadian Psychology, 48 (2). 2007, pp. 86-93.

OLWEUS, D. *Bullying at school. What we know and what we can do.* Edit. Oxford. 1993.

OLWEUS, D. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Edit. Morata. 1998.

PERRY, D., WILLIARD, J. y PERRY, L. (1990). *Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors.* Edit. Child Development, 61. 1990, pp. 1310 – 1325.

ESTUDIO CIENCIOMÉTRICO DE LAS TESIS DOCTORALES ESPAÑOLAS SOBRE EXCLUSIÓN EDUCATIVA 1976-2018

Eva Rosario Navarro Sánchez

Resumen

Esta investigación realiza un estudio cientométrico sobre las tesis doctorales españolas que analizan el fenómeno de la exclusión educativa durante el periodo 1976-2018.

Tras desarrollar una búsqueda exhaustiva en la base de datos TESEO, se encontraron un total de 226 tesis doctorales, de las cuales, 143 fueron válidas y analizadas considerando, por un lado, parámetros cientométricos (año de defensa, universidades, directores, miembros del tribunal) y, por otro lado, descriptores temáticos de las investigaciones doctorales sobre exclusión educativa.

El estudio concluye con algunas reflexiones acerca de la heterogeneidad de las condiciones cientométricas verificadas en las tesis doctorales sobre exclusión educativa, a la vez que, se presentan tendencias temáticas patentes en la construcción científica del campo de la exclusión educativa desde las tesis doctorales.

Palabras clave: Tesis doctorales; exclusión educativa; estudio cientométrico; TESEO; evaluación de la investigación.

Abstract

This research presents a scientometrics study of doctoral theses on educational exclusion defended in Spanish universities in the period 1976-2018 from the TESEO database. After developing an exhaustive search a total of 226 doctoral theses were found, which, 143 were valid and analyzed considering, on the one hand, scientometrics parameters such as production of years, Reading universities, directors, evaluating members of the tribunal; and on the other hand, thematic trends of doctoral research on educational exclusion from a descriptor analysis. The study concludes with some reflexions about the heterogeneity of the scientometrics conditions verified in the doctoral these on educational exclusion, in turn, thematic tendencies are evident in the scientific construction of the field of educational exclusion from the doctoral theses.

Keywords: doctoral dissertations; exclusion in education; scientometrics study; TESEO; research evaluation.

Introducción

Actualmente, la educación es fundamental para el desarrollo sostenido e integral de una sociedad y cada vez va ocupando un lugar más relevante. La experiencia de multitud de países demuestra que las desigualdades económicas y sociales y la consiguiente exclusión pueden dar lugar a conflictos y fragmentación social. Además, la falta de oportunidades de recibir una educación de calidad está relacionada con las

desigualdades de la sociedad. Por este motivo, surge el interés de este trabajo, ya que se viene prestando una atención más acentuada a las desigualdades en la educación y a la lucha sistemática contra la exclusión educativa.

El problema fundamental para investigar sobre exclusión educativa parte de que existe una gran desigualdad en la sociedad, ya que no todas las personas a pesar de tener sus derechos no se les permite ser parte de la sociedad de una manera digna, ya sea por su cultura, nivel económico, raza, religión, entre otras. Por lo tanto, sabiendo que existe esta gran problemática se ha decidido investigar sobre las tesis realizadas en España entre el periodo de 1976 hasta día de hoy para comprobar que gran interés tienen las personas para que toda la sociedad esté integrada y pueda hacer uso de sus derechos de una forma digna.

Es interesante analizar las investigaciones realizadas sobre esta temática puesto que hoy en día se habla mucho de integración, pero lo cierto es que aún hay muchísimas personas las cuales están excluidas en una sociedad, no solo a nivel nacional sino también internacional.

Nos centramos en el ámbito de la educación ya que es el pilar fundamental para una persona y una sociedad, suena ambicioso querer lograr el principio de igualdad de oportunidades educativas pero este motivo cimienta el derecho a la educación ya que desempeña un papel central en los avances hacia la creación de sociedades más inclusivas y justas.

Por ello, es relevante analizar diacrónicamente en este estudio las tesis doctorales de exclusión educativa leídas en las universidades españolas durante un periodo de 42 años: desde las primeras tesis doctorales que sobre esta temática fueron defendidas en las universidades españolas hasta día de hoy.

Con el fin de lograr el desarrollo de la educación inclusiva es evidente que deben existir unos cambios estructurales que envuelvan a todo el sistema educativo. Para ello se expone a continuación algunos motivos de porqué es imprescindible investigar sobre los procesos y realidades catalogadas bajo el término de exclusión educativa (Duk, 2000).

- Se promueve el desarrollo de una serie de capacidades y se apropian algunos contenidos culturales necesarios para que los alumnos y alumnas puedan participar e integrarse en su medio sociocultural.
- Se favorece a la igualdad de oportunidades, proporcionando una educación personalizada, donde se fomenta la participación, la cooperación y la solidaridad entre los alumnos y alumnas, así de esta manera, se mejora la calidad de la enseñanza y la eficacia del sistema educativo.
- A la vez, se impulsa la democracia y la justicia favoreciendo el hecho que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente

de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad.

- Además, se busca la coordinación de los distintos agentes y entornos formativos (el barrio, la familia, los medios de comunicación, etc.) avanzando así, hacia la formación de una comunidad educadora.
- Se promueve la interacción y el dinamismo entre diversas instituciones para que la inclusión sea una realidad en el mundo del trabajo y en la sociedad.
- Por otro lado, se concientia a la administración pública como a las entidades privadas de que existe una necesidad de flexibilizar las estructuras educativas.
- Otro aspecto a destacar es que potencia la idea de la escuela como comunidad educativa ligada al sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida. Es esencial tener una idea de lo que significa comunidad para poder fomentarla en las escuelas. Muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan la comunidad se centran en el modo de organizarse, de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados y apoyados, y en las que cada uno apoya a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas (Stainback, Stainback y Jackson, 1999).
- Por último, ayuda a desarrollar las estrategias de intervención y medidas de apoyo necesarias para detectar y atender las necesidades y características personales del alumnado.

Como se puede comprobar es necesario que se investigue sobre este término puesto que, una de las tendencias pedagógicas actuales de la sociedad indica la necesidad de promover escuelas inclusivas a las que pueda asistir todo tipo de alumnos y alumnas independientemente de cuales sean sus características.

Hoy en día, existen modelos de escuela en la que existen tipos de mecanismos de selección o discriminación. Se cree que este tipo de mecanismos son efectivos para lograr una educación de calidad a pesar de que no se tienen en cuenta los derechos a la educación, a la participación y a la igualdad de oportunidades. A este respecto, Vélaz de Medrano (2002) expone que:

...la exclusión es un proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forma parte (p. 291).

Por otro lado, Ainscow (2001) manifiesta que:

la inclusión es un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, (...) que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas (p.293).

Desde esta perspectiva, la educación trata de modificar substancialmente el funcionamiento, la estructura y las propuestas pedagógicas de las escuelas con el único objetivo de dar respuesta a las necesidades educativas de todos, de tal manera, que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. La inclusión es un proceso en constante evolución en toda su plenitud y un proceso de adaptación, teniendo en cuenta que el pilar fundamental es la diversidad.

Para la elaboración de este estudio es necesaria una evaluación ya que la evaluación es un punto clave en el desarrollo de cualquier proyecto, y tiene repercusión directa en el trabajo y la evolución de la organización. Así, la metodología de trabajo que se ha llevado a cabo en este estudio se ha organizado en cuatro pasos: Planificación, Actuación, Recogida de datos y, finalmente, la Evaluación.

Hay dos razones fundamentales por las que es necesario evaluar en una investigación: supone hacer un análisis de nuestra intervención y, por lo tanto, es un momento de reflexión que culmina el proceso de aprendizaje que es el desarrollo de nuestra actividad: evaluar nos lleva, en consecuencia, a mejorar y a progresar; y, además, es un ejercicio de responsabilidad social y política, especialmente si las actividades llevadas a cabo se financian con fondos públicos.

Existen unas disciplinas métricas que son de gran ayuda a la hora de describir y analizar propiedades y características de un proceso de producción científico y tecnológico y del quehacer investigativo. Sin embargo, no solo tienen ese fin, ya que además ayudan a mejorar la toma de decisiones y las dirigen al bienestar de la sociedad, se denominan: Cienciometría, Bibliometría e Informetría.

Tague- Sutckiffe (1992) traducido por Macías-Chapula (1998), define la Cienciometría como:

Cienciometría es el estudio de los aspectos cuantitativos de la ciencia en tanto que disciplina o actividad económica. La Cienciometría es un segmento de la sociología de la ciencia, que es aplicada en el desarrollo de políticas científicas. Abarca estudios cuantitativos de las actividades científicas, incluyendo la publicación y superponiéndose, por lo tanto, a la Bibliometría (p.134).

Tague-Sutckiffe (1992) define la Bibliometría de la siguiente manera:

(...) el estudio de los aspectos cuantitativos de la producción, difusión y uso de la información registrada. La Bibliometría desarrolla patrones y modelos matemáticos para medir esos procesos, usando sus resultados para elaborar previsiones y apoyar tomas de decisiones (Macias-Chapula, 1998, p.134).

Según Wormell (1998, p.2), "(...) la Informetría es un sub-campo emergente de la Ciencia de la Información, y está basada en la combinación de técnicas avanzadas de recuperación de la información con estudios cuantitativos de los flujos de información".

Este estudio analiza las tesis doctorales españolas sobre exclusión educativa y se considera relevante definir que es una tesis doctoral y que importancia tienen en una investigación.

La tesis doctoral es un trabajo de investigación académico superior en todos los sistemas educativos nacionales, por lo tanto, no debe ser considerado como un trámite burocrático hacia la obtención del grado de doctor en las diferentes especialidades. Se trata de un trabajo donde se concreta al mismo tiempo la adquisición de competencias de grado superior en una disciplina y la competencia investigadora post-académica; y que por tanto debe ser evaluada con rigor (de Miguel, 2005).

La tesis doctoral ha servido a numerosos estudios como base para la indagación cuantitativa, pues se la considera como la materia prima básica de la ciencia. Sus funciones pueden ser muy diversas, desde demostrar la competencia investigadora de un futuro doctor hasta generar conocimiento científico valioso (Fernández-Cano y otros, 2008).

Según López López (1996), una de las fuentes documentales más importantes para estudiar el estado de la investigación de un país, a través de su literatura científica, es la producción correspondiente a las tesis doctorales. La tesis doctoral, en cuanto está sometida al escrutinio y examen de un tribunal, parece obligado en todo caso que reúna del modo más completo posible los requisitos formales exigidos por la investigación científica.

Para realizar un análisis exhaustivo de la información del tema de estudio, fue necesario la obtención de datos la cual se realizó a través de la base de datos TESEO.

A nivel de registro nacional la base de datos de tesis doctorales más importante es la base TESEO, contiene un fichero de tesis doctorales españolas leídas y consideradas aptas en las universidades españolas desde 1976. La información que contiene la base procede directamente de las comisiones de doctorado de las universidades las cuales deben remitir al Consejo de Coordinación Universitaria un fichero informático a la vez que la ficha impresa de la tesis doctoral, la cual se valida mediante un código interno de referencia para cada una de las tesis.

TESEO tiene libre acceso vía red y actualmente, con el fin de facilitar la gestión y búsqueda de información, se ha desarrollado una aplicación informática que permite a la comunidad universitaria realizar consultas libres utilizando los campos dados en el formulario de búsqueda.

La base de datos TESEO tiene una serie de fallos y muchos errores o falta de información en las fichas de las tesis doctorales, por ello en muchas ocasiones se completa la búsqueda utilizando información de las bases de datos Dialnet, Tesis Doctorales en Red e Histodidáctica, pero siempre cruzando los datos con las fichas de TESEO.

A continuación vamos a ver el estudio empírico de esta investigación de carácter cuantitativo.

Metodología

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es analizar la investigación española desarrollada a través de las tesis doctorales, defendidas durante el periodo 1976- 2018, sobre exclusión educativa utilizando algunos de los parámetros de los estudios cuantitativos.

Como objetivos específicos se proponen los siguientes:

1. Analizar diacrónicamente la producción de tesis doctorales relativas a exclusión educativa.
2. Identificar los directores que más tesis doctorales han dirigido sobre este término.
3. Identificar las universidades en las que se han defendido más tesis doctorales.
4. Identificar los doctores con mayor presencia en los tribunales de tesis doctorales.
5. Determinar los descriptores conceptuales vinculados al término exclusión educativa.

Diseño de la investigación

Se trata de una investigación de carácter cuantitativo, donde se aportará información sobre el devenir de una serie de características cuantitativas relativas a directores, universidades, tribunales, entre otros.

Al realizar cualquier tipo de análisis nos encontramos con una amplia variedad de métodos de investigación, de enfoques metodológicos, de instrumentos de recogida de datos y de diseños que comprenden el amplio espectro de la investigación cuantitativa.

Como ya se ha indicado en esta investigación, TESEO es el recurso más completo sobre tesis doctorales leídas en universidades españolas (Sorli y Merlo, 2002; Vallejo, Torralbo y Fernández Cano, 2016).

Utilizando como descriptor clave “exclusión educativa” en título y resumen, se identificaron 226 documentos referidos a exclusión educativa que, filtrados tras un minucioso análisis de contenido inicial y eliminados los no relacionados por no referirse al objeto de estudio, quedaron reducidos exactamente a 143, siendo esta nuestra muestra (Tabla 1).

Tabla 1. Síntesis de la estrategia de búsqueda desarrollada.

de Resultados iniciales		de contenido	
Base datos	(exclusión educativa)	Análisis	Válidos
TESEO	226	143 (adecuados al objeto de estudio)	81 (no se ajustan al objeto de estudio)

Los datos obtenidos se archivaron en Microsoft Excel para un posterior tratamiento y análisis, donde se fueron incorporando los campos: años de lectura, universidad, director, participación en tribunales y descriptores.

Resultados

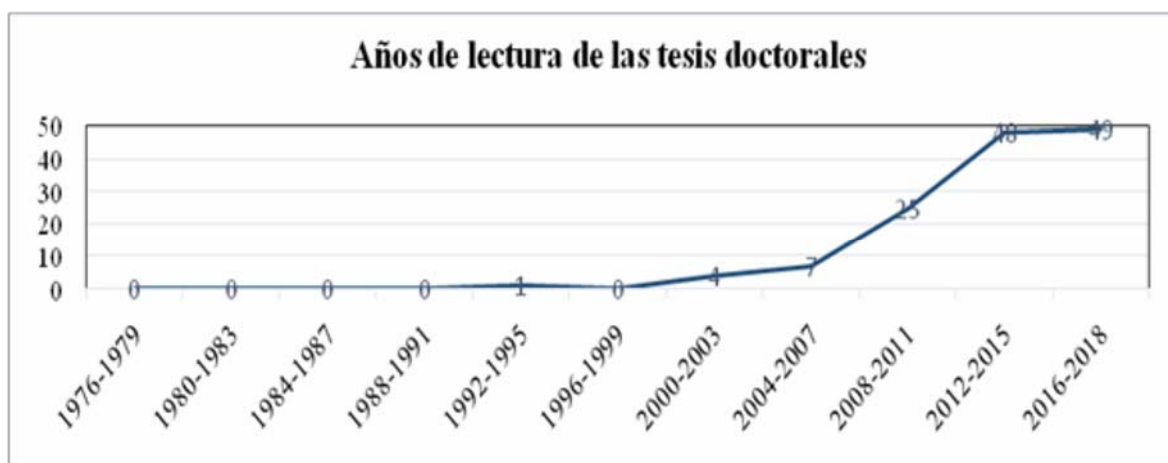
Análisis de datos

A continuación, se exhiben los resultados del estudio, mostrando primero los parámetros cuantitativos del mismo y, en segundo lugar, los descriptores temáticos afines al concepto de exclusión educativa.

Resultados

Parámetros cuantitativos

- Año de lectura



Comenzamos con el análisis de esta investigación de tesis doctorales sobre exclusión educativa analizando el número de tesis doctorales ($n=143$) desde 1976 hasta 2018. Destacamos, que en el periodo de tiempo de 1976 hasta el año 1991 aún no se había investigado sobre educación exclusiva, un año después, ya se empieza a investigar, ya que existe una tesis doctoral con esta temática. Por consiguiente, en los próximos años, a partir del 2000, notamos un aumento progresivo de número de tesis doctorales. Por

último, enfatizamos en el último trienio que comprende más tesis doctorales leídas, exactamente 49 tesis doctorales.

Figura 1. Año de lectura de tesis doctorales sobre exclusión educativa (agrupada por trienios)

Este aumento progresivo, que se puede observar en la figura 1, se debe, a que cada vez el problema de la exclusión educativa, está causando un interés importante en la sociedad y es necesario investigar sobre este tema para cambiar el modelo de educación actual y a su vez la sociedad en la que vivimos. Relacionarlo con todas las conferencias y políticas nacionales e internacionales indicadas en el marco teórico.

- Universidades de defensa

En los años 1976 hasta 2018 se han defendido (n=143) tesis doctorales sobre exclusión educativa en España, concretamente, en 34 universidades distintas. Si bien, el 68.5% de las tesis (98 tesis) se han leído en 12 universidades diferentes, y un 31,5% aproximadamente (45 tesis) se han producido en 22 diversas universidades. Por lo tanto, podemos ver que destacan 12 universidades en España que han leído más tesis doctorales (ver Tabla 2).

Como podemos observar, las universidades que destacan por más tesis doctorales leídas sobre exclusión educativa son: la Universidad de Barcelona, es la que más tesis doctorales ha leído sobre exclusión educativa y le continúa la de Granada por una tesis menos que la primera universidad. Por otro lado, la de Sevilla, también es destacada, aunque se lleva de diferencia con la de Barcelona 11 tesis menos leídas. Por otro lado, la de Alicante contiene una diferencia respecto a Barcelona de 9 tesis doctorales menos.

Tabla 2. Universidades con mayor producción de tesis doctorales sobre exclusión educativa

Universidades	Nº Tesis
Universidad de Barcelona	18
Universidad de Granada	17
Universidad de Sevilla	11
Universidad de Alicante	9
Universidad Nacional de Educación a Distancia	8
Universidad Autónoma de Madrid	6
Universidad Pablo de Olavide	6
Universidad de Córdoba, Universidad de Santiago de Compostela Universidad de Zaragoza	5
Universidad Complutense de Madrid Universidad de Murcia	4

Si continuamos con el análisis, observamos que tres universidades han estado presentes en seis tesis doctorales, destacando la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Pablo de Olavide y la Universidad de Córdoba. Por otro lado, hacemos referencia a la Universidad de Santiago de Compostela y a la Universidad de Zaragoza, las cuales, han participado en cinco tesis doctorales

Por último, otras dos universidades como son la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Murcia, participaron en cuatro tesis doctorales con respecto al tema de este estudio.

Las 22 universidades restantes, las cuales no se encuentran en la tabla, han sido participes en tres, en dos y en una tesis doctoral sobre el tema de la investigación. Entre estas universidades, con tres tesis doctorales, se encuentran la Universidad de Alcalá, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Extremadura, Universidad de Huelva, Universidad de las Illes Balears, Universidad de Salamanca, Universidad de Valencia y Universidad de Vigo. Con dos tesis doctorales leídas, son destacadas, la Universidad de Almería, Universidad de León, Universidad de Málaga, Universidad de Valladolid, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad de Navarra, Universidad Politécnica de Valencia. Por último, con una tesis doctoral, son participes la Universidad de A Coruña, Universidad de Burgos, Universidad de Cádiz, Universidad de Lleida, Universidad de Vic, Universidad Miguel Hernández de Elche y Universidad Politécnica de Catalunya.

Tras este análisis sacamos como conclusión que hay un número considerable de universidades españolas que han participado en más de una tesis doctoral sobre exclusión educativa. No obstante, sigue habiendo una gran heterogeneidad de universidades.

Directores con mayor número de tesis doctorales dirigidas.

Tras el estudio minucioso de directores que han participado en tesis doctorales españolas sobre exclusión educativa, destacan 187 directores en total. Como podemos observar, en la tabla 3, expuesta en el inferior, destacan dos directoras por haber participado en más tesis doctorales con respecto al tema de estudio, concretamente en cuatro tesis doctorales. Por consiguiente, hacemos referencia por la reiterada participación de tres directores que han dirigido tres tesis doctorales. De la misma manera, aunque con una participación menor, podemos observar a trece doctores que han estado presentes en dos tesis doctorales. El resto de productores han estado de forma ocasional en una tesis doctoral.

Tabla 3. Directores más productivos

Directores	Nº Tesis
Cardona Moltó, M ^a Cristina Valls Carol, María Rosa	4
Bolívar Botia, Antonio Flecha García, Ramón Sola Martínez, Tomás	3
Álvarez Núñez, Quintín Arnaiz Sánchez, Pilar Ayuste González, Ana Escudero Muñoz, Juan Manuel García Castaño, Francisco Javier González Faraco, Juan Carlos Hernández Hernández, Fernando Marhuenda Fluixa, Fernando Medina Rivilla, Antonio Negre Bennasar, Francesca Olmos Alcaraz, Antonia Pinto Ribeiro Lamas, Estela Zufiaurre Goicoechea, Benjamin	2

-Tribunales de defensa

Si nos centramos en los tribunales de las tesis doctorales sobre exclusión educativa en las universidades españolas (en este caso, 143 tesis), han implicado 495 puestos en tribunales, en cuya información recogida destaca la notable heterogeneidad de académicos presentes.

En la tabla 4 que se expone más bajo, podemos comprobar que solo un experto ha participado en seis tesis doctorales con respecto al tema de la investigación. Seguidamente, destacan dos expertos que han estado presentes en cinco tesis doctorales. También destacamos que cinco expertos han estado en cuatro tesis doctorales. Por otro lado, siete expertos han sido participes en tres tesis doctorales y en dos tesis doctorales han sido presenciadas por 44 miembros del tribunal.

El resto de expertos en tribunales, concretamente 436 miembros, han participado en una tesis doctoral sobre exclusión educativa.

Tabla 4. Tribunales de defensa en tesis doctorales sobre exclusión educativa en España

Tribunales de defensa	Nº Tesis
Torres Santome, Jurjo	6
Bolívar Botia, Antonio Jiménez Fernández, Carmen	5
Caride Gómez, José Antonio Domingo Segovia, Jesús López Meneses, Eloy Pérez Ferra, Miguel Pérez García, María Purificación	4
Cabero Almenara, Julio Cano González, Rufino Domínguez Garrido, María Concepción Leiva Olivencia, Juan José LlorentBedmar, Vicente Lorenzo Delgado, Manuel Martínez Sánchez, Francisco	3

Tras haber analizado los directores y los tribunales podemos argumentar que existen un gran número de participantes en tesis doctorales con respecto al tema de la exclusión educativa. Entre ellos cabe citar a: M^a Cristina Cardona Moltó, María Rosa Valls Carol, Antonio Bolívar Botia, Ramón Flecha García, Tomás Sola Martínez, Jurjo Torres Santome, Carmen Jiménez Fernández, José Antonio Caride Gómez, Jesús Domingo Segovia, Eloy López Meneses, Miguel Pérez Ferra y María Purificación Pérez García.

No obstante, esta no es la única semejanza que podemos encontrar, también existe una amplia heterogeneidad de participantes y un número considerable de productores que han sido partícipes de una única tesis doctoral referida al tema de estudio.

Tendencias y tópicos: construcción del conocimiento científico sobre exclusión educativa.

Basándonos en los datos analizados, vamos a examinar los 144 descriptores comparándolos con el número de tesis (n=143) que han aparecido en la investigación de tesis doctorales sobre exclusión educativa en España.

En la tabla 5 que aparece a continuación- podemos comprobar que de los 144 descriptores que hay en total, 62 han aparecido en más de una tesis doctoral sobre exclusión educativa en España. La más destacada es pedagogía ya que aparece en veintidós tesis doctorales, le sigue organización y planificación de la educación, con dieciocho tesis doctorales en las que ha estado presente: Educación especial, sector de la educación, educación básica, sociología de la educación, organización y dirección de las instituciones educativas y teoría económica junto a educación superior también destacan, ya que han aparecido en hasta 15 tesis doctorales sobre la temática de la investigación.

Tabla 5.Descriptores que aparecen en tesis doctorales sobre exclusión educativa en España

Descriptores	Nº Tesis
Pedagogía	22
Organización y planificación de la educación	18
Educación Especial	15
Sector de la educación	14
Educación Básica	13
Sociología de la Educación	
Organización y dirección de las instituciones educativas Teoría Económica	11
Educación Superior	10
Preparación de profesores	8
Política Educativa Psicología Escolar	7
Antropología Social Educación De Adultos Métodos Pedagógicos Teorías Educativas	6
Antropología Formación Profesional Métodos Educativos Psicología	5
Teoría y métodos educativos	
Discriminación Etnografía y etnología Pedagogía comparada Planificación y financiación de la educación Pobreza	4
Ciencia política Ciencias jurídicas y derecho Derechos humanos Estudios de comunidades Evaluación de alumnos Fenómenos de grupos minoritarios Métodos audiovisuales en pedagogía Métodos de investigación social Políticas sectoriales Problemas de aprendizaje Profesión y situación del profesorado Psicología de grupos sociales Psicopedagogía Relaciones culturales Sociología Sociología educativa	3

El resto de descriptores que aparecen en la tabla 5, han participado hasta en ocho tesis doctorales, y los 82 descriptores que no aparecen en la tabla son los que han sido expuestos únicamente en una tesis doctoral.

A modo de conclusión sobre el análisis de descriptores, podemos observar que son descriptores muy generalistas, esto no permite configurar una idea clara sobre las líneas centrales de los estudios realizados sobre este tópico de investigación.

Discusión y conclusiones

La finalidad de este trabajo ha sido analizar las líneas de investigación sobre exclusión educativa a partir de las tesis desarrolladas sobre este tópico de investigación. De esta manera se produce la construcción del conocimiento sobre la exclusión educativa a partir de tesis doctorales.

En esta investigación, uno de los objetivos propuestos era analizar las universidades en las que se han defendido más tesis doctorales sobre el tema de estudio, por lo tanto, podemos concluir que las universidades con una mayor defensa (producción) de tesis doctorales sobre exclusión educativa ha sido la Universidad de Barcelona, la Universidad de Granada, la Universidad de Sevilla y la Universidad de Alicante. Universidades de distintas comunidades autónomas y que presentan grandes diferencias, teniendo en cuenta, por ejemplo, su tamaño; es decir, el número de alumnos matriculados en ellas.

Por otro lado, tras analizar los directores de tales tesis doctorales, mencionar que son las doctoras Dña. M^a Cristina Cardona Moltó (Universidad de Alicante) y Dña. M^a Rosa Valls Carol (Universidad de Barcelona) quienes han dirigido un mayor número de tesis doctorales sobre exclusión educativa.

Asimismo, se ha podido constatar la producción ocasional en la dirección de tesis doctorales sobre exclusión educativa y, por ende, en la conformación de tribunales de evaluación de dichas tesis doctorales. Este hallazgo denota que se trata de un tópico de investigación en proceso de análisis y estudio, con ausencia -aún- de expertos en dicho tópico de investigación. No obstante, somos conscientes que este resultado puede estar sesgado, al no tener datos sobre directores y tribunales que se han conformado para la realización de tesis doctorales sobre el tópico de inclusión educativa. Esta sería una de las futuras líneas de investigación para la continuidad de este estudio.

Desde otra perspectiva, la contribución de las tesis doctorales referentes al proceso de construcción del conocimiento científico sobre exclusión educativa, resaltamos que, de los 144 descriptores en total, los más representativos son pedagogía, educación especial, organización y planificación de la educación y educación básica. Resaltar que son descriptores muy generalistas, lo que dificulta obtener una idea clara sobre los tópicos afines al tema de estudio.

Si analizamos los años de defensa de las tesis doctorales, podemos concluir que, durante el periodo 1976-2018, ha ido aumentando el número de tesis progresivamente, desde 1993 a 2004, el número de tesis doctorales era reducido, tanto así, que eran una o dos. En cambio, entre 2006 y 2008 el aumento del número de tesis fue de cuatro y de cinco. Por el contrario, en el año 2007 se produjo una caída a solo una tesis. En el periodo de años de 2011 hasta 2017. El aumento fue progresando paulatinamente, destacando como año donde más tesis doctorales sobre exclusión educativa se presentaron, el 2016. En el año 2018 tan solo aparece, en las bases de datos TESEO, una única tesis doctoral.

Este dato puede ser debido a los problemas de actualización de la base de datos TESEO (Fernández, Torralbo, y Vallejo, 2010).

Este tipo de cambios en cuanto a la diversidad de número de tesis doctorales en el periodo de tiempo ya indicado, posiblemente se deba al cambio estructural promovido por las leyes del sistema educativo en España que han ido cambiando a lo largo de estos años.

Finalmente, evidenciar que el crecimiento exponencial en la producción de tesis doctorales sobre exclusión educativa es un hallazgo relevante y positivo, puesto que no olvidemos que a pesar de que cada vez se investiga más sobre exclusión educativa, hay que ser conscientes de que aún queda mucho trayecto por recorrer y que los datos que se han generado a través de este estudio son favorables, pero, aun así, son escasos para la gran problemática que supone la exclusión social y educativa para una sociedad como la que vivimos.

Reflexión personal.

El desarrollo de este trabajo ha supuesto a nivel personal una serie de aportaciones y aprendizajes, por dos motivos. En primer lugar, por lo que supone el hecho de realizar un trabajo de investigación y en segundo lugar por la cuestión elegida para investigar.

La revisión de la literatura fue amplia lo cual permitió comprender y concretar los aspectos con los que iba a trabajar posteriormente. El trabajo de campo realizado permitió recoger información necesaria para dar respuesta a los objetivos del trabajo, aunque se extraen posibles aspectos a mejorar en relación a éste, sobre todo, atendiendo a la búsqueda de información puesto que había muchos documentos con el tema de estudio los cuales eran confusos y a veces no aportaban la información que se deseaba en el momento. Atendiendo al tratamiento de la información, así como, al análisis de ésta, es pertinente señalar que esta tarea fue la más costosa, debido a la gran cantidad de información que se obtuvo, en consecuencia, este trabajo ha sido el más duradero, pero a pesar de las dificultades encontradas personalmente se considera haberlo realizado de forma correcta.

Atendiendo al contenido del estudio realizado, señalar que la valoración personal en cuanto a las aportaciones y aprendizajes realizados gracias a este es totalmente

positiva. Gracias a este trabajo se ha podido comprobar que existen personas que investigan sobre la exclusión educativa para poder modificar y transformar la realidad educativa sobre esta gran problemática que tiene la sociedad y en concreto los centros educativos (se considera necesario enfatizar el esfuerzo que realizan). De esta manera se ha podido entender la educación desde otras perspectivas. Por otro lado, se ha podido comprobar que es cierto que cada vez exista más interés por investigar sobre esta problemática pero que, aun así, concretamente en España aún queda mucho camino por recorrer, ya que existen muchas personas que no pueden hacer uso de sus derechos y están excluidas en una sociedad donde solo hay cabida para las personas que desde un principio tienen todas las facilidades tanto económicas, culturales, entre otras. Personalmente se espera poder trabajar hacia una única dirección que es la inclusión social y educativa para que algún día deje de existir este gran problema que nos envuelve a todos.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Duk, C. (2000). "Inclusiva" Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 188-199.
- Fernández, A., Torralbo, M. y Vallejo, M. (2008). Revisión prospectiva de la producción española en tesis doctorales de Pedagogía: *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 191-207.
- López, P. (1996). *Introducción a la Bibliometría*. Valencia; Promolibro.
- Miguel, A. (2005). Propuesta de indicadores del proceso enseñanza/ aprendizaje en la formación profesional en un contexto de gestión de calidad total. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 11(1), 63-82.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En Stainback, S., Stainback, W. (Ed.), *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 21- 35). Madrid: Narcea.
- Tague, J. (1992). An introduction to infometrics. *Information Processing Management*, 28(1), 1-3.
- Vallejo, M. Torralbo, M. y Fernández Cano, A. (2016). Gender bias in Higher Education: Spanish doctoral dissertations in mathematics education. *Journal of Hispanic Higher Education*, 15(3), 205-220.
- Velaz de Medrano, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED, Unidad Didáctica.
- Wormell, I. (1998). Infometría: explorando bases de datos como instrumentos de análisis. *ACIMED*, 9(4), 115-121.

PENSAMIENTO CRÍTICO Y CULTURAL DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: PROMOCIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA DE LOS INDIVIDUOS.

Andrea Abellán Herguido, Víctor Murillo Ligorred

(Universidad de Zaragoza)

Resumen

Durante el curso 2017-2018 hemos realizado un estudio que plantea el análisis de la enseñanza de la Educación Visual y Plástica en el aula de Primaria con el objetivo de valorar cómo esta contribuye a desarrollar lo que Dondis (2003) denomina personas visualmente alfabetizadas, así como a preparar para los nuevos retos del siglo XXI, potenciando la interculturalidad y el autoconocimiento.

Este comprende una revisión teórica y un estudio de campo en dos centros escolares de la provincia de Zaragoza.

La revisión teórica incluye autores que defienden una renovación en la educación de lo visual y la plástica como Acaso (2009), Hernández (2007) y Fontal, Marín y García (2015). En base a sus críticas y propuestas de trabajo, hemos extraído dos rasgos que caracterizan nuestra sociedad: la globalización cultural/homogeneización cultural y el aislamiento e imposición de roles.

El estudio de campo analiza en qué medida se está llevando a cabo la promoción del autoconocimiento en las aulas y si todas las respuestas del alumnado son incluidas. Para ello, se mide la proporción de tareas que permiten una respuesta abierta y se calcula el porcentaje de tareas cuyo fin es el de desarrollo personal.

Los resultados obtenidos reflejan la necesidad de realizar más progresos en las líneas propuestas por la literatura, especialmente en lo relacionado a aumentar las tareas con función de desarrollo personal.

Abstract

During the academic year 2017-2018 we have carried out a study that analyzes the teaching of visual and artistic education in the primary classroom with the aim of assessing how it contributes to developing what Dondis (2003) calls visually literacy, as well as to preparing for the challenges of the 21st century, promoting interculturality and self-knowledge.

This includes a theoretical review and a field study in two schools in the province of Zaragoza.

The theoretical review includes authors who defend a renovation in visual and artistic education such as Acaso (2009), Hernández (2007) and Fontal, Marín and García (2015). Based on their criticisms and work proposals, we have extracted two features that characterize our society: cultural globalization / cultural homogenization, and the isolation and imposition of roles.

The field study analyzes the extent to which the promotion of self-knowledge in the classroom is being carried out and if all of its responses are included. For this, the proportion of tasks that allow an open response is measured and the percentage of tasks whose purpose is personal development is calculated.

The results obtained reflect the need to make more progress according to the proposals made by the literature, especially increasing the number of tasks with a function of personal development.

Introducción

Desde la educación se persigue preparar a las generaciones para los cambios que surgen en este nuevo siglo, el cual se deviene de las nuevas formas de relacionarnos, la interculturalidad y la globalización. Desde la educación Visual y Plástica se presenta la oportunidad de abordar todos estos campos al tiempo que educamos lo que Dondis (2003) denomina personas visualmente alfabetizadas, potenciando al máximo su capacidad creadora y receptora de mensajes visuales. Esta área se convierte así en una herramienta para afrontar los nuevos retos del siglo XXI.

Para definir la sociedad a partir de los años 80, Debord y Pardo (2008) usan el término espectáculo. Entre sus rasgos principales podemos reconocer la globalización cultural y el aislamiento de las personas.

Con la caída de la perestroika socialista y el éxito de la perestroika capitalista nació el fenómeno moderno de la globalización (Castells, 2000). Este panorama se caracteriza por un cambio cultural profundo ligado a movimientos sociales culturales y una serie de procesos históricos de cambio tecnológico, económico y cultural que interactúan, aunque tienen origen independiente, y transforman el mapa político, intelectual e ideológico.

En esta nueva realidad donde las culturas están más en contacto (cualitativamente y cuantitativamente), la identidad cultural del individuo se pone en riesgo. Debord & Pardo (2008) explican que la sociedad moderna ha invadido espectacularmente la dimensión social de todos los continentes. El espectáculo tiene como función hacer olvidar la historia, llegando a hablar de pseudo-cultura espectacular y los bienes culturales se convierten en mercancía espectacular. La pseudo-cultura espectacular, fruto de la globalización de la cultura, busca la homogeneización, una homogeneización del consumo que sustenta al sistema capitalista. Asimismo, el objetivo de la sociedad de mercado es crear un producto diseñado para un perfil de comprador concreto, y ese producto sería potencialmente más factible de vender si ese perfil de comprador se encuentra en cualquier país del mundo.

Por otro lado, para entender qué es lo que nos lleva a hablar del autoconocimiento como una necesidad actual, atenderemos a dos fenómenos: el aislamiento y la influencia de roles impuestos.

En lo que concierne al aislamiento, Castells explica que a pesar de la globalización, “la nueva estructura socioeconómica de la sociedad red produce el proceso inverso, desconcentrar, reticular las grandes organizaciones de trabajo e individualizar su proceso modificando la relación mente capital y trabajo.” (2000: 50).

Por otra parte, nuestro sistema también se alimenta de lo que los individuos consumen con el objetivo de parecerse a ciertos roles sociales. Acaso (2009) señala que los estudiantes que viven dentro de la hiperrealidad configuran su identidad en base a ídolos mediáticos. En otras palabras, construyen su identidad a partir de las imágenes que reciben del entorno, fácilmente asumidas gracias a la “pasividad moderna”, término empleado por Debord & Pardo (2008: 41).

La conexión de la realidad actual con la visualidad facilita que las nuevas necesidades sean abordadas desde las prácticas educativas de la Educación Artística (Educación Visual y Plástica), denominada de aquí en adelante como educación artística. La Educación de las artes visuales realiza una propuesta para responder a la crisis que arremete a la Educación en general. Más concretamente, Freedman y Stuhr (2004) (citados en Hernández, 2007) defienden que esta área conecta con la sociedad contemporánea incluyendo “los cambios en las ideas sobre las identidades personales y comunitarias, [...] y el reconocimiento de la importancia de la interpretación crítica” (2007: 25-26).

Sin embargo, la educación artística que conecta con estas realidades contemporáneas está alejada de su concepción más tradicional y delimitada; es necesario adoptar el discurso que aboga por una educación artística con más posibilidades que límites y que conecta con la vida fuera de las escuelas.

Utilizando los cambios acontecidos en el nuevo siglo XXI como argumento, se alzan numerosas voces que abogan por un cambio en la enseñanza de la visualidad. El presente estudio recoge estas nuevas líneas de trabajo que dan respuesta a cada una de las características del contexto en el que vivimos. Todas ellas convergen en la propuesta de educar los sentidos de las nuevas generaciones porque, de acuerdo con Mitchell, uno de los dos máximos exponentes del giro icónico, los sentidos son «ventanas a través de las cuales mira una imaginación intencional y culturizada» y no «una puerta que se abre a golpe de llave maestra».

En la enseñanza de la educación artística, a partir de dicho giro icónico (Boehm 1994; Mitchell 1995; Moxey 2008, García Varas 2011) encontramos la oportunidad para desarrollar el autoconocimiento y la interculturalidad dado su potencial expresivo (Gell 1998; Lucy Lippard, 2013) entendiéndola como una “herramienta de denuncia y cambio, un medio para defender sus derechos, visualizando sus reivindicaciones e implicando al resto de ciudadanos” (Balada y Juanola, citados en Fontal, Marín y García, 2015: 107).

Como respuesta a esta globalización cultural, la interculturalidad se promueve desde esta área a través de “experiencias estrechamente ligadas con la diversidad de respuestas, los procesos reflexivos, las construcciones lógicas, el pensamiento divergente, el respeto y la flexibilidad de criterio y opiniones” (Fontal, Marín y García, 2015:46).

Desde la educación artística también existen herramientas que enseñan a mirarse a uno mismo como las tareas que ofrecen la posibilidad de construir representaciones sobre uno mismo y sobre el mundo (Hernández, 2007). Entre ellas, encontramos las tareas que promueven la autoexploración en un continuo proceso de autoconocimiento, la experimentación, la satisfacción de crear y reforzar la autoestima, así como encontrar vías de expresión y de transmisión de ideas, pensamiento o emociones (Fontal, Marín, y García, 2015).

Para ello, y con el fin de mostrar de manera clara esta hipótesis, el presente trabajo comprende un estudio de campo en dos centros escolares de Zaragoza. Este estudio nos acerca a conocer las prácticas educativas que desarrollan los docentes en las aulas de educación primaria, así como interpretar y analizar de qué modo actúan y qué estrategias adoptan, y si responden al modelo de escuela que demandan las nuevas sociedades.

Metodología

Para el estudio de campo en las aulas, se ha empleado investigación etnográfica y metodología cualitativa, en un total de 20 sesiones.

Respecto a la globalización cultural, se mide la proporción de tareas de tipo “respuesta abierta” y la presencia de modelos y ejemplos para valorar si se proporcionan experiencias estrechamente ligadas con la diversidad de respuestas, respondiendo a una práctica inclusiva. Las tareas llamadas comúnmente de respuesta abierta, de acuerdo con Talizina (2000), son aquellas que requieren una respuesta de elaboración independiente o de tipo constructivo. Por otro lado, se encuentran las tareas donde el alumno elige la respuesta que él considera como correcta de entre una cantidad de respuestas proporcionadas. Ella misma apunta que las tareas de este último tipo resultan ser poco convenientes para aquellos alumnos capaces de pensar de forma independiente.

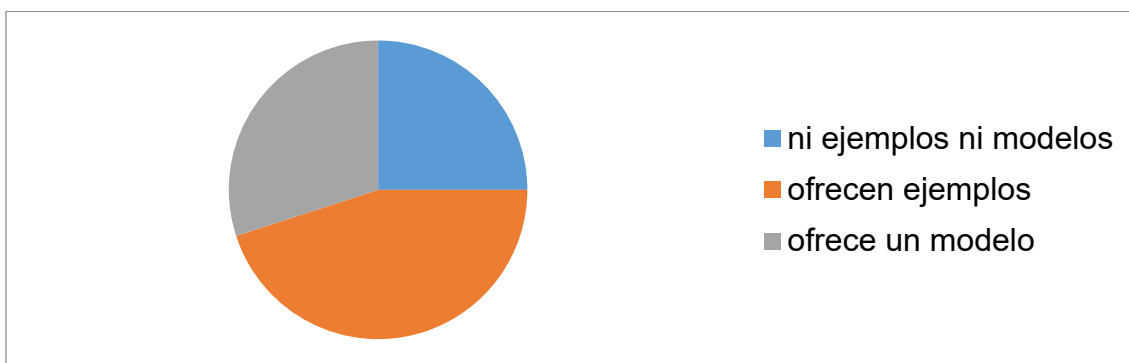
En lo referido a la promoción del autoconocimiento, se calcula el porcentaje de tareas cuyo objetivo persigue el desarrollo personal, de acuerdo con la clasificación de actividades según su funcionalidad de Fontal, Marín, y García (2015).

Resultados

En relación con la promoción del autoconocimiento, únicamente una actividad proponía la representación de uno mismo, aunque el objetivo principal de la actividad era trabajar la simetría. Los resultados obtenidos y las conversaciones informales reflejan el extendido pensamiento de que las actividades de desarrollo personal son más propias de la etapa de Educación Infantil.

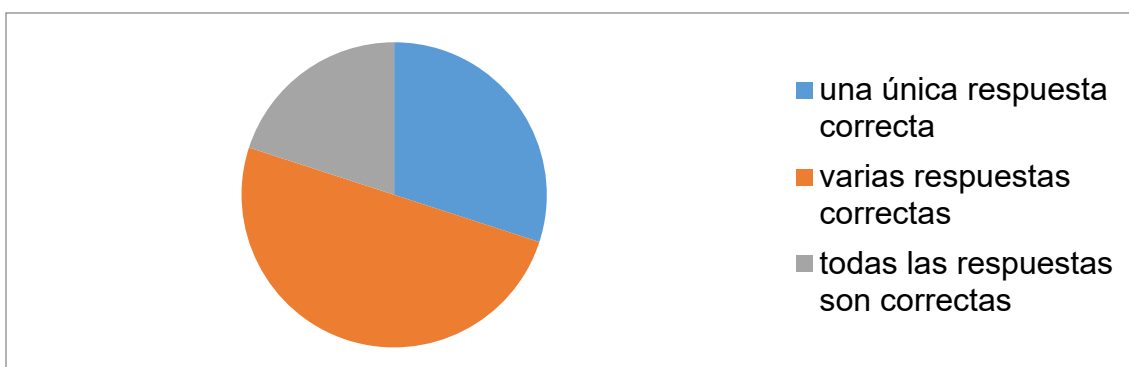
Atendiendo a los modelos y ejemplos proporcionados por los maestros, reflejado en la Figura 1, encontramos un 25% de actividades donde no se ofrecen ni ejemplos ni modelos, un 45% donde se ofrecen ejemplos y un 30% con un modelo que copiar o imitar. En concreto, los ejemplos solo eran ofrecidos al comienzo o en un momento dado, mientras que el 70% de los modelos se mantuvieron durante toda la tarea.

Figura 1. Ejemplos y modelos proporcionados en las actividades



Considerando la cantidad de respuestas correctas, en la Figura 2 observamos cómo un 30% de las actividades tenían una única respuesta correcta (en las que debían copiar el modelo), un 50% tenían varias respuestas correctas y un 20% donde todas las respuestas eran correctas.

Figura 2. Porcentaje de respuestas consideradas correctas



Discusión y conclusiones

En base al análisis realizado y las necesidades identificadas, hemos diseñado una serie de líneas de actuación abarcando: tipo de actividades, objetivos y el tipo de instrucciones dadas por parte del docente.

Respecto al tipo de actividades, se debería incrementar el número de tipo de respuesta abierta, donde los niños se sientan invitados a explorar libremente y no se limiten a copiar. En ellas, se trabaja de acuerdo a la propuesta de Hernández (2007), aprovechando las diferencias, en lugar de considerarlas un problema, y escuchando las voces diversas e historias individuales del alumnado.

En cuanto a objetivos, debemos incrementar las actividades que persiguen el autoconocimiento y la reflexión sobre uno mismo, puesto que su relevancia no se limita a los primeros años de la infancia. De hecho, sí que configuramos nuestra identidad a lo largo de toda la vida, especialmente en un mundo imagen donde los roles y la homogeneización no entiende de etapas vitales.

Por último, se hace necesaria la práctica reflexiva sobre el tipo de instrucciones proporcionadas por los docentes. Por una parte, estas limitan la cantidad de respuestas correctas y, en muchas ocasiones, las consignas dadas están poco justificadas por decisiones pedagógicas, si no que, por el contrario, se rigen por lo que el maestro/a entiende por “lo mejor” o “lo correcto” (Acaso 2000). Por otra parte, pueden convertirse en nuestro aliado para promover la exploración de su mundo interior. Si incluyésemos la reflexión guiada por el maestro/a en estas actividades, los juicios de valor emitidos por los alumnos probablemente no se quedarían en meros comentarios, si no que se reconocería la importancia de reflexionar sobre el propio aprendizaje y derivaría en adoptar estrategias de mejora para próximas tareas.

En resumen, encontramos vestigios de las nuevas propuestas descritas en el marco teórico como la diversidad de respuestas, pero todavía queda mucho por avanzar y aspectos desatendidos en lo referido a la búsqueda del desarrollo personal o la inintencionada limitación a sus producciones. De manera que tenemos que seguir trabajando con el fin de convertir la enseñanza de la visualidad en un aprendizaje útil para la vida fuera de las escuelas, para que se conozcan a sí mismos y tomen decisiones que les ayuden a construir su proyecto de vida en un entorno intercultural, complejo y cambiante.

Bibliografía

- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica. *Arte, individuo y sociedad*, 2, 41-57.
- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Boehm, G. (1994). *Was ist ein Bild?* München: Fink.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Debord, G., Pardo, J. L. (2008). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos, 2008.
- Fontal, O., Marín, S. y García, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Educación Primaria*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- García Varas, A. (2011). *Filosofía de la imagen*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gell, A. (1998). *Art and Agency: An Anthropological Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro, 125 pp.
- Mitchell, William J. T.(1995). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moxey, K. (2008). Los estudios visuales y el giro icónico. *Estudios Visuales*, 6, 8-23.
- Lippard, L. (2013). *Seis años: la desmaterialización del objeto artístico*. Madrid. Akal.
- Talizina, N.F. (2000). *Manual de Psicología Pedadógica*. México: UASLP.

LA SEGREGACIÓN ESCOLAR COMO DISEÑO INTENCIONAL

Fulgencio Sánchez Vera

Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana y Universidad de Murcia

Resumen

El presente artículo aborda la segregación escolar desde la perspectiva de las políticas públicas. La investigación fue realizada en tres municipios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, donde se analizó el impacto que tienen ciertas medidas de carácter organizativo y de gestión de la red de centros educativos sobre la segregación del alumnado. Entre los resultados encontramos un conjunto de mecanismos de segregación íntimamente relacionados con el diseño de la política educativa. En este sentido, la segregación puede ser explicada, en parte, como resultado de estas decisiones.

Abstract

This report deals with school segregation from the perspective of public policies. The research was conducted in three municipalities of the Autonomous Community of the Region of Murcia, where the impact of certain organizational measures and management of the network of educational centers on the segregation of students was analyzed. Among the results we find a set of segregation mechanisms closely related to the design of educational policy. In this sense, segregation can be explained, in part, as a result of these decisions.

Introducción

En un mundo globalizado donde se están produciendo importantes migraciones mundiales, la segregación escolar se ha convertido en una realidad en muchos países, también en España y, especialmente, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Sánchez-Vera, 2017).

Es indiscutible que la segregación es un fenómeno multicausal cuya comprensión requiere una aproximación holística. No obstante, en este artículo nos centraremos en la política educativa, esto es, en las leyes y las actuaciones gubernamentales vinculadas con los procesos de segregación escolar. Bien es cierto que, con frecuencia, el poder político descarga su responsabilidad sobre la segregación escolar argumentando que la realidad de la segregación y la existencia de centros gueto es el resultado de la demografía de los barrios y de la libertad de elección de centro que tienen las familias.

Afortunadamente, en las últimas décadas se ha generado una gran producción académica sobre el tema, y hoy sabemos que dicha libertad no puede ser ejercida por un gran número de familias (Alegre, 2010; Fernández, 2007; Maroy, 2008; Valiente, 2008). Pero, en todo caso, hemos de pensar que las familias toman decisiones no de carácter social sino individual, por tanto, sólo desde lo público se puede compensar y definir un marco que equilibre estas decisiones en pro de una escolarización equilibrada.

Por tanto, justificar la realidad de la segregación en base a la libertad de elección de centro de las familias no es un argumento sólido. La misma OCDE (2012) recomiendan “equilibrar la libertad de elección y limitar los efectos negativos sobre la equidad”, proponiendo “esquemas de elección controlada” que permitan “combinar libertad de elección paterna con una distribución más diversa de estudiantes”

En consecuencia, nuestra hipótesis es que las actuaciones políticas que se están tomando en la Región de Murcia tienen una fuerte vinculación con la segregación escolar y, por tanto, son responsables de la misma. El objetivo de este trabajo es mostrar algunos de estos mecanismos institucionales que mantienen y promueven la segregación escolar.

Metodología

En esta investigación hemos utilizado técnicas cuantitativas y cualitativas. Concretamente, se ha realizado un análisis estadístico, relativo al curso 2015/2016, sobre las bases de datos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, ECONET, y del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD), EDUCAbase; así como de los datos sobre centros y servicios escolares aportados en la web “mapaescolar.murciaeduca.es”.

Estos datos se han complementado con la información recabada durante el trabajo de campo realizado en tres municipios de la comarca del Campo de Cartagena-Mar Menor, donde siguiendo una metodología cualitativa de corte etnográfico se entrevistó a: dos directores, un secretario, dos presidentes de Asociación de Padres y Madres, ocho maestras, tres padres y nueve madres.

Resultados

Durante el curso 2015/2016, la Región de Murcia tuvo 288.173 alumnos matriculados en enseñanzas del régimen general; 34.514 eran alumnos de nacionalidad extranjera (12 %), de los cuales la red pública acogió a 30.416 (88,1 %) y la privada, concertada y no concertada, a 4.098 (11,9 %).

Evidentemente la capacidad de la red pública es mayor, pero si analizamos el peso del alumnado extranjero dentro de cada red observamos que en la red pública el 14,9 % del alumnado era extranjero, mientras en la red privada fue solo el 4,9 %. En consecuencia, la red pública triplicó el esfuerzo de acogida respecto a la red privada.

Por otro lado, la categoría *extranjero* no recoge toda la realidad, pues no todos los alumnos extranjeros son iguales. Así, aunque, globalmente, el 88,1 % del alumnado extranjero está en los centros públicos y el 11,9 % en concertados y privados; en el caso de alumnos marroquíes el 94 % están en los públicos, el 5,2 % en los privados concertados y un 0,2 % en la privada. Una tendencia similar ocurre con rumanos, búlgaros y argelinos. Por el contrario, el alumnado inglés es acogido en un 62,2 % en centros públicos, 19 % en concertados y 18,80 % en privados.

Estos datos muestran una clara segregación de carácter socioeconómico y/o étnico de ciertos colectivos de alumnos inmigrantes, especialmente de alumnado de origen marroquí que además es el mayor colectivo de alumnado extranjero en la región. Ante esta situación las políticas públicas tienen mucho que decir, como así ocurre. En los siguientes apartados mostramos una serie de mecanismos de segregación del alumnado que están siendo consentidos, autorizados o incluso fomentados desde la administración.

Ideario religioso de los centros

En los municipios con presencia de centros privados concertados católicos, el alumnado no católico tiene sus posibilidades de elección de centro reducido a los públicos. Este hecho es, sin duda, relevante en la Región de Murcia, dado el número de centros religiosos concertados y debido a que la mayor parte del alumnado inmigrante es musulmán, lo que resulta en una segregación estructural importante.

En este sentido, el desarrollo en los últimos años de nuevos conciertos y ampliaciones de unidades en dichos centros ha supuesto una mayor concentración de alumnado marroquí en los centros públicos analizados.

Costes de escolarización para las familias

La enseñanza privada no financiada acoge a las clases altas, pero queda totalmente alejada de las posibilidades de las familias migrantes. También la enseñanza privada concertada genera unos gastos en materiales, actividades o cuotas “voluntarias” que pueden ser asumidos por las clases medias pero son excesivos para las familias con condiciones socioeconómicas más desfavorables, fundamentalmente migrantes; por tanto, estos centros son descartados como opción para sus hijos.

En consecuencia, no perseguir enérgicamente estas prácticas es ahondar en la segregación, en este caso económica, pero fuertemente conectada con las familias migrantes.

Transporte

Las familias con mayores medios pueden asumir los costos de desplazamiento diario para acceder a centros educativos más alejados de su residencia. Sin embargo, otras tendrán como única opción el centro del barrio o aquellos donde alcance a través del transporte escolar que, por tanto, se convierte en un elemento clave en la distribución del alumnado.

En los municipios examinados, hemos comprobado que el transporte escolar se utiliza bajo el principio de eficiencia económica y no busca la distribución equilibrada; al contrario, en muchos casos, el transporte escolar que recoge al alumnado de las zonas rurales de los municipios, principalmente marroquí, es concentrado en un mismo centro.

Servicios y oferta educativa

A nivel global, la política de inversión del gobierno regional tiene un claro sesgo: falta de inversión red pública frente al progreso de la privada. Durante el periodo 2009-2015, el gasto público en educación sufrió en la región una disminución de un 11%, sin embargo, las partidas destinadas a conciertos educativos y subvenciones se incrementaron un 19,24% (MECD, 2017).

Esta falta de inversión en la red pública se visibiliza en los municipios estudiados en los servicios de comedor, aula matinal o bilingüismo que están mucho más extendidos en la red privada concertada.

En esta misma línea, recientemente se ampliaron las subvenciones para conciertos de Bachillerato y Formación Profesional cuando no hay una necesidad o demanda que lo justifique.

Conclusiones

En la Región de Murcia se están fomentando los conciertos educativos, en muchos casos con ideario religioso e, incluso, en etapas postobligatorias; no se ha realizado ningún esfuerzo por eliminar los costes extra que algunos centros concertados imponen como cuotas “voluntarias”; hemos detectado rutas de transporte escolar ineficiente desde el punto de vista de la segregación y, una falta de inversión en la red pública.

La realidad es que se ha creado un mercado escolar diverso y desigual, donde las familias con mayor capital cultural y económico pueden decidir qué centro eligen, mientras otras tendrán como única opción el centro público del barrio o aquellos donde alcancen a través del transporte escolar.

El resultado es una importante segregación escolar que los gestores políticos tienen la obligación de resolver. Sin embargo, aún con el conocimiento científico acumulado sobre los mecanismos de segregación y tras veintitrés años de responsabilidad de gobierno en manos del mismo partido, la segregación escolar está sin resolver. En consecuencia, es plausible considerar que el estado de la segregación es resultado de un diseño intencional.

Bibliografía

Alegre Canosa, Miguel Ángel (2010) "Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: Una trilogía con final abierto", *Educação & Sociedade*, vol. 31, nº 113, pp. 1157- 1178.

Fernández Soria, Juan Manuel (2007) "Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario", *Revista de educación*, vol. 344, p. 41-59

Maroy, Christian (2008) "¿Por qué y cómo regular el mercado educativo?" *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, nº 2. Disponible en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART1.pdf>

OCDE (2012) Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja. Paris, OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Sánchez-Vera, F. (2017). LA SEGREGACIÓN ÉTNICA Y SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA REGIÓN DE MURCIA. ANÁLISIS DEL DISPOSITIVO SOCIOCULTURAL GENERADOR DE GUETOS ESCOLARES. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, (8), 114-145.

Valiente, Óscar (2008) "¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-2006)", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, nº 2, pp.1-23.

**SOLIDARIDAD Y COERCIÓN ENTRE JÓVENES DE ESPAÑA Y LA REPÚBLICA DE
BIELORRUSIA.**

Dr. Francisco Eduardo Haz Gómez

Departamento de Sociología- Universidad de Murcia

Resumen

Tanto la solidaridad como la empatía son elementos que vienen determinados por el cumplimiento de unas normas sociales. El reconocimiento y la mutua colaboración permiten establecer lazos que fructifican en redes sociales que dan acceso a recursos. Para el establecimiento de un sistema de redes sociales son condiciones previas que la confianza y las normas que controlan la conducta puedan ser efectivas y se regulen entre sí. Por tanto, la empatía que permite establecer vínculos y las normas en las que se enmarcan las relaciones sociales son elementos clave para la inserción o exclusión de actores dentro de diferentes contextos sociales. Estos elementos se encuentran íntimamente relacionados con la desigual distribución de recursos que fluyen a través de los diferentes canales que se encuentran conectados con los diferentes tipos de capital (económico, cultural y social). La presente investigación aplica una metodología cuantitativa que evalúa los diferentes niveles de acuerdo o desacuerdo en relación a la transgresión o adhesión a las normas sociales. El objetivo principal de este trabajo es conocer cómo se comporta la solidaridad y la coerción en dos sociedades diferentes en relación a factores socioeconómicos, psicosociales y socio-comunitarios. Se busca analizar el grado de aceptación o rechazo hacia la cooperación, los bienes comunes y la transgresión de la norma. Para ello, se comparan dos poblaciones de jóvenes universitarios de diferentes países de ambos sexos (España y la República de Belarús). Los resultados muestran que no existe significación estadística entre país y confianza. Tampoco existe relación estadística entre país y aprovecharse del trabajo de los demás. Sin embargo, existe una relación entre la adscripción a las normas y la extensión de la red social. Aunque, esta relación no llega a explicar una parte mayoritaria de la distribución.

Palabras clave: España, Bielorrusia, Jóvenes, Solidaridad, Normas sociales.

Abstract

Solidarity and Empathy are elements that are determined by fulfilment of social norms. The recognition and the mutual collaboration allow establishing bonds that fructify in the creation of social networks giving access to several resources. In order to establish a Social Network System trust and rules are preconditions, which organize the control behaviour for being effective and self-regulated. Therefore, empathy and social norms are key elements for the insertion or exclusion of actors within different contexts in which social relations are (as social networks). These elements are intimately related to the unequal distribution of resources that flow through the different channels linked to the different types of capital (economic, cultural and social). The present research

implements a quantitative methodology that evaluates the different levels of agreement or disagreement in relation to the transgression or adherence to social norms. The main objective of this work is to know how solidarity and coercion behave in two different societies in relation to socioeconomic, psychosocial and socio-community factors. With the aim of analysing the assessment of acceptance or rejection to: cooperation, care of common goods and norm transgression. To do this, two groups of university students from different countries are compared (Spain and the Republic of Belarus). The outcomes show that there is no statistical significance between factor country and trust. Nor there is a statistical relationship between both countries and taking advantage of the work of others (free rider). However, a relationship is found between the adherence to norms and extension of the social network. Although, this relationship does not explain a major part of the distribution.

Keywords: Spain, Belarus, Youth, Solidarity, Social Norms.

Introducción

Uno de los principales objetivos de la sociología es dar respuesta al problema del orden social y el papel que juegan las normas en este orden. Podemos establecer así que la falta de solidaridad y de cooperación vienen determinadas por el uso de las normas y el control efectivo que estas ejercen sobre aquellos a los que se encuentran bajo su influencia (Coleman, 1988a). De este modo, las normas sociales son un mecanismo que puede llegar a explicar la acción humana y arrojar algo de luz sobre el problema del orden social entendido como falta de cooperación.

Además, según enuncia Pierre Bourdieu (1988) las normas sociales son convenciones que se encuentran dominadas por racionalidad de grupo que refleja una división teórica y metodológica que se refiere a la contraposición entre estructura e individuo. Se combinan así elementos que tienen carácter íntimamente individualista con otros relacionados con una faceta de compromiso comunitario. En este sentido Putnam (1993) considera que la fragmentación social y la pérdida de cohesión grupal están íntimamente relacionadas con una percepción individualista del beneficio personal en pro del bienestar común.

Este trabajo tiene como objetivo conocer cómo se comporta la solidaridad y la coerción en dos sociedades diferentes en relación a factores socioeconómicos, psicosociales y socio-comunitarios. Se busca analizar el grado de aceptación o rechazo hacia la cooperación, los bienes comunes y la transgresión de la norma colectiva. Al mismo tiempo, Conocer la relación existente entre confianza/provecho entre estos grupos de jóvenes según su país de origen. Y, por último, conocer la relación existente entre aceptación de la norma y Capital Social (red). Aplicando a lo largo de todo el análisis una metodología cuantitativa que evalúa los diferentes niveles de acuerdo o desacuerdo en relación a la transgresión o adhesión a las normas sociales, la confianza y la solidaridad.

Metodología y descripción de la muestra

En este trabajo se aplica una metodología cuantitativa a través del uso de tres diferentes procedimientos estadísticos (análisis de medias T-Student y análisis unifactorial de la varianza ANOVA, Chi-² para variables no paramétricas y, por último, un análisis de regresión simple).

En primer lugar, se toman a ambos grupos de jóvenes para saber su grado de permisividad/rechazo respecto a: el daño a bienes comunes, la no cooperación en un trabajo grupal y la transgresión de una norma para la obtención de un fin (variables dependientes). La comparación de medias se llevará a cabo mediante el procedimiento de T-Student para los jóvenes tomando como variable discriminante los países. Y seguidamente, aplicar un análisis unifactorial de la varianza ANOVA con las variables (país, ingresos y sexo).

A continuación, se lleva a cabo un análisis para determinar la relación existente entre los diferentes niveles de confianza/provecho entre estos grupos de jóvenes. Al tratarse de una variable no paramétrica la herramienta seleccionada será el estadístico Chi². Mediante este procedimiento podremos saber si los jóvenes de ambos países perciben del mismo modo el grado de confianza social generalizada.

Por último, el último análisis busca conocer en qué medida la extensión personal de las redes sociales determina la aceptación y seguimiento de las normas sociales. Para ello, se procede a un análisis de regresión simple, donde la variable dependiente es la extensión de la red (capital social de acceso) y la variable independiente es el grado de aceptación de las normas sociales.

La población de estudio está conformada por jóvenes universitarios de la Universidad de A Coruña (España) y de la Belarusian State University (Republica de Bielorrusia). La recogida de datos se llevó a cabo mediante la implementación de una encuesta entre los estudiantes de estas dos universidades. La base de datos resultante utilizada para comparar ambos grupos posee 1067 casos (N=1067). Lo que representa un error muestral de $\pm 3,5\%$ para una población infinita, para un nivel de confianza de 95% ($z=2$) y suponiendo $P=Q=0,05$. El muestreo se ha realizado de modo aleatorio dentro del tramo de edad comprendido entre los 18 y los 30 años. El diseño de la muestra está basado en un procedimiento de muestreo estratificado con afijación proporcional al tamaño de población para representar, de una manera proporcional a la realidad, las variables de sexo y edad.

Resultados

Análisis de adhesión a las normas sociales (Castigo)

En este primer apartado analizamos la relación entre la adhesión a las normas sociales y el país de origen de los estudiantes. La hipótesis de la que partimos afirma que el bienestar percibido es independiente del país de origen del universitario.

La Tabla.1 contiene el estadístico de Levene que nos permite contrastar la hipótesis de igualdad de varianzas poblacionales. Si el nivel crítico (sig.) es menor o igual que 0,05, debemos rechazar la hipótesis de igualdad de varianzas. Así mismo, podemos apreciar que el nivel de significación respecto a la prueba T (Sig. 0,000) no nos permite rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. Por lo que, afirmamos que según los datos las dos muestras se comportan de maneras diferentes.

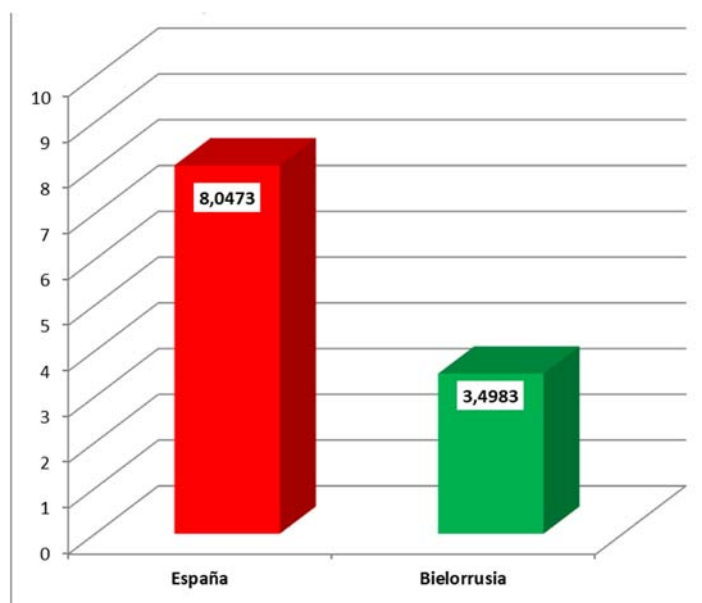
Tabla 1. Nivel de acuerdo o desacuerdo con castigo sobre bienes comunes.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Nivel de desacuerdo/acuerdo con la expulsión de quien destruye bienes comunes	Se asumen varianzas iguales	12,516	,000	32,240	1058	,000	4,54907	,14110	4,27220	4,82593
	No se asumen varianzas iguales			32,562	1055,702	,000	4,54907	,13971	4,27493	4,82320

Fuente: F. E. Haz Gómez (2018)

El siguiente paso nos lleva a los valores de las medias representados en la Figura 1.

Figura 1. Nivel de acuerdo/desacuerdo de los jóvenes con el castigo según países de origen (2018)



Fuente: F. E. Haz Gómez (2018)

Si comparamos las medias de acuerdo con la sanción a aquellos que atentan contra bienes comunes según país de origen. La media para los estudiantes españoles es de 8,05 puntos, en el caso de los estudiantes bielorrusos asciende a un 3,49 (Figura 1).

Recordemos que esta variable se establece en una escala de 0 a 10 puntos. Consiguientemente, la diferencia entre ambas medias es de 4.56 puntos a favor de los estudiantes españoles, más del doble de la puntuación total de los estudiantes de Belarús.

En resumen, la variable País de origen posee una significación estadística con la variable grado de acuerdo con el castigo por atentar contra normas comunes. Además, la comparación entre medias según países es más alta entre los estudiantes españoles.

Análisis de adhesión a las normas sociales (Advertir)

A continuación, analizaremos la relación existente entre a las normas sociales en modo de advertencia a terceros de alguien que no colabora en tareas comunitarias y el país de origen de los estudiantes.

La Tabla.2 contiene el estadístico de Levene que nos permite contrastar que no existe igualdad de varianzas dado que el nivel de significación es 0.000. Así mismo, podemos apreciar que el nivel de significación respecto a la prueba T (Sig. 0,000) no nos permite rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. Por lo que, afirmamos que según los datos las dos muestras se comportan de maneras diferentes.

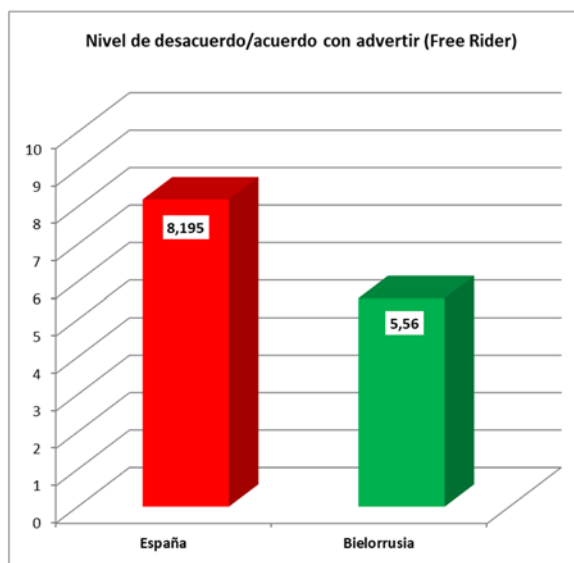
Tabla 2. Nivel de acuerdo o desacuerdo sobre advertir de la no colaboración en tareas colectivas.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
Nivel de desacuerdo/acuerdo con advertir a terceros de una omisión de tarea colectiva	Se asumen varianzas iguales	42,873	,000	17,678	1058	,000	2,62753	,14863	2,33588	2,91918
	No se asumen varianzas iguales			18,041	1050,855	,000	2,62753	,14564	2,34175	2,91330

Fuente: F. E. Haz Gómez (2018)

El siguiente paso nos lleva a los valores de las medias representados en la Figura 2.

Figura 2. Nivel de acuerdo/desacuerdo de los jóvenes con el castigo según países de origen (2018)



Fuente: F. E. Haz Gómez (2018)

Si comparamos las medias sobre el grado de acuerdo con advertir a terceros sobre alguien que no colabora en tareas comunes y lo comparamos por países. La media para los estudiantes españoles es de 8,19 puntos, en el caso de los estudiantes bielorrusos asciende a un 5,56 (Figura 2). En esta variable también los españoles tienen mayor grado de acuerdo, aunque la distancia entre medias es menor que en la prueba anterior. La diferencia, en este caso, es de 2,63 puntos, este estadístico equivale a la mitad de la puntuación de los jóvenes de Belarús.

En resumen, la variable País de origen posee una significación estadística con la variable grado de acuerdo con la advertencia a terceros sobre aquellos que no colaboran en tareas comunes. Además, la comparación entre medias según países es más alta entre los estudiantes españoles.

Análisis de adhesión a las normas sociales (Medio/Fin)

Para terminar este primer apartado sobre la adhesión a las normas analizaremos la relación entre a las normas sociales en forma de transgresión de la norma colectiva para un fin personal y el país de origen de los estudiantes.

La Tabla.3 contiene el estadístico de Levene que nos permite contrastar que es posible que exista una igualdad de varianzas dado que el nivel de significación es 0,09, superior a 0,05. Sin embargo, podemos apreciar que el nivel de significación respecto a la prueba T (Sig. 0,000) no nos permite rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. Por lo que, afirmamos que según los datos las dos medias tienen distribuciones diferentes.

Tabla 3. Nivel de acuerdo o desacuerdo sobre transgresión de la norma colectiva para un fin personal.

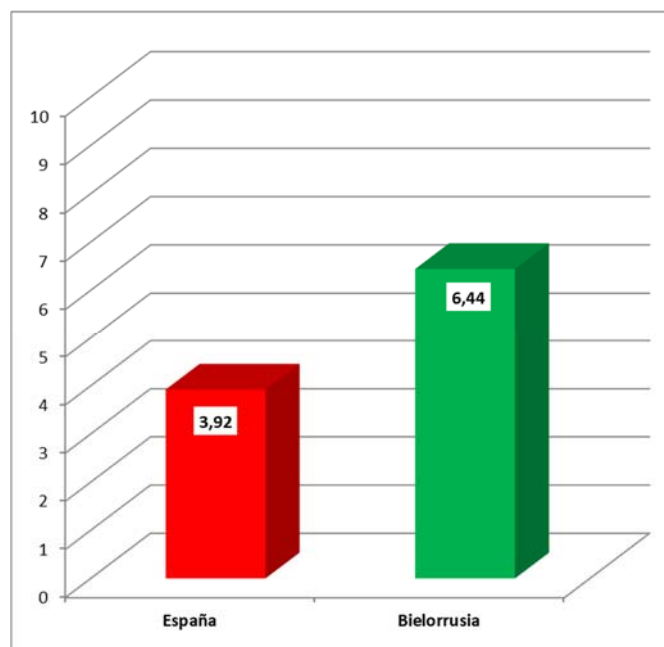
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Nivel de desacuerdo/acuerdo con transgresión de normas	Se asumen varianzas iguales	2,874	,090	-15,360	1057	,000	-2,51880	,16398	-2,84056	-2,19703
	No se asumen varianzas iguales			-15,289	1006,770	,000	-2,51880	,16474	-2,84207	-2,19552

Fuente: F. E. Haz Gómez (2018)

El siguiente paso nos lleva a los valores de las medias representados en la Figura 3.

Figura 3. Nivel de acuerdo/desacuerdo de los jóvenes transgresión de la norma colectiva para un fin personal.



Fuente: F. E. Haz Gómez (2018)

Debemos iniciar este análisis diciendo que esta variable tiene un sentido inverso a las anteriores. Si en las anteriores se comparaba la adhesión a la norma, en esta se justifica un comportamiento desviado, respecto a ella, para la consecución de un fin personal.

Si comparamos las medias sobre el nivel de acuerdo con la transgresión de una norma social para un logro individual lo comparamos por países. Podemos ver que las tendencias se invierten, en este caso los estudiantes españoles justifican en menor medida esta acción, siendo su media de 3,92 puntos, en el caso de los estudiantes bielorrusos asciende a un 6,44 (Figura 2). La diferencia, entre ambas puntuaciones es de 2,52 puntos, este estadístico puede ser un claro indicador de una tendencia individualista entre los jóvenes bielorrusos.

Análisis de la confianza/desconfianza social generalizada

A continuación, haremos un análisis sobre la variable confianza social generalizada y el país de origen de los estudiantes. Nuestra intención es conocer si existe una relación entre el grado de confianza que pueda explicar cierta adhesión o desapego de las normas sociales. Para ello, y dado que ambas variables no son paramétricas, utilizaremos una prueba Chi-Cuadrado para llevar a cabo este análisis.

La Tabla.4 contiene el estadístico prueba Chi-cuadrado que nos confirma el grado de significación de esta relación. En este caso, podemos no podemos rechazar la hipótesis nula de independencia entre ambas variables, ya que estas variables no están relacionadas. Apreciamos, por tanto que que el nivel de significación respecto a la prueba Chi-cuadrado (Sig. 0,124) nos permite aceptar la hipótesis nula de igualdad de la distribución. Por lo que, afirmamos que según los datos las dos muestras se comportan de maneras iguales. Aunque en diferentes proporciones, como podemos ver en la Figura 4.

Tabla 4. Pruebas Chi-Cuadrado para variables no paramétricas confianza y país de origen.

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)	Significación exacta (2 caras)	Significación exacta (1 cara)
Chi-cuadrado de Pearson	2,371 ^a	1	,124		
Corrección de continuidad ^b	2,169	1	,141		
Razón de verosimilitud	2,378	1	,123		
Prueba exacta de Fisher				,140	,070
Asociación lineal por lineal	2,369	1	,124		
N de casos válidos	1055				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 148,49.

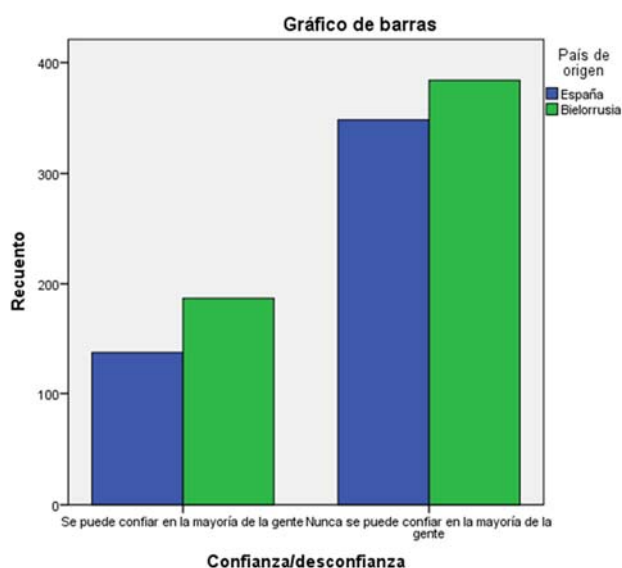
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Fuente: F. E. Haz Gómez (2018)

En esta Figura podemos apreciar dos cosas, aunque el comportamiento entre jóvenes por países no es diferente, estadísticamente hablando, este gráfico nos muestra que los

jóvenes de ambos países desconfían en mayor medida. Igualmente, los bielorrusos son puntúan más alto en ambas categorías (confianza y desconfianza).

Figura 4. Distribución de medias para confianza y país de origen.



Fuente: F. E. Haz Gómez (2018)

A la vista de los datos obtenidos en esta prueba podemos decir que el nivel de confianza social generalizada no es un indicador válido para explicar la adhesión a las normas sociales, ya que los jóvenes de ambos países se comportan de manera similar ante esta variable. Lo que no arroja una significación estadística en las medias de ambas poblaciones.

Análisis de la justo / aprovecharse de los demás

En el siguiente análisis queremos saber cómo se comporta la variable ser justo o aprovecharse de los demás y el grupo de jóvenes según su país. Nuestra intención es conocer si existe una relación entre ser justo o tomar provecho y que esta relación pueda servirnos de indicador de la solidaridad, explicando en cierta medida la adhesión o desapego de las normas sociales. Como en el apartado anterior, ambas variables no son paramétricas. Por lo que, utilizaremos nuevamente la prueba Chi-Cuadrado para este análisis.

La Tabla.5 contiene el estadístico prueba Chi-cuadrado que nos confirma el grado de significación de esta relación. En este caso, podemos no podemos rechazar la hipótesis nula de independencia entre ambas variables, ya que estas variables no están relacionadas. Apreciamos, por tanto que el nivel de significación respecto a la prueba Chi-cuadrado (Sig. 0,777) nos permite aceptar la hipótesis nula de igualdad de la distribución. Por lo que, afirmamos que según los datos las dos muestras se comportan de maneras iguales. Aunque en diferentes proporciones, como podemos ver en la Figura 5.

Tabla 5. Pruebas Chi-Cuadrado para variables no paramétricas ser justo o aprovecharse de los demás y país de origen.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)	Significación exacta (2 caras)	Significación exacta (1 cara)
Chi-cuadrado de Pearson	,080 ^a	1	,777		
Corrección de continuidad ^b	,049	1	,826		
Razón de verosimilitud	,080	1	,777		
Prueba exacta de Fisher				,803	,413
Asociación lineal por lineal	,080	1	,777		
N de casos válidos	1051				

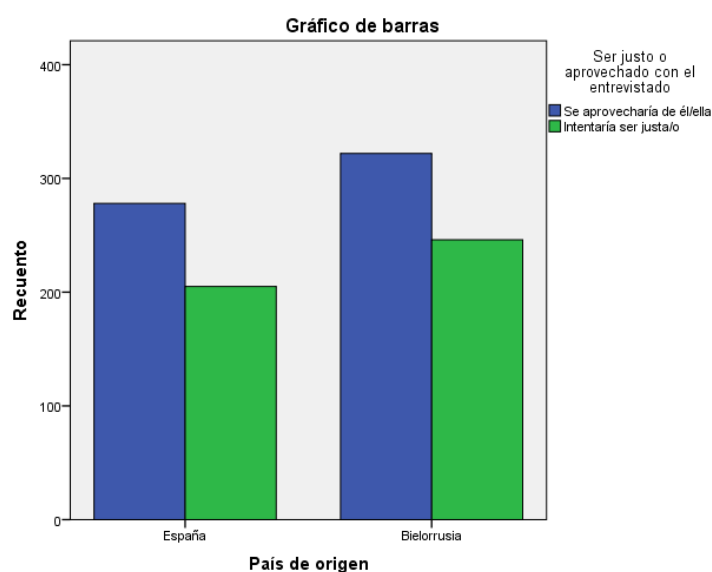
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 207,26.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Fuente: F. E. Haz Gómez (2018)

En esta Figura 5 podemos apreciar dos cosas, aunque el comportamiento entre jóvenes por países no es significativo, estadísticamente hablando, este gráfico nos muestra ambos grupos de jóvenes tienen valores similares en la distribución de medias entre aquellos que se aprovecharían y los que serían justos. Sin embargo, los bielorrusos puntúan más alto en ambas categorías.

Figura 5. Distribución de medias para la variable tomar provecho o ser justo y país de origen.



Fuente: F. E. Haz Gómez (2018)

A la vista de los datos obtenidos en esta prueba podemos decir que el nivel de confianza social generalizada no es un indicador válido para explicar la adhesión a las normas sociales, ya que los jóvenes de ambos países se comportan de manera similar ante esta variable. Lo que no arroja una significación estadística en las medias de ambas poblaciones.

Análisis de la relación entre Extensión de la red social y la adscripción a las normas

En este apartado llevaremos a cabo un análisis con el fin de predecir el grado capital social de acceso (red social) que puede ser explicado a través de la variable aceptación de la norma social. Para ello, se realiza un análisis de regresión lineal simple. En esta prueba la red social se toma como variable dependiente y la norma social como variable independiente o explicativa.

El análisis de regresión lineal nos da la siguiente tabla de resumen (Tabla 6.):

Tabla 6. Resumen del modelo de análisis regresión simple para las variables nivel de aceptación de la norma y capital social de acceso (red social)

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,371 ^a	,138	,137	11,88854

a. Predictores: (Constante), Nivel de aceptación de la norma

b. Variable dependiente: Capital Social Recodificado a escala 100

Fuente: F. E. Haz Gómez (2018)

En los datos expuestos (Tabla 6) el coeficiente de determinación (R cuadrado) arroja un valor de 0.138. Este estadístico nos muestra la cantidad de varianza que comparten las variables red social y norma. Dicho de otro modo, la variable normas sociales puede explicar solamente un 13.8% el comportamiento de la variable capital social de acceso (red social).

A continuación, examinamos los estadísticos resultantes del análisis de la varianza ANOVA entre grupos (Tabla 7), en este caso se trata de los correspondiente a la igualdad de medias (Sig. 0.000; F. 168,706; gl.1). Dado que el nivel de significación es menor a 0,05, se rechaza la hipótesis de igualdad de medias, y concluimos que, entre los estudiantes, existen diferencias significativas en relación a normas sociales y capital social de acceso en forma de red.

Tabla 7. Resumen de la varianza ANOVA para variables nivel de aceptación de la norma y capital social de acceso (red social)

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	23844,495	1	23844,495	168,706	,000 ^b
	Residuo	149393,658	1057	141,337		
	Total	173238,153	1058			

a. Variable dependiente: Capital Social Recodificado a escala 100

b. Predictores: (Constante), Nivel de aceptación de la norma

Fuente: F. E. Haz Gómez (2018)

Posteriormente, examinamos la tabla de coeficientes (Tabla 8). El principal estadístico de la tabla es el coeficiente de regresión B estandarizado (B. 0,371; Sig. 0.000), este nos indica grado de inclinación de la recta de regresión, para la relación entre normas sociales y capital social de acceso en forma de red. Esta relación estadística es significativa. Por otra parte, el resultado para la constante es 6,443. Esta cifra que nos permite saber que la trayectoria en la recta de regresión es positiva. Por lo tanto, cuando una variable ve incrementado su nivel la otra también.

Tabla 8. Coeficientes de regresión para variables nivel de aceptación de la norma y capital social de acceso (red social)

Coeficientes^a

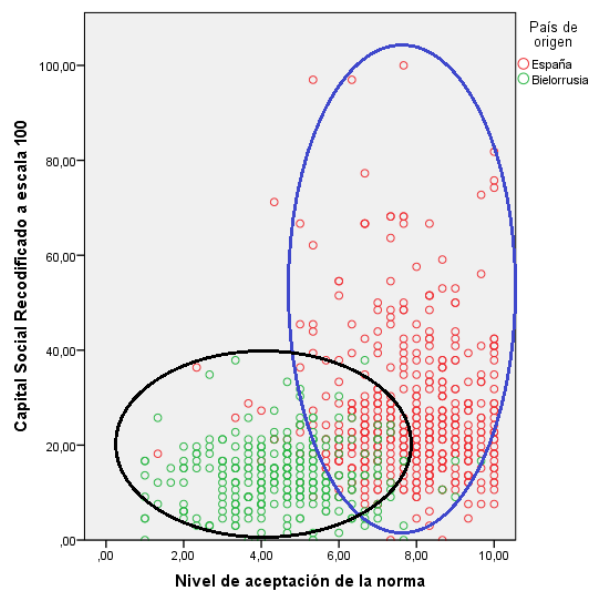
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error estándar	Beta		
1	(Constante)	6,443	1,064		6,057	,000
	Nivel de aceptación de la norma	2,154	,166	,371	12,989	,000

a. Variable dependiente: Capital Social Recodificado a escala 100

Fuente: F. E. Haz Gómez (2017)

A la vista del análisis realizado podemos apreciar que la dependencia lineal es estadísticamente significativa, ya que el modelo es adecuado. También, existe una relación lineal entre las variables capital social de acceso (red) y las normas sociales, aunque las variable predictora llegue a explicar un porcentaje muy bajo de la distribución total del modelo.

Figura 6. Diagrama de dispersión de la muestra para las variables Capital Social de acceso (red) y normas sociales según país de origen.



Fuente: F. E. Haz Gómez (2018)

En la figura 6 se muestra la distribución de la muestra por país entre capital Social de acceso (red) y normas sociales para ambos grupos de jóvenes. En este gráfico podemos apreciar dos elementos principalmente. Por una parte, vemos que la distribución de los jóvenes bielorrusos se realiza en valores más bajos y su relación entre el nivel de la norma y la extensión de red es más homogénea y compacta. Y por otra parte, los jóvenes españoles tienen una distribución con tendencia a alcanzar valores más elevados a medida que aumenta su nivel de aceptación de la norma, aunque el grueso se sitúan en valores medios, puntuando en la mayoría de los casos en mayor medida que los jóvenes de Belarús.

Discusión y conclusiones

Los jóvenes españoles casi triplican a los bielorrusos en lo que se refiere a aplicar un castigo contra aquellos que atentan contra bienes públicos.

También, son los jóvenes españoles los que en mayor medida bien advertir a terceros sobre alguien que no cumple su parte en tareas comunes (*free rider*).

La decisión de advertir a terceros sobre un *free rider*, no guarda relación con pensar que, en general, la gente se aprovecharía de una situación si pudiera. Por tanto, esto no nace de un preconcepto y esta variable no es un indicador de esta situación.

Los jóvenes bielorrusos consideran que podría ser “legítimo” copiar con el fin de pasar una prueba académica. En el caso de los jóvenes españoles la cifra se reduce a la mitad.

Además, no existe significación estadística entre país y confianza. Del mismo modo, tampoco se puede afirmar que exista una significación estadística entre país y sacar

provecho de los demás o ser justo. Nuevamente esta variable no funciona como indicador para indicarnos el grado de cumplimiento de las normas sociales.

Por último, el análisis nos muestra que se da una significación estadística entre la adscripción a las normas y la extensión de la red social (capital social de acceso). Sin embargo, esta relación no llega a explicar una parte mayoritaria de la distribución.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. Notes provisoires. En Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N°3- 1980. En Zona Abierta 94/95 (2001): 83-87.
- Bourdieu, P. (1988). Las formas del capital; capital económico, capital cultural y capital social. En: Poder Derecho y Clases Sociales: 131-165. Madrid: Desclee de Brouwer.
- Burt, R. (2000). The Network Structure of Social Capital. Research in Organisational Behaviour N°22 (2000):345-423.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. The American Journal of Sociology, Vol. 94. The University of Chicago Press (Chicago) United States of America: 95-120.
- Coleman, J. (1988a). Free Riders and Zealots: The Role of Social Networks". Sociological Theory, Vol. 6, No. 1 (Spring, 1988): 52-57.
- Coleman, J. (2011). Fundamentos de teoría social. N°5 Colección Clásicos Contemporáneos. Ed. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (Madrid).
- Durkheim, E. (1987). La División del trabajo social. Ed. Akal universitaria. Serie Sociología; N° 39, Ed. Akal, D.L. (Madrid).
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. American Journal of Sociology; vol 78, nº 6 (1973): 1360 - 1380. En: Política y Sociedad N°33(2000): 41-56.
- Haz-Gomez, F. E. (2015). El capital social y la universidad: estudio sobre la influencia de la universidad en la construcción del capital social de los jóvenes. Tesis doctoral. Universidade da Coruña (España)
- Herreros, F. (2002). ¿Son las relaciones sociales una fuente de recursos?: una definición del capital social. Papers: revista de sociología, N° 67, (2002): 129-148.
- Homans, G. C. (1999). Conducta social como intercambio. REIS 85/99 pp. 297-312. Original en American Journal of Sociology, nº 63, (May, 1958): 597-606.
- Loury, G. C. (1977): "A Dynamic Theory of Racial Income Differences." En: Ed. Wallace, P.; LaMond, A. (eds.) *Women, Minorities and Employment Discrimination*. University of Michigan Press (Michigan) USA: 153-188.
- Putnam, R. (1993). La comunidad próspera. El capital social y la vida pública. En Zona Abierta N°94-95 (2001):89-104. Original: "The Prosperous Community. Social Capital and Public Life" The American Prospect N°13, (1993): 35-42.
- Putnam, R. (2002). Solo en la Bolera; Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana. Ed. Galaxia Gutenberg (Madrid).

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster

Género

VARONES FRENTE A LA CORRESPONSABILIDAD DOMÉSTICA. UN ANÁLISIS DE SU DISCURSO.

Francisco Panalés López

Universidad Miguel Hernández

RESUMEN:

La corresponsabilidad doméstica de los varones sigue siendo, a pesar de los avances, una de las barreras no superada hacia la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres. Esta investigación, a través del análisis del propio discurso de los varones, busca estudiar las características de su implicación en las responsabilidades domésticas y de crianza, los procesos de toma de decisiones y el tipo de repartos establecidos. A través de una metodología cualitativa, con la puesta en marcha de grupos de discusión y entrevistas en profundidad, se ha buscado conocer sus razones para corresponsabilizarse o no en el ámbito familiar. El perfil es: heterosexual, pareja de doble ingreso, hijos/as menores de doce años a cargo, nivel de estudios medio-alto, procedentes de entornos urbanos, ámbito geográfico de la Región de Murcia (España).

PALABRAS CLAVE: Masculinidad, paternidad, género, corresponsabilidad doméstica.

ABSTRACT:

Mens's family work continues being, in spite of the advances, one of the barriers not overcome for the attainment of an effective equality of opportunities of women and men. This investigation, across the analysis of the own speech of the males, seeks to study the characteristics of his implication in the domestic responsibilities and of upbringing, the processes of capture of decisions and the type of established distributions. By means of a qualitative methodology and the putting in brand of groups of discussion as well as the development of semi-structured interviews, I have studied the speech of heterosexual males proceeding from urban environments, with university level of studies, which coexist in pair, with twelve-year-old minor children / ace and where both work out of house. The geographical area included the Región de Murcia (Spain).

KEYWORDS:

Masculinity, fatherhood, family work, gender

1. - Introducción

La incorporación masiva de las mujeres a la esfera laboral es, con toda probabilidad, una de las transformaciones de mayor calado que ha experimentado la sociedad española en la segunda mitad del siglo XX. Por contra, estas transformaciones en el mercado de trabajo no han tenido su correlato equivalente en el interior de los hogares, de forma que la responsabilidad de las tareas domésticas y el cuidado continúan recayendo en las

mujeres¹. Esta persistencia de la división sexual del trabajo constituye uno de los escollos fundamentales en el avance hacia la sociedad igualitaria.

Desde hace décadas, las mujeres, en su lucha por la igualdad, están cambiando su relación con el mundo y consigo mismas. El cuestionamiento de la hegemonía del poder masculino y el fortalecimiento de sus derechos como personas/ciudadanas son parte de esta lucha, que desafía los modelos tradicionales de relación entre mujeres y hombres y propone un nuevo contrato social y relacional.

Es indiscutible que los varones son conscientes de este desafío, no siendo la primera vez en la historia que, frente a un cambio provocado por las mujeres, ellos, tanto individual como socialmente se han visto afectados. La novedad en la actualidad se debe a que, la amplitud de la transformación femenina está modificando radicalmente el lugar que culturalmente se les ha asignado a las mujeres, y ello -quiéranlo o no los varones-, provoca complementariamente, un cuestionamiento del propio lugar de ellos en el mundo, ante las mujeres, ante otros hombres y ante sí mismos².

Es de resaltar que uno de los mayores obstáculos para lograr la conciliación de la vida familiar, personal y laboral son los propios varones –y de ahí la necesidad de trabajar con ellos-, por su fidelidad consciente e inconsciente y más o menos total a los valores, ideales y creencias de la masculinidad hegemónica incorporados en su mente por el modo “masculino” en que fueron socializados.

Por su parte, el atrapamiento de las mujeres en la doble y triple jornada³ es una de las manifestaciones más elocuentes en lo doméstico de la desigualdad y sus consecuencias. Y los varones, que participan también en este ámbito no son ajenos a la producción de ese fenómeno, ya que el poco aporte y responsabilización vital a él dedicados están relacionados de forma determinante a su creación y perpetuación.

La igualdad, la conciliación de la vida personal, familiar y laboral y la corresponsabilidad doméstica⁴ requieren que esta disponibilidad masculina cambie; sin embargo este requerimiento no es algo tomado socialmente aún como algo de lo que ocuparse seriamente.

2.- Sobre el reparto no igualitario del trabajo doméstico y el cuidado

La asignación de roles y funciones entre los diferentes miembros del unidad familiar constituye uno de los principales elementos para la reproducción de un modelo

¹ ROYO, Raquel, 2010, p. 11.

² BONINO, 2003, p.106.

³ Por doble jornada de trabajo femenino se entiende el trabajo remunerado y el del hogar. Este último incluye el trabajo doméstico y el cuidado de la prole. Cuando se le suma, debido al envejecimiento o enfermedad crónica, el cuidado de personas enfermas o ancianas, puede transformarse de doble a triple jornada, por ser considerado un trabajo diferente al doméstico (ROBLES, 2003, p. 75)

⁴ Según la Asociación de Entidades de Iniciativa e Intervención Social de Bizkaia. (2010, p. 4) este reparto de responsabilidades consiste en la distribución equilibrada dentro del hogar de las tareas domésticas, pero también de la organización, el cuidado, la educación, el acompañamiento y el afecto de las personas dependientes en casa. Esto con el fin de distribuir justamente los tiempos de vida de mujeres y hombres.

sociocultural caracterizado por una evidente asimetría entre sexos. Ahora bien, dicha asimetría o inequidad no es percibida de igual modo por las personas de diferente sexo, entre otros motivos, porque no afecta igualmente a ambas⁵.

Muchas mujeres también tienen interiorizado la asignación que les prescribe este modelo, y por ello, a menudo permanecen quejándose del exceso trabajo que les supone y de los varones que no les ayudan, o debatiéndose existencialmente para tratar de compatibilizar (y no a conciliar corresponsablemente) sus responsabilidades laborales y familiares, pero sin cuestionar que siga siendo ámbito de su exclusiva propiedad. Esta compatibilización de su vida laboral con su vida familiar, cuando la logran, siempre es a costa de renunciar a su vida personal, aspecto este que en muchas ocasiones ni se cuestiona. Por otro lado, la definición asignada por el modelo de masculinidad tradicional o hegemónico al amor (femenino) como sacrificio, junto al mayor entrenamiento de las mujeres en el cuidado solidario las hace caer frecuentemente en la trampa sentimental: “no te preocupes, si estás cansado, lo hago yo”, que agudiza su sobrecarga, en la que el varón se beneficia de la buena fe de la mujer⁶.

Diversas investigaciones sobre padres⁷ muestran que éstos tienden a implicarse algo más, sobre todo en el juego y las actividades agradables con sus hijos/as, pero sin modificar significativamente su implicación en las rutinas de crianza ni en el resto del trabajo doméstico, y en el cuidado de los/as ancianos/as su aportación es casi inexistente.

Investigaciones hechas exclusivamente sobre parejas cuyos dos integrantes realizan trabajos remunerados en el ámbito público en las que según las expectativas sociales los varones deberían colaborar más⁸, no muestran que estos varones aumenten sustancialmente su trabajo doméstico en relación a aquellos en que su pareja es sólo ama de casa. Los cambios que se han encontrado no son tanto la mayor participación masculina (que la hay en poca medida), sino la disminución de la participación femenina, que se vuelve más práctica y menos cuidadosa de la casa. Además, en estas parejas, generalmente aumenta la participación de las hijas y de personal remunerado, en mayor medida que la participación masculina. Y así lo hemos constatado en nuestro trabajo de campo, pues “en las parejas de doble ingreso se generan unas formas de relación que hacen que las desigualdades se mantengan incluso cuando las mujeres trabajan fuera del hogar y ganan su propio dinero”⁹.

Es cierto que en España cada vez son más los hombres que “colaboran” en las tareas de casa, aunque también es cierto que ese proceso no es todo lo satisfactorio que las

⁵ ASIÁN, VEGA Y RODRÍGUEZ, 2009, p. 2.

⁶ BONINO, 2003.

⁷ BARAIAETXABURU, 2002; BLAIR Y LICHTER, 1991; LESLIE, ANDERSON Y BRANSON, 1991.

⁸ FINKELSTEIN & ALLEN, 2014; DEMA, 2005; MARET & FINLAY, 1984; MARTÍNEZ, *ET AL.*, 2010; ABRIL, *ET AL.*, 2012.

⁹ DEMA, 2005, p. 152.

mujeres demandan. Por otro lado, entre los hombres existe la sensación generalizada de que colaboran más de lo que en realidad hacen¹⁰.

La evolución parece clara, y oscila desde las actividades que tienen un cierto grado de aceptación social, asociado además a un menor esfuerzo, donde además existe habitualmente una constatación directa del trabajo; a aquellas que, por oposición, son más ingratas, menos reconocidas y difíciles de ver por los hombres, siendo consideradas como trabajo de carácter más femenino¹¹. Sirva de ejemplo, el que los varones prefieren tirar la basura, jugar con los hijos, recoger la mesa, o ir a por el pan, antes que fregar los platos, limpiar el baño, preparar el pescado o lavar el cubo de basura.

Tengamos en todo esto muy presente cómo se construyen las identidades de género y cómo se crean los deseos en relación a los roles estereotipados existentes. Así podemos afirmar que:

La pertenencia a un género y no a otro vehicula en las relaciones, expectativas, demandas, necesidades, según la lógica de la “coherencia” con dicha pertenencia. (...) actúa no pocas veces como un verdadero “a priori” en los procesos de interacción entre las acciones, reacciones y expectativas (...) se espera que el comportamiento de cada persona confirme la identidad de género social y culturalmente construida¹².

Depende del diferente patrimonio de las memorias respectivas. Si en la memoria masculina no se encuentra huella alguna de tiempos dedicados para hijos e hijas, la pareja o la casa, es casi inevitable, incluso si no debe constituir una coartada, el hecho de que simplemente “echar una mano a” sea visto como “dar tanto”, con un espesor mayor de lo que es en realidad. Como bien dicen algunas expertas es:

Una especie de plusvalía que se produce en el simple “echar una mano” parecería derivarse precisamente de la percepción de discontinuidad y de ruptura respecto a las propias memorias a los propios “modelos” de paternidad¹³.

Por otro lado, tengamos igualmente en cuenta que la característica socioeconómica que en la mayor parte de los estudios empíricos (fundamentalmente norteamericanos) se manifiesta como más determinante de la participación masculina es el estatus laboral de la mujer.

No olvidemos que, el que los hombres participen en el cuidado y en la atención de los hijos no significa, sin embargo, como han tratado de evidenciar algunos estudios¹⁴, que sean ellos quienes asuman la responsabilidad integral sobre los mismos, entendida ésta

¹⁰ BARAIAETXABURU, 2002, p. 228.

¹¹ BARAIAETXABURU, 2002, p. 228.

¹² VENTIMIGLIA, 2002, p. 240.

¹³ VENTIMIGLIA, 2002, p. 242.

¹⁴ LESLIE, ANDERSON y BRANSON, 1991

como algo más que la resolución de tareas específicas. Según algunos estudios sobre tiempos destinados a las distintas tareas familiares y domésticas, las mujeres que trabajan fuera de casa afirman dedicar menos tiempo al cuidado de sus hijos e hijas que aquellas que no. En este caso, la participación relativa de los varones aumenta, pero no el tiempo real dedicado¹⁵. Si se considera la tenencia de un trabajo extradoméstico como un condicionante de la disponibilidad temporal de la mujer, en lugar de interpretarlo como un recurso o una expresión de una ideología del rol no tradicional, la participación del hombre en el cuidado de los hijos guardaría relación más con necesidades e imperativos familiares y disponibilidades temporales de los cónyuges que con procesos más globales de cambio sociocultural en dirección hacia una “nueva paternidad” más responsable.

La participación masculina puede depender más, tal como es sostenido por la teoría de los recursos, de los recursos que la mujer pueda hacer valer en el mercado de trabajo y que redundan en un aumento de poder de negociación del contenido de los roles en el seno de la relación conyugal, que de su propia concepción de sí mismo y cómo debería participar el padre en las tareas de atención y cuidado de hijos¹⁶.

Los cambios en los modelos de género de las mujeres, su incorporación al trabajo remunerado y la mayor participación de los varones en el trabajo doméstico no han generado una menor satisfacción conyugal por parte de los hombres. Sólo la conflictividad conyugal, entre la que se encuentra la conflictividad por el reparto del trabajo doméstico, afecta negativamente a la satisfacción del hombre con el proyecto de vida en común¹⁷.

Los factores que más claramente están asociados con una mayor participación de los hombres en el trabajo doméstico son, por un lado, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo y, por otra, la ideología del rol de género de la mujer y, sobre todo, del hombre. En este sentido, la incorporación del hombre al trabajo doméstico tiene lugar en el marco de las demandas de las mujeres en tal sentido, pero no de forma consciente y negociada sobre los términos del reparto, sino sobre la base de una convicción del hombre de que debe participar, esto es, que lo considera como “normal” o “evidente” y asume responsabilidades. Si la mujer considera que “ya hace bastante” o el hombre “que no le corresponde”, como formulación actualizada de “no es cosa de hombres”, difícilmente puede lograrse una redefinición de los términos del reparto del trabajo en el seno de la pareja¹⁸.

¹⁵ BLAIR Y LICHTER, 1991; LESLIE, ANDERSON Y BRANSON, 1991

¹⁶ MEIL, 1997, p. 11-12.

¹⁷ MEIL, 2004, p. 77.

¹⁸ MEIL, 2004, p. 81-82.

3.- Metodología de nuestra investigación.

Nuestro objetivo principal en esta investigación ha sido conocer y estudiar la implicación doméstica y familiar de los varones residentes en la Región de Murcia (España), con una perspectiva de género, a partir del análisis de sus propios discursos.

Para ello hemos analizado durante tres años los cambios y resistencias por parte de los hombres, y sus intereses y motivaciones para el cambio o el no cambio. Hemos prestado un especial interés a las demandas, quejas y análisis que realizan de los posibles conflictos surgidos en el marco de la relación de pareja, así como detectar posibles *micromachismos* o comportamientos basados en el mantenimiento de privilegios patriarcales otorgados a los varones.

Hemos adoptado un enfoque de investigación cualitativo por considerarlo facilitador de la comprensión de los procesos llevados a cabo por los varones de cara al reparto de las tareas domésticas, pues entendemos que, de este modo podemos analizar las decisiones establecidas y cómo éstas propician apuntalar o desmantelar los patrones tradicionales de género.

Así, hemos realizado numerosas entrevistas abiertas a varones residentes en la Región de Murcia (España). Para la selección de los entrevistados se utilizó la técnica de *snowball*¹⁹. Recurrimos a nuestros círculos de relaciones y éstas proporcionaban otras relaciones hasta completar los perfiles asignados.

La decisión de usar la técnica del grupo de discusión obedece a varias razones. Por un lado, esta técnica provee el contexto adecuado para el diálogo e interacción sobre los procesos de corresponsabilidad e implicación doméstica. El grupo de discusión propicia un ambiente adecuado para que los participantes se sientan estimulados a intervenir activamente en el diálogo por las ideas y las opiniones que presentan los demás, incrementando en consecuencia la calidad de los datos recogidos. Finalmente, se trata de una técnica muy efectiva cuando buscamos obtener información acerca de percepciones, sentimientos, creencias y las actitudes de las personas participantes en la investigación.

Se organizaron tres grupos de discusión y participaron en ellos un total de dieciocho personas. Durante las sesiones de grupo se usó un guión básico de cuestiones que facilitó la organización de la información y el análisis de contenido realizado posteriormente. Dos sesiones se realizaron en el Seminario de Psicología social de la Universidad de Murcia (España) y una tercera en un centro social de Molina de Segura (localidad cercana a la ciudad de Murcia, España). Algunas de las preguntas que orientaron la discusión fueron las siguientes:

¿Qué tipo de reparto de responsabilidades doméstica habéis establecido? ¿Cómo ha sido negociado? ¿Desde vuestro punto de vista lo considerarías justo? ¿Opináis que

¹⁹ GOODMAN, 1961.

existen factores biológicos o genéticos relacionados con roles de género en el ámbito doméstico? ¿Se ha producido, y si es que sí con qué motivo, algún tipo de modificación o reajuste en el reparto de tareas a lo largo de la convivencia? ¿Cuáles son los principales conflictos o puntos de fricción que surgen?...

En todas las sesiones el audio fue grabado, previa autorización de los participantes, y posteriormente realizada la transcripción. El trabajo con grupos de discusión requiere el uso de una aproximación analítica, propia de una metodología cualitativa y que se basa en el análisis de contenido²⁰. Con este propósito, se establecieron tres niveles de análisis:

1. Clasificación temática de las distintas ideas que son verbalizadas en los grupos de discusión, elaborando, a partir de ello, un sistema de categorías.
2. Descripción del contenido de las transcripciones: inclusión de comentarios de los participantes en relación con los tópicos específicos que se tratan en cada momento. Estos comentarios fueron elegidos por la claridad en la exposición de las ideas y por su significatividad y pertinencia en relación con el tópico expresado.
3. Interpretación teórica del contenido descrito en el segundo nivel de análisis. Se elaboraron conclusiones en relación con los objetivos de la investigación y tomando como puntos de referencia los desarrollos teóricos efectuados, los resultados de investigaciones similares, etc.

4.- Resultados

A continuación vamos a presentar los principales resultados obtenidos, priorizando las citas textuales de algunos de nuestros informantes.

1.- El principal criterio esgrimido por los varones para el reparto del trabajo doméstico y de crianza con sus parejas es la circunstancia laboral de cada uno/a. El tiempo que invierten en el trabajo doméstico está relacionado con las horas de trabajo remunerado propio y de su pareja. Su implicación aparece vinculada principalmente con las necesidades e imperativos familiares y menos con procesos internos de toma de conciencia y cambio.

-Quien dispone de más tiempo hace más, quien dispone de menos tiempo hace menos (...) De tres años aquí mi implicación ha sido mucho mayor pero es porque yo me he quedado a media jornada... la puta crisis. (Joaquín, 46 años, artesano joyero).

-Yo, por la situación en la que hemos estado, hasta ahora (...) la que tenía el horario fijo era ella. Yo recogía el niño en la guardería, yo lo sacaba al parque por las tardes, yo lo bañaba por las noches, yo le hacía la cena (...). Ahora mismo

²⁰ VALLES, 1997.

mi mujer es la que lleva, por las circunstancias, el peso. (Mario, 35 años, arqueólogo).

-Entonces claro, el que más tiempo está en casa, obviamente soy yo. Además como os he dicho, mi mujer es autónoma, tiene montada una óptica con su socia (...) Por las circunstancias de mi trabajo (...) he sido el que más tiempo ha estado en casa y el digamos que más ha tenido que estar ahí (...) con el tema de, de bueno, ayudar en casa (Jesús, 42 años, policía local)

2.- La planificación más o menos detallada de las responsabilidades domésticas al inicio de la convivencia no es una práctica habitual. Nos encontramos más bien con una suerte de reparto de tareas y organización doméstica que se va configurando sobre la marcha a través de las necesidades que van surgiendo. Necesidades que son detectadas mayoritariamente por sus parejas.

-En nuestro caso pues tampoco hemos planificado nada, o sea, ha sido sobre la marcha, pues cada uno hace lo que puede (...). (Jesús Carmelo, 41 años, policía local).

-Nunca hemos hablado de reparto de tareas, y nunca hemos pensado en un cincuenta-cincuenta, ni nada de eso (...) Nunca hemos hablado de una organización sistemática (...) Lo llevamos "desorganizado organizado". (Miguel, 41 años, contable).

-No tenemos día de la limpieza, eso es una queja de ella, - que está la casa muy sucia, y yo no la veo sucia, para nada. (Antonio, 44 años, conductor)

-Y al final el tiempo hace que se haga un reparto de tareas casi natural (...) La parte de cocina mi mujer se lleva una parte mucho mayor, para otras tareas, plancha etc. me llevo yo más carga. Ahora hay un equilibrio sin pactar y sin hablar. (Andrés, 44 años, educador)

3.- Para los varones las responsabilidades domésticas no son una prioridad, y por el contrario sí lo son para sus parejas. Éstos aunque participan, son conscientes que no lo hacen de manera equitativa, no asumiendo una responsabilidad integral. Su papel tiende a ser secundario lo que aceptan con naturalidad. El nivel de implicación que aportan les parece suficiente, en comparativa con otros varones y el de la generación de sus padres.

Definitivamente, sus parejas se erigen como figura principal y de referencia en el hogar. En relación con la crianza, es una constante su papel relegado. Es evidente que participan, pero son ellas las que llevan finalmente las riendas, gozando sus opiniones de mucho mayor peso. Los varones se quejan de esto, pero no hacen nada para remediarlo, y se acomodan; y lo hacen precisamente en una esfera donde, según ellos mismos reconocen, les proporciona un alto nivel de satisfacción. En realidad desconocen buena parte del conjunto de los entresijos que constituyen una atención y cuidado

integral y, en ocasiones, carecen de suficientes habilidades pedagógicas. Les encantan sus hijos/as, los/as aman, pero acaban saturándose. Por otro lado, hay aspectos, como la atención emocional, en los que admiten encontrarse algo incómodos.

-Realmente el peso, en mi caso, de toda la casa lo lleva ella, y yo colaboro con ella. ¡Y claro! eso da lugar a veces a enfrentamientos porque ella se satura muchas veces, se cansa. (Pablo, 41 años, maestro de educación primaria)

-Ella lleva el grueso de todo, del mantenimiento de la casa y de los críos. Yo más que nada apoyo. (Pedro Antonio, 40 años, obrero de artes gráficas)

-Las mujeres, creo que, tienden a ser (...) muy ordenadas, sobre todo ya dentro de casa, que creo, o creen ellas, que es su territorio. Ya no sé si es cierto o no, pero creo que lo tienen muy asumido. (...) La mujer dentro de su casa piensa que es la reina. (...). Ellas lo consideran su negocio. (Carlos, 39 años. Reparador de calderas)

-Yo me siento completamente el pinche, no sólo de la cocina. Yo soy el pinche de la casa. Y eso llega hasta los críos. Ellos saben, las crías tienen claro que, quien toma decisiones de la casa. Las toma mi mujer. Y yo estoy siempre a su disposición. (Pablo, 41 años, maestro de educación primaria)

-A lo mejor ahora mismo yo hago más cosas, pero ella lleva el peso de la casa y sabe lo que hace falta, lo no que no, y mucho más que yo cuando estaba en su situación (Juan, 43 años, profesor de formación profesional)

4.- Aunque predominan las opiniones que sostienen la ausencia de influencia genética en el comportamiento de los sexos, y se decantan más por el poder del entorno social y cultural como moldeador de conductas, sí que surgen, aunque en menor medida, voces que establecen etiología genética a ciertos roles tradicionales de género. Por ejemplo: atribuyendo a determinados enfados de ellas un desencadenante hormonal; o hablando de “sentimiento maternal” forjado en la capacidad de engendrar y dar a luz. Sobre esto último, los varones al no disponer de esta capacidad verbalizan sentirse en desventaja a la hora de la crianza, especialmente sus primeras etapas.

-El sentimiento materno hace que ella (...) pues a lo mejor, se pueda volcar más en algún momento determinado, se pueda volcar un poco más con los hijos (...) es algo desde mi punto de vista, instintivo. (Eduardo, 42 años, protésico dental).

-Lo importante es que ellas parten de esa ventaja, que llevan nueve meses por delante, y nosotros tenemos que aprender a desarrollar la paternidad. (Jesús María, 48 años, administrativo).

-Yo creo que genéticamente sí que hay una distinción (...) es más, el hombre cuando es joven, con el cromosoma y tal, marca mucha diferencia con las mujeres, sin embargo, a medida que se va haciendo mayor el cambio neuronal

te está haciendo más parecido a la mujer (...) Lo de las neuronas espejo...
(Miguel, 41 años, contable)

5.- La distinta percepción de mujeres y hombres sobre las necesidades domésticas ha quedado constatada. Los varones consideran excesiva la exigencia planteada por ellas en este terreno. Califican como innecesaria tanta dedicación, propia más bien de la generación de sus madres; aunque, contradictoriamente, y por otro lado, reconocen su falta de entrenamiento para detectar las verdaderas necesidades para el adecuado mantenimiento del hogar.

Otras críticas y malestares expresadas por los varones son: sentirse segundón (en ocasiones verbalizado de manera casi victimista), no ser consultada su opinión en la organización de eventos familiares, atribuirles de forma automática ciertas tareas domésticas consideradas “masculinas”, inquietud y temor ante posibles broncas de sus parejas, no reconocerles e incluso criticar sus actuaciones cuando “buenamente” se implican y colaboran, o que sus parejas sean demasiado meticulosas respecto al orden de la casa.

Especial atención merece la crítica y el desacuerdo formulado por algunos varones sobre el “demasiado” tiempo que sus parejas dedican a sus respectivos empleos; juzgándolo como más de lo necesario de lo estrictamente necesario.

-No sé vosotros (risas), yo no sé vosotros, pero desde que me casé, yo no he vuelto a pasar una Nochebuena más en casa de mis padres (...) Por H o por B, yo sé que eso estaba ya para noviembre pergeñado. Eso es así y punto. O sea, ellas van por delante en todo eso. En el bautizo, tal y cual, lo organiza tatatá. Una cosa tremenda ¿no? Y nosotros estamos un poco viéndolas venir. (Jesús María, 48 años, administrativo).

-Yo creo que es cuestión de prioridades. Tú has formado una familia con tu mujer, con unos hijos y se supone que la prioridad es la unidad familiar, los críos y tal, y ahora no se venga con que la prioridad es el trabajo. (Miguel, 41 años, contable).

6.- Las mujeres que tienen interiorizada una concepción estereotipada de los roles de género plantean menor nivel de exigencia de colaboración hacia sus parejas, adaptándose y, en ocasiones, propiciando situaciones de reparto desigual de las responsabilidades familiares.

Se observa que la implicación de los hombres en general, depende mucho más de cómo es su pareja que de sus propias características.

-La verdad, si yo me hubiera tropezado con una mujer que me lo hiciera todo, la labores de la casa, no con los críos, pues yo me hubiera dejado querer (...) Mi mujer, le tengo que dar las gracias en todo eso a ella porque ha sabido llevarme muy bien, no me ha presionado, me ha dejado hacer las cosas a mi manera, me

ha dejado que me equivoque (...) el que ella no me haya presionado y me haya estado dejando hacer (...) La forma de llevarme, porque si a mí me quieren llevar con presión no funciona, pero el ir tratándome así poco a poco, con mano ligera, con paciencia, pues yo creo que ha sido lo que más resultado me ha dado (Miguel, 41 años, contable).

-Ella es de llevarse las crías a todos lados – ¡chica no te las lleves déjamelas que me voy con ellas al parque! Pero ella siente esa necesidad de acapararlas y de tenerlas (...) Llega un momento en el que te ves un poco descolocado. Y bueno, vale, pues nada, aquí me quedo a la mía. Bien, ya está (...) En ese aspecto me acomodo, me acomodo porque ella me ayuda mucho a acomodarme. (Pablo, 41 años, maestro de primaria).

-Los primeros conflictos te hacían ver (...) que no, que te estabas quedando corto, y después del conflicto y todo eso hacías un acto de decir –bueno a lo mejor es que yo veo la línea aquí pero ella la está viendo allí - (...) y bueno, así un continuo el pasar la línea para allá hasta llegar a un punto en donde mi planteamiento es: no hay línea (...) Mi planteamiento es en pro, por supuesto de buscar ese no-conflicto tal, es no poner ninguna pega, que ya salen conflictos suficientes sin razón como para encima buscar razones (...) Los reproches, que si me vienen o me pueden venir, siempre son mucho más relacionados con tus limitaciones más, que con tus no predisposiciones (Antonio, 49 años, delineante).

7.- Se han detectado tácticas para eludir la colaboración o directamente negativas a realizar determinadas actividades. Estos casos se dan en parejas conformadas por mujeres con mentalidad tradicional respecto a los géneros, y varones empeñados en defender sus privilegios patriarcales.

-Hay a cosas que sí ayudo (...). Tú tienes que ir dejando que ella vaya marcando un poco. – Haz esto-. Y tú vas y lo haces. -Haz esto-. Y como ya te ha mandado dos cosas: no más nada. ¿Entiendes?, si tú vas por tu propia cuenta, sacas lo del lavavajillas, bajas la ropa, tal... Entonces ella te va decir: -ahora sube y haces las camas-, por ejemplo, ¿entiendes? (...) Allí está planteado así y así es como funcionamos bien” (Pedro Antonio, 40 años, obrero de artes gráficas)

-Ella dice: –Es que no limpiamos. Y yo digo: -Vamos a ver, yo no me voy a tirar a limpiar nunca, yo ya te he dicho mi opinión y es que venga esa mujer y le pago y ya está, y yo salgo en bicicleta o estoy con mi hijo, o lo que sea. Yo no tengo ganas de estar limpiando- y al final ella se pone a limpiar y se pone de morro. Ya te digo; yo sí paso la escoba de vez en cuando (...) pero cosas como el polvo, yo no me he tirado nunca... si es que no veo la necesidad”. (Antonio, 44 años, conductor).

8.- Las principales iniciativa de colaboración detectadas están vinculadas al ámbito de la paternidad y la crianza y no tanto en las tareas domésticas.

-Yo precisamente una de las cosas que me propuse, por prioridades (...): de las vivencias de mis hijos no me quiero perder nada. Y ahí soy un “tocapelotas” porque ahí me meto en todo (...) Es una experiencia que, o la vives o no la vives y yo porque mi mujer tenga su “ese” de madre a mí no me va a dejar ladeado (Miguel, 41 años, contable).

9.- A pesar de admitir la mayor dedicación de sus parejas, consideran justo este tipo de reparto. El hecho que ellas no se quejen o les reclamen mayor implicación, es interpretado en términos de reparto justo, y por tanto, los varones mayoritariamente no reconocen disfrutar de los privilegios masculinos que, en la esfera doméstica, han sido erigidos por el patriarcado. En este sentido, se justifican con argumentos tales como: disponibilidad horaria, mayor habilidad y conocimiento por parte de ellas, la desmesurada iniciativa de sus parejas, etc.

-Yo lo veo bien, sí, yo lo veo justo. A lo mejor podría hacer algo más. (...) Es justo porque ella sabe mejor. Por ejemplo, lo de organizar la ropa sucia, ella sabe mejor que yo. ¿Yo podría hacerlo también? Sí. Pero yo así estoy a gusto y parece que ella también (...) Así vamos bien (Pedro Antonio, 40 años, obrero de artes gráficas)

-Sólo si una de las partes no lo lleva bien sería injusto (...) A mí me ponen como juez a juzgar en una familia donde reparten a ochenta-veinte, y yo digo, si los dos están a gusto... Quiero decir, si no hay queja por parte de ninguno de los dos, no veo conflicto (...) a alguien le puede gustar llevar más la casa. Si resulta que le gusta un veinte por ciento más que alguien. Yo lo veo justo (Antonio, 44 años, conductor).

10.- Es especialmente en el cuidado de la prole donde algunos hombres manifiestan un nivel alto de satisfacción. Y en relación con las tareas domésticas: el planchado de la ropa, para algunos, ha sido todo un descubrimiento y les gusta.

Respecto a la crianza, manifiestan que durante el embarazo prácticamente permanecieron ajenos, y una vez nacida la criatura su papel era irrelevante durante los primeros meses, incluso los primeros años. Piensan, como hemos advertido, que las mujeres les llevan adelante por el hecho de haber concebido, parido y amamantado al bebé.

El mayor compromiso en implicación en el ejercicio de la paternidad tendrían que ver, en parte, con considerarla, por lo menos a priori, más gratificante que la limpieza y resto de tareas del hogar; a que perciben beneficios constatables tales como el reconocimiento de sus hijos e hijas; o al descubrimiento de una faceta interna relativa a los afectos, sensibilidad, expresión de emociones, etc.; o incluso por reforzar su imagen de hombre responsable, cabal, maduro y moderno.

-Mi hija por lo que fuera no tomó pecho y era de biberones (...) yo tenía la necesidad de sentir a mi hija (...). Por las noches (...) entonces (...) yo la aseaba, le daba el biberón, la acostaba (...) Fue por lo menos una experiencia muy bonita poder colaborar también con la crianza de la hija (Joaquín, 46 años, artesano joyero).

-De la vivencias de mi hijos no me quiero perder nada (...) Tengo que estar metido en todo y creo que me está enriqueciendo mucho (...) Estoy muy contento con estar implicado con mis hijos (Miguel, 41 años, contable)

-Lo de la plancha me entretiene bastante, yo pongo la tele, me pongo música o lo que sea (...) me parece una tarea agradable (Antonio, 44 años, conductor)

-Me pedí la excedencia porque yo llevaba tan al extremo mi convicción esa que, es que me jodía hasta no haber parido a mi hija (...) pero eso unido a unas circunstancias también laborales de mi mujer (...) y yo lo vi estupendo porque me apetecía. Luego hay que ver que es muy duro. Mucho más de lo que parece, (...) Yo lo había soñado, mi cría, dándome paseos con ella y tal, y luego no era eso, luego no era eso, luego era ir sufriendo porque le dabas de comer y te devolvía lo que le dabas (...) no hacía peso, y el agobio. Luego venía Maite (su pareja) y te decía ¿por qué no le has dado no se qué? (Antonio, 49 años, delineante)

5.- Conclusiones y discusión.

Ante una hipotética situación de incremento de la dedicación laboral sin mejora o escasa subida salarial, rebajando por tanto la participación doméstica, resultará más probable que se brinde mayor soporte y comprensión hacia los varones. Su esfera profesional sigue siendo priorizada respecto a la de las mujeres.

Por el contrario, son ellas las que culturalmente están, en mayor medida, impelidas a conciliar su empleo con la crianza y la responsabilidad del mantenimiento del hogar. Muchas situaciones de conflicto generadas, vienen a atenuarse cuando existe la posibilidad de contratación de personal externo por parte de la unidad familiar.

Una de las cuestiones a destacar del presente estudio gira en este sentido. Se trata de cuando ellas dedican, en opinión de ellos, “demasiado tiempo” a su empleo. Lo cual es vivido por los varones como un abandono de las obligaciones familiares y que, en la práctica, implica como consecuencia la necesidad de una mayor participación de ellos en las tareas domésticas y de crianza.

Cuando una mujer, a pesar incluso de seguir asumiendo la responsabilidad última en el hogar y la crianza, sacrifica horas de tiempo familiar para dedicarlas a su profesión, está desafiando el rol tradicional asignado, y por tanto, cuestionando también el asignado a él. Esto genera una reacción de substrato patriarcal en ellos, y el intento, más o menos consciente, de salvaguardar los privilegios que el patrón cultural imperante les otorga.

Es necesario señalar que, sobre las mujeres, además, recae una mayor sanción social cuando no priorizan esta dedicación familiar. Aquellas capaces de desafiar el modelo clásico patriarcal suelen ser profesionales con, al menos, cierta conciencia feminista.

Siguiendo con el análisis de los resultados del estudio, un elemento recurrente aparecido ha sido la ausencia de una planificación doméstica previa, aspecto que nos ha parecido sorprendente. Esta falta de planificación, suele evolucionar hacia un reparto de las tareas que ellos denominan “natural”, y que asigna las tareas más engorrosas y rutinarias a ellas, mientras que los varones se implican generalmente en aquello que les resulta más agradable.

Las mujeres, por tanto, siguen ocupando el papel de máximas responsables de todo, mientras ellos, a los sumo, son buenos colaboradores. Los varones se lamentan de las reprimendas que reciben por parte de sus parejas ante su falta de iniciativa y toma de decisiones en lo doméstico; y al mismo tiempo, paradójicamente, se suelen mostrar descontentos con su papel de segundones.

Una adecuada y equilibrada planificación de las responsabilidades familiares, probablemente propiciaría en los varones un aumento de la propia capacidad de iniciativa, al tiempo que sus opiniones sobre los asuntos domésticos y de crianza comenzarían a ser más valoradas y tenidas en cuenta.

En este sentido, cabría formular una propuesta dirigida de manera específica a aquellas parejas que por primera vez empiezan a vivir juntas. Consideramos necesario planificar la organización y distribución de las tareas domésticas; para ello, y en aras de no repetir los roles tradicionales de género, entendemos útil, al menos en un primera fase de la convivencia, emplear idénticos criterios a los empleados por compañeros/as de piso o amigos/as que comparten vivienda.

El contexto de la relación de pareja es un ámbito donde surgen de forma más virulenta los estereotipos de género, por lo que resulta conveniente acercar los códigos de comportamiento de la amistad a este tipo de relaciones, implicando en la práctica una mayor salvaguarda de la equidad. La adecuada planificación del trabajo doméstico desde el minuto uno en el que parejas que empiezan a convivir, es clave en el proceso de co-responsabilización doméstica.

Es llamativo que, en ocasiones, los varones se exterioricen torpes e incapaces a la hora de ejecutar determinadas tareas de trabajo doméstico, pareciera como si, éstas, fueran incompatibles con la circunstancia biológica de poseer genitales externos. La existencia de determinadas profesiones desarrolladas por varones donde llevan a cabo este mismo tipo de tareas con total normalidad y absoluta pericia (cocinero, camarero, enfermero, maestro, psicólogo limpiador, peluquero, sastre, etc.) evidentemente refutaría esta situación. Este tipo de actuaciones por parte de los varones se inscriben en la línea de las resistencias que ofrecen a corresponsabilizarse. Son conscientes que disponen de un

privilegio patriarcal, mediante el cual pueden escurrir el bulto, al menos parcialmente, y lo ejercen.

Otra cuestión importante, es valorar si realmente es necesario un nivel de limpieza y orden en el hogar, según expresan ellos, tal alto. Algunos varones señalan que, a pesar de la incorporación de las mujeres al mercado de laboral y su consiguiente desarrollo profesional, siguen persistiendo en ellas ciertos roles tradicionales, al pretender similares estándares de limpieza y orden en el hogar al de sus madres; no teniendo en cuenta que estas trabajaban exclusivamente como amas de casa.

Este aspecto, desde nuestro punto de vista, puede resultar razonable, ya que estamos hablando de un patrón que determina el nivel correcto de orden y limpieza que debe presentar el hogar. Patrón interiorizado con gran intensidad en las mujeres a través de socialización de tradicional género, y que de no ser alcanzado les genera incomodidad. Además, la presión social sobre una casa desordenada recae en mucha mayor medida sobre ellas, incluso cuestionándolas como mujer.

Por otro lado, es llamativo que los varones resalten en su parejas un “sentimiento materno” por el hecho de la gestación y el parto cuando, parece evidente, no tiene por qué haber diferencias de comportamiento con otras mujeres con hijos/as no biológicos/as.

Los varones, en general, siguen sin dar un paso hacia adelante claro y firme en su compromiso con la crianza, situación que se manifiesta más llamativa durante los primeros meses de vida del bebé. Es cierto que, la madre tiene que darle pecho al bebé, pero eso no obsta para que puedan colaborar en el resto de cuidados que necesita. Este aspecto es especialmente importante ya que hay que tener en cuenta que la desigualdad se incrementa considerablemente, según algunos estudios,²¹ con la aparición del primer hijo/a, el cual para las mujeres significa una pérdida del tiempo productivo, que es substituido por tareas reproductivas, mientras que para el caso de los varones apenas afecta.

Resulta estratégicamente crucial, impulsar medidas que ayuden a los varones a que se impliquen en mayor medida durante el embarazo, a vivirlo de manera más activa y en conexión con sus parejas.

Hemos constatado que, en muchos casos, la voluntad de implicación de los varones es hasta un límite, el que ellos consideran suficiente, aunque éste objetivamente no resulte equitativo. Y sólo ante las insistencia de ellas, algunos van sobrepasándolo progresivamente pero sin lograr da un verdadero salto cualitativo hacia una total corresponsabilidad.

Los varones por tanto, están conformes con la división del trabajo establecida, se han acomodado a ella, no toman la iniciativa para equilibrar la balanza de manera definitiva y disfrutan del privilegio patriarcal de poder desentenderse, al menos parcialmente.

Para concluir, y a partir de nuestra investigación, podemos afirmar que no todos los varones analizados participan de una masculinidad tradicional y rígida, de hecho en algunos se aprecian masculinidades mucho más flexibles, bien conectadas emocionalmente y con alto grado de equidad. Sin embargo la que más predomina es la denominada “masculinidad cómplice”²¹, la cual hace referencia a aquellos hombres que no se ubican del todo en las masculinidades hegemónicas, no se sienten cómodos en ese patrón, pero de alguna manera utilizan los beneficios patriarcales que tienen, no los ponen en tela de juicio. Al mismo tiempo, en mayor o menor medida, se comprometen con la pareja, con la paternidad, con la vida en común. En definitiva, son hombres que establecen negociaciones con sus mujeres, con mayor o menor equidad, más que tener una actitud dominante y autoritaria como podría corresponder al grupo de la masculinidad hegemónica pero nos consta que aún queda camino por recorrer en nuestro país para democratizar mayoritariamente la vida doméstica en igualdad de género.

²¹ GONZÁLES y JURADO, 2009; ESCOBEDO, NAVARRO y FLAQUER, 2010; AJENJO y GARCÍA, 2011; BOTÍA, 2011.

²² CONNELL, 1997, p. 43-44.

Bibliografía

ABRIL, Paco; AMIGOT, Patricia; BOTÍA, Carmen; DOMINGUEZ, Marta; GONZÁLEZ, María José; JURADO, Teresa; LAPUERTA, Irene; MARTÍN, Teresa; MONFERRER, Jordi y SEIZ, Marta. "Decisiones de empleo y cuidado en parejas de dos ingresos en España". DemoSoc Working Paper, n. 48. 2012

AJENJO, Marc y GARCÍA, Joan. "El tiempo productivo, reproductivo y de ocio en las parejas de doble ingreso". Papers, v. 96, n.3, p. 985-1006. 2011.

AMIGOT, Patricia. Corresponsabilidad antes y después del nacimiento del primer hijo en España. Madrid: UNED. 2012.

BARAIAETXABURU, Gotzon. "Convivencia y reestructuración de roles". In: CONGRESO INTERNACIONAL: LOS HOMBRES ANTE EL NUEVO ORDEN SOCIAL. 2002, Victoria. Anales. Vitoria: Emakunde. 2002. p. 221-233.

BLAIR, Sampson L. y LICHTER, Daniel T. "Measuring the division of household Labor. Gender segregation of house work among american couples". Journal of Family Issues. v. 12, n. 1, p. 91-113. 1991.

BONINO, Luis. "Los varones ante el problema de la igualdad con las mujeres". In: LOMAS, Carlos (ed.). ¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios. Barcelona: Paidós. 2003. p. 105-142.

- . "Obstáculos y resistencias masculinas al comportamiento igualitario. Una mirada provisoria a lo intra e intersubjetivo". In : SÉMINAIRE INTERNATIONAL LES HOMMES EN CHANGEMENTS, 2004, Toulouse. Actas. Toulouse : Université Toulouse Le Mirail. 2004. p. 177-180.

- . "Negociar en la vida cotidiana para transformar las relaciones de género: una propuesta teórica". Papers, n. 95/1, p.119-137. 2010.

CONNEL, Raewyn. "La organización social de la masculinidad". In: LOMAS, Carlos (ed.). ¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios. Barcelona: Paidós. 2003. p. 31-53.

DEMA MORENO, Sandra. "Entre la tradición y la modernidad: las parejas españolas de doble ingreso". Papers, n. 77, p.135-155. 2005.

DÍAZ MARTÍNEZ, Capitolina. (IP), DEMA MORENO, Sandra; IBAÑEZ PASCUAL, Marta y DÍAZ MÉNDEZ, Cecilia. Estudio de las relaciones de género y poder en los procesos de toma de decisiones en el ámbito privado. Una comparación internacional de las relaciones de pareja. Oviedo: Universidad de Oviedo, 2004.

DOMÍNGUEZ FOLGUERAS, Marta. "La división del trabajo doméstico en las parejas españolas. Un análisis del uso del tiempo". Revista Internacional de Sociología, v. 70, n. 1, 2012.

EMAKUNDE. Las consecuencias del cuidado. Las estrategias de conciliación en la vida cotidiana de las mujeres y hombres de la C.A.P.V. Vitoria: Emakunde / Instituto Vasco de la Mujer. 2007.

FINKELSTEIN, Lisa M.; ALLEN, Tammy D. "Work-family conflict among members of full-time dual-earner couples: an examination of family life stage, gender, and age". *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 19, n. 3, p. 376-384. 2014.

GAUNT, Ruth. "Maternal Gatekeeping. Antecedents and Consequences". *Journal of Family Issues*, v. 29, n. 3, p. 373-395. 2008

GODDMAN, Leo A. "Snowball sampling". *Annals of Mathematical Statistics*. v. 32, n. 1, p.148-170. 1961.

GONZÁLEZ, María José y JURADO-GUERRERO, Teresa. "¿Cuándo se implican los hombres en las tareas domésticas? Un análisis de la Encuesta de Empleo del Tiempo". *Panorama Social*, n. 10, p. 65-81, 2009.

MARET, Elizabeth; FINLAY, Barbara. "The distribution of household labor among women in dual-earner families", *Journal of Marriage and the Family*, n. 2, v. 46, p. 357-364, mayo, 1984.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, María del Carmen (coord.). *Género y conciliación de la vida familiar y laboral*. Murcia: Universidad de Murcia. 2009.

MEIL LANDWERLIN, Gerardo. "La participación masculina en el cuidado de los hijos en la nueva familia urbana española". *Papers*, n. 53, p. 77-99. 1997.

MEIL LANDWERLIN, Gerardo. "El reparto desigual del trabajo doméstico y sus efectos sobre la estabilidad de los proyectos conyugales". *Reis*, n. 111, p. 163-180. 2005.

MORENO, Neus; MONCADA, Salvador; LLORENS, Clara y CARRASQUER, Pilar. "Double presence, paid work, and domestic-family work". *New Solutions*, v. 20, n. 4. 2010.

PATERNA, Consuelo; MARTÍNEZ, Carmen y RODES, Joaquín. "Creencias de los hombres sobre lo que significa ser padre". *Revista Interamericana de Psicología*, v. 39, n. 2, p. 275-284. 2005.

PERELLÓ TOMÁS, Fátima. "Y tendrás más tiempo... estrategias privadas de conciliación". *Asparkia*, n. 20, p. 17-33. 2009.

ROBLES ESTRADA, Erika y ROJAS FLORES, Esmeralda. "Masculinidades y paternidades: la presencia del varón en la crianza de los hijos". *Revista de Psicología, nueva época*, año 1, n. 2, p. 30-40, may/oct. 2009.

RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, María del Carmen. "Corresponsabilidad familiar: negociación e intercambio en la división del trabajo doméstico". *Papers*, 95/1, p. 95-117. 2010.

SÁNCHEZ-HERRERO ARBIDE, Silvia; SÁNCHEZ-LÓPEZ, María del Pilar y DRESCH, Virginia. "Hombres y trabajo doméstico: Variables demográficas, salud y satisfacción". *Anales de psicología*, v. 25, n. 2, p. 299-307. 2009.

SUÁREZ-DELUCCHI, Nicolás y HERRERA, Pablo. "La relación del hombre con su primer(a) hijo(a) durante los primeros seis meses de vida: experiencia vincular del padre". *Psyche*, v. 19, n. 2, p. 91-104. 2010.

TORRES VELÁZQUEZ, Laura Evelia. "La paternidad: un camino en construcción". *Apuntes de Psicología*, v. 23, n. 2, p. 161-174. 2005.

VALLES, Miguel. *Las técnicas cualitativas para la investigación social*. Madrid: Síntesis. 1997.

VENTIMIGLIA, Carmine. "Las madres dirigiendo, los padres sentados". *CONGRESO INTERNACIONAL: LOS HOMBRES ANTE EL NUEVO ORDEN SOCIAL*. 2002. Vitoria. *Anales*. Victoria: Emakunde / Instituto Vasco de la Mujer. 2002. p. 233-253.

GÉNERO, TRABAJO Y VIDA SOSTENIBLE: UNA PROPUESTA DE ACTIVIDAD DOCENTE INTERACTIVA

Eva Aguayo-Lorenzo, Paz Caínzos-Rodríguez, Nélida Lamelas-Castellanos

(Universidad de Santiago de Compostela, Interred-Galicia)

Resumen

En las últimas décadas, se observa una mayor atención en los aspectos relacionados con el cuidado del medio ambiente para el desarrollo de una vida sostenible. Ello resulta relevante atendiendo a que el modelo de desarrollo mayoritariamente adoptado por la sociedad es insostenible, perjudicial a la naturaleza y desigual e inequitativo para las personas (Rico, 1998).

En este contexto, tiene gran importancia un proceso de educación inclusiva que proponga nuevos modelos centrados en el cuidado de la vida (De Blas, 2014) desde la mirada crítica de las perspectivas de la economía feminista (Carrasco, 2006) y el ecofeminismo (D'Eaubonne, 1999; Puleo et al., 2015).

El objetivo de esta comunicación es dar a conocer una propuesta de actividad práctica que contribuya a la reflexión del alumnado sobre determinadas ocupaciones, los beneficios económicos que reportan, su incidencia medioambiental, la importancia que tienen para la vida y si son realizados mayoritariamente por mujeres o por hombres.

Esta iniciativa se enmarcó dentro del módulo "Ecofeminismo y cuidado de la vida", perteneciente al proyecto "Procesos y prácticas educativas para la transición a una cultura de la sostenibilidad y la cooperación en Galicia y República Dominicana-investigación acción", impartido a profesorado de varios centros de enseñanza secundaria gallegos en el curso 2017-18. La buena acogida de esta actividad se puso de manifiesto tanto en la participación dinámica generada en el aula como en el interés de trasladar la experiencia a sus clases.

Abstract

In recent decades, greater attention has been observed in those aspects related to caring for the environment for the development of a sustainable life. It is fundamental since the development model mostly adopted by society is unsustainable, harmful to nature, and unequal and inequitable for people (Rico, 1998).

In this context, an inclusive education process that proposes new models focused on caring for life (De Blas, 2014) from the critical perspective of feminist economics (Carrasco, 2006) and ecofeminism (D'Eaubonne, 1999; Puleo, 2015), has great importance.

The aim of this paper is to explain a proposal of a practical activity that contributes to the students' reflections about certain occupations, and their economic benefits,

environmental impact, importance for life. Also, it seeks to reflect on the fact of who (men or women) carry out these occupations.

This initiative was framed within the module "Ecofeminism and care of life", of the project "Educational processes and practices for the transition to a culture of sustainability and cooperation in Galicia and the Dominican Republic-action research". This module was taught to teachers of several Galician secondary schools during the 2017-18 academic year. Good feedback was gathered during the training. Some evidence can be traced to their engagement when performing the activity (i.e., their dynamic participation and enthusiasm), but also from their interest of transferring the experience to their classes.

Introducción

El camino al logro de un desarrollo sostenible debe atender a la consecución de metas que trasciendan aquellos contenidos de carácter únicamente ambientales, incorporando aspectos sociales fundamentales para conseguir significativos avances en este proceso. En consecuencia, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (ONU, 2015), se ha propuesto objetivos estrechamente vinculados a una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental, donde la equidad de género esté presente de forma transversal.

A lo largo de las últimas décadas, se han ido estructurando diferentes puntos de vista acerca de la relación entre las mujeres, el género y el medio ambiente. El inicio de este importante debate se sitúa en los años 1970, en torno al "ecofeminismo", conformado por enfoques heterogéneos. Entre sus principales corrientes destacan la "espiritualista", que considera que entre la naturaleza y las mujeres existe una conexión especial basada en las capacidades físicas de reproducción que ellas poseen y en el papel de cuidadoras de personas que han asumido tradicionalmente en el hogar (Shiva, 1995); mientras que la corriente estructuralista argumenta que no se trata de identificar a las mujeres como las "abnegadas salvadoras del ecosistema, sino de reconocer como sumamente valiosas sus capacidades y aportaciones para construir un nuevo modelo que garantice el equilibrio ambiental y empodere a las mujeres en su vida cotidiana (Puleo et al, 2015).

El período comprendido entre los años 1975-85, se caracterizó por la especial atención que la Organización de Naciones Unidas (ONU) prestó a las condiciones de vida de las mujeres en los países menos desarrollados; surgiendo el enfoque conocido como "mujeres y medio ambiente". Éste puso de manifiesto que son ellas quienes más tiempo dedican a conseguir agua y todos lo necesario para satisfacer las necesidades domésticas; siendo, por tanto, las más vulnerables ante los grandes problemas medioambientales: la contaminación, la deforestación y las sequías. En coincidencia con el ecofeminismo, esta línea resaltó el papel que desempeñan las mujeres como protectoras de la naturaleza, por ser su fuente abastecedora de los recursos

indispensables para la vida. Sin embargo, pese a las iniciativas que se desplegaron en favor de facilitar o reducir la carga de trabajo femenino en este sentido, (Arellano, 2003); consideradas como las personas tradicionalmente marginadas en el proceso del desarrollo económico, no se les consideró partícipes fundamentales del mismo. Se destacó la importancia de la integración de las mujeres, pero no se les reconoció su papel de beneficiarias por igual, por lo que no se priorizó la consecución de objetivos de igualdad social y de género.

En la década de los noventa, continuando con la investigación antes realizada, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publicó indicadores socioeconómicos con información diferenciada por sexo que visibilizaban las grandes brechas de género existentes. La corriente “género, medio ambiente y desarrollo” ha centrado su análisis en las relaciones sociales en que las mujeres se encuentran inmersas y los procesos socio-históricos y culturales que han determinado su posición subordinada en la sociedad.

Se ha ido evolucionando hacia un enfoque que no se limite a sumar a las mujeres al desarrollo; sino que trate de transformar las relaciones de género y empoderar a las mujeres (García, 2009). Así mismo, hacia la construcción de proyectos de desarrollo sostenible en los que se contempla avanzar en la sustentabilidad ambiental incluyendo de forma transversal la equidad de género (Rico, 1998).

En la actualidad, resulta incuestionable la aportación de las mujeres en calidad de corresponsables del desarrollo y de la sobrevivencia familiar. A nivel mundial, la mujer rural se dedica a la agricultura de subsistencia, produciendo cultivos básicos que satisfacen hasta el 90% de la demanda alimentaria de los sectores más desfavorecidos de la población (Lahoz, 2006). En igual sentido, (Ballara y Damianović, 2010) puntualizan que en la actividad agropecuaria principal de la familia, las mujeres participan activamente en todas las etapas de la cadena de valor, desde la siembra hasta la cosecha, los procesos agroindustriales y la comercialización. También juegan un rol protagónico en la producción animal de pequeñas especies. No obstante, como señala (CEPAL, 2016), las trabajadoras agrícolas familiares no remuneradas conforman la mayor parte del 40% de mujeres del ámbito rural de América Latina que no tienen ingresos propios, mientras que el porcentaje de hombres en igual situación es sólo del 11%. Las principales brechas de equidad que afectan a las mujeres se encuentran en el acceso a la educación, a los mercados laborales, a la obtención de salarios, a los activos productivos (tierra, crédito, tecnología, entre otros) y a la asistencia técnica y la capacitación.

En este contexto, es esencial reflexionar sobre el concepto de economía y las desigualdades de género existentes en el mercado laboral: segregación según género y discriminación salarial.

La visión de la economía más reconocida en la literatura contemporánea la vincula, en líneas generales, al proceso de elección de recursos escasos para satisfacer las grandes

necesidades de los individuos; donde el mercado ocupa un lugar central que garantiza el cumplimiento de los criterios de racionalidad y optimización, para dar solución al problema en cuestión. De esta manera, todas las actuaciones socioeconómicas quedan supeditadas al poder del mercado, que se constituye en el único escenario visible de toda la actividad “productiva” y determina mayoritariamente los ingresos de los miembros de la sociedad.

Sin embargo, el mercado laboral se caracteriza por la existencia de una considerable brecha salarial entre hombres y mujeres, desfavorable a estas últimas, que a nivel mundial es del 23 % (ONU, 2018); y por la segregación ocupacional según género; que explica la concentración de hombres y mujeres en ramas de actividad diferentes, con prácticamente nula o poca presencia de unos en el sector ocupado por los otros (Cáceres et al, 2003). Los factores que inciden en esta segregación son de índole social, cultural, históricos y económicos; e incluyen: “pautas sociales e ideas estereotipadas sobre mujeres y hombres, vida familiar y profesional; la educación y formación profesional; la estructura del mercado de trabajo, incluida la dimensión de la economía informal y la discriminación en el acceso y el desempeño laboral” (Organización Internacional del Trabajo, 2003, p.48).

Esta separación refleja, entre otros aspectos, una pérdida de oportunidades para las mujeres, menores retribuciones y peores condiciones en las ocupaciones femeninas, tal como refiere (Anker, 1997); y ha estado históricamente condicionada por los roles tradicionalmente asignados a las mujeres desde una visión patriarcal de la economía y la sociedad.

En contraposición a ello, la economía feminista puntualiza que si sólo se considera productivo el trabajo remunerado, entonces el trabajo reproductivo, doméstico y de cuidados realizado principalmente por las mujeres, se invisibiliza en términos económicos. Siguiendo a (Durán, 2012, p.41): “el reconocimiento del trabajo doméstico no remunerado forma parte de la lucha política de las mujeres y requiere... no sólo del cambio de las relaciones entre hombres y mujeres, sino entre las instituciones básicas de las economías contemporáneas, los hogares, las empresas y el Estado”.

En resumen, la visión tradicional de la economía excluye del análisis un trabajo absolutamente necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo, elemento imprescindible del funcionamiento de la propia economía mercantil; y para la sostenibilidad de la vida humana (Carrasco, 2006). De esta manera se parcializa el pretendido estudio de las necesidades de los individuos. Como señalan (Albelda, 1997), (Carrasco, 2001) o (Pérez-Orozco, 2006; 2014); las diferentes vertientes del enfoque feminista de la economía coinciden en la necesidad de cambiar su objeto de estudio, centrándose en una visión abarcadora e inclusiva de todos los trabajos que satisfacen el conjunto de las necesidades humanas y en la calidad de vida de las personas.

El siguiente ejercicio didáctico pretende motivar a la reflexión sobre qué se entiende por economía en la actualidad, cuestionando la definición mayoritariamente recogida en la literatura especializada; las características del mercado laboral y la necesidad de promover un desarrollo sostenible. Constituye una propuesta que permite acercar al aula la línea de educación y género que lleva desarrollando la ONG InteRed con distintas campañas como “Actúa con cuidados. Transforma la realidad”, iniciada en 2012 (De Blas, 2014; Herrero, 2017), en confluencia con las propuestas formativas del grupo de Ecofeminismo de la organización Ecologistas en Acción.

Esta actividad se impartió a profesorado de varios centros de enseñanza secundaria gallegos, curso 2017-18, en el módulo “Ecofeminismo y cuidado de la vida” en el marco del proyecto “Procesos y prácticas educativas para la transición a una cultura de la sostenibilidad y la cooperación en Galicia y República Dominicana-investigación-acción”, organizado por el Grupo de Investigación SEPA-Interea de la Universidad de Santiago de Compostela y con la colaboración de profesorado de la Facultad de Ciencias Económicas y miembros de la ONGD InteRed-Galicia.

Metodología

El ámbito de aplicación de la presente propuesta es el de las clases interactivas, a nivel de enseñanza media. En la planificación de la misma cada docente deberá elegir qué marco temático, dentro de los contenidos del programa, resulta más favorable para su ejecución. La participación del estudiantado se realizará utilizando la técnica de trabajo grupal; por lo que la composición de los equipos debe atender a la igualdad numérica y a la heterogeneidad de género de sus integrantes.

Un aspecto importante para el buen funcionamiento de la actividad es proporcionar al alumnado las orientaciones acerca del encargo docente y los objetivos a alcanzar. Es necesario tener en cuenta que, además de las competencias específicas relativas al tema en cuestión, se deberán alcanzar competencias generales: capacidad de análisis crítico, capacidad de trabajo en grupo, integración de conocimientos y sensibilización ante temas de la realidad socioeconómica actual.

En nuestro caso, cada grupo intervendrá para explicar sus consideraciones, y se compararán con las restantes. Al finalizar se desarrollará un debate general, guiado por el profesorado y se establecerán las conclusiones del análisis efectuado.

La siguiente tabla detalla todo el proceso.

Tabla 1. Ficha de la actividad: Género, trabajo y vida sostenible

MATERIALES:

Cartulinas de colores para confeccionar tarjetas con diferentes tipos de profesiones-ocupaciones laborales.

OBJETIVOS:

Reflexionar sobre las brechas de género que caracterizan al mercado laboral: diferencias en cuanto a participación (trabajos “feminizados” y “masculinizados”) y salarios.

Visualizar el impacto que determinadas ocupaciones tienen sobre el medio ambiente y quiénes las realizan.

Concienciar sobre la importancia de ubicar la vida en el centro del análisis.

DESARROLLO

Fase 1: Formación de grupos y entrega del material de trabajo:

Se constituyen tres grupos de estudiantes y cada uno recibe un conjunto igual de tarjetas con una selección de profesiones-ocupaciones y su descripción.

Fase 2: Explicación de la tarea a realizar por cada grupo:

El grupo 1 ordenará las tarjetas en columna, atendiendo a salarios-ingresos que considere reporta cada profesión u ocupación descrita en ellas; ubicándolas de mayor a menor beneficio económico.

El grupo 2 debe ordenarlas siguiendo el criterio de aquellas profesiones-ocupaciones que sean valoradas como menos sostenibles (arriba) a las más sostenibles (debajo).

El grupo 3 ordenará las tarjetas colocando arriba las profesiones que considere más importantes para la vida y abajo las menos importantes.

En todas las tareas cada equipo promoverá su propio debate para alcanzar un resultado de grupo, que puede resultar unánime o mayoritario.

Fase 3:

Al terminar, se colocan las tres columnas en paralelo para proceder a su comparación. Cada grupo lee las suyas y posteriormente se comentan las equivalencias o diferencias entre columnas.

Fase 4:

Cada equipo trabaja nuevamente con sus tarjetas, colocando:

- En horizontal las profesiones-ocupaciones realizadas mayoritariamente por mujeres
- En vertical las profesiones-ocupaciones realizadas mayoritariamente por hombres
- En diagonal las realizadas paritariamente

Fase 5: Nuevamente se comparan las tres columnas y se comentan los resultados.

Se realiza una reflexión general que destaca la importancia de poner la vida de las personas y el desarrollo sostenible en el centro del análisis.

PROPUESTA DE PROFESIONES-OCUPACIONES PARA UBICAR EN LAS TARJETAS

- Dirección – gerencia empresarial
- Jefatura de producción
- Cirugía médica
- Cultivo ecológico de patatas
- Marisqueo
- Enfermería
- Brigada contra incendios
- Especialista en informática
- Trabajo social
- Fuerzas armadas
- Confección de ropa
- Profesorado
- Cuidados a personas en el hogar

Las profesiones-ocupaciones han sido listadas, tomando como referencia (Anker, 1997, p.55) quien plantea una clasificación de los estereotipos de género y su efecto previsible en la segregación de las ocupaciones entre hombres y mujeres.

Resultados

Entre los resultados esperados de la realización de este ejercicio, consideramos de manera específica, su contribución a identificar y valorar las características actuales del mercado laboral: segregación y segmentación según género y brecha salarial. Además, propiciar el reconocimiento del vínculo existente entre el trabajo no retribuido y el retribuido en cuanto a quiénes y en qué condiciones lo realizan; su posible impacto medioambiental y su importancia. El trabajo de los grupos en la actividad propuesta permite apreciar cuestiones como que las ocupaciones desempeñadas mayoritariamente por mujeres son las más importantes para la sostenibilidad de la vida y, en general, están asociadas con menores retribuciones. Ello invita a la reflexión sobre el papel de los estereotipos de género que en el marco de la economía capitalista acentúa la invisibilización de las mujeres y la naturaleza (Pascual y Herrero, 2010).

De forma general destacamos su incidencia en un mejor desempeño del trabajo grupal, basado en el análisis crítico y el respeto a todas las opiniones individuales y la búsqueda de consensos. Así como, la buena acogida de esta actividad y su importante impacto visual, que se pusieron de manifiesto tanto en la participación generada en el aula, el debate y los comentarios suscitados como en el interés del profesorado participante en trasladar la experiencia a sus clases.

Conclusiones

Entre las principales conclusiones, cabe destacar que la incorporación de este tipo de actividades prácticas contribuye a desarrollar en el alumnado una mirada crítica de los estereotipos de género presentes tanto en la división sexual del trabajo remunerado y no remunerado como en la sostenibilidad de la vida.

Así mismo, el potencial de las dinámicas interactivas que propician la reflexión crítica, el debate y la concienciación sobre la importancia de situar la vida en el centro para la construcción de una cultura de la sostenibilidad con enfoque de género.

En definitiva, el papel de la práctica educativa como transmisora de valores que promueven la transformación social y el desarrollo de las posibilidades de impacto de los proyectos de investigación en la vida de las personas, a través de la estructura de investigación-acción como en la que se integra esta iniciativa.

Bibliografía

- Albelda, R. (1997). *Economics and Feminism. Disturbances on the Field*, Twayne Publishers, New York.
- Anker, R. (1997). La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías. *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 116-3, 343-370.
- Arellano, R. (2003). Género, medio ambiente y desarrollo sustentable: un nuevo reto para los estudios de género. *Revista de Estudios de Género La ventana*. Universidad de Guadalajara, México. nº 17, 79-106.
- Ballara, M. y Damianović, N. (2010). *Políticas para fortalecer la contribución de las mujeres a la agricultura y la seguridad alimentaria*. Resumen Ejecutivo. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, IICA, San José, Costa Rica.
- De Blas, A. (2014). *La Revolución de los cuidados. Tácticas y estrategias*. Edita: InteRed.
- Cáceres, J; Escot, L. y Fernández, J. (2003). La evolución de la segregación ocupacional de la mujer en España (1994-2001). *Anales de Economía Aplicada*. ASEPELT España. Reunión anual, 2003, Almería.
- Carrasco, C. (2001). La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres?, *Mientras Tanto*, nº82.
- Carrasco, C. (2006). La economía feminista: una apuesta por otra economía. En Vara, M. J. (coord.) *Estudios sobre género y economía*. 29-62. Editorial AKAL, Madrid.
- CEPAL (2016). *Autonomía de las mujeres e igualdad de género en la agenda de desarrollo sostenible*. Santiago de Chile.
- D'Eaubonne, F. (1999). What could an eco-feminist society be? *Ethics and Environment*, Vol.4 (2), 179-184.
- Durán, M.A. (2012). *El trabajo no remunerado en la economía global*. Fundación BBVA, Bilbao, España.
- García, Adela (2009). *Género y desarrollo humano: una relación imprescindible*. Campaña Muévete por la Igualdad, es de Justicia. Axuda en Acción, Entreculturas e Interred, Madrid.
- Herrero Y. (2017). Propuesta ecofeminista para un mundo sostenible. *Memorias de las IV Jornadas de Debate Feminista*, 1-12.
- Lahoz, C. (2006). El papel clave de las mujeres en la seguridad alimentaria. *En: Seguridad Alimentaria y Políticas de Lucha contra el Hambre*, pp. 117-129. Seminario Internacional sobre Seguridad Alimentaria y Lucha Contra el Hambre, Córdoba, España.
- OIT (2003). *La hora de la Igualdad en el Trabajo*. Informe 1B. Conferencia Internacional del Trabajo, 91ª reunión, Ginebra

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución 70/1 aprobada el 25 de septiembre de 2015 en el Septuagésimo período de sesiones de la Asamblea General de ONU.

ONU (2018). Noticias ONU en línea: *Las mujeres están por debajo de los hombres en todos los indicadores de desarrollo sostenible*.

Pascual, Marta y Herrero, Y. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. *Boletín ECOS* nº 10. FUHEM. Madrid.

Pérez-Orozco, A. (2006). *Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados*. Edita: Consejo Económico y Social.

Pérez-Orozco (2014). Pérez-Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Edita: Traficantes de Sueños. Madrid.

Puleo, A.; Tapia, G.; Torres, L. y Velasco, A. (coords.) (2015). *Hacia una cultura de la sostenibilidad. Análisis y propuestas desde la perspectiva de género*. Universidad de Valladolid.

Rico, M. N. (1998). Género, medio ambiente y sustentabilidad del desarrollo. *Serie Mujer y Desarrollo*, 25. CEPAL.

Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*. Editorial: Horas y Horas. Madrid.

EL CONCEPTO DE SORORIDAD EN LA PRENSA ESPAÑOLA

Antonio Sergio Alcina Aznar

Victoria Aragón García

Departamento de Sociología

Universidad de Murcia

Resumen

El concepto de “sororidad” es un tema central de buena parte del discurso feminista, en un momento en el que sus reivindicaciones han tomado la calle y están muy presentes en las agendas política y mediática, de extraordinaria importancia para el cambio social. Este trabajo pretende identificar y evaluar la presencia y el uso del término “Sororidad” en la prensa española a lo largo de 2018, para lo que se ha realizado un análisis documental en las ediciones digitales de los tres periódicos convencionales y los tres nativos digitales con mayor penetración, analizando su tratamiento periodístico a través de una base de datos donde se tienen en cuenta entre otros aspectos: quién usa el término, dónde se inserta la entrada, categorías y subcategorías en las que se clasifica, connotación/valoración...

El análisis realizado permite observar que existe relación entre la posición de los medios y la cobertura cuantitativa y temática del asunto. Esta correlación aparece en diversos campos de análisis, validando que la posición ideológica del medio condiciona la amplitud y el tratamiento que recibe.

Palabras clave

Sororidad, prensa, ideología y feminismo.

Abstract

The idea of “sorority” has become a key issue in the feminist discourse, in a moment of social mobilisation and a very presence both political and media agenda, of extraordinary importance for social change. This work aims to identify and evaluate the presence and use of this word in spanish media in the first half of 2018. For which it has a documentary analysis of the digital editions of the three main newspapers and the three main online newspapers, studying their journalistic treatment through a database including, among other aspects: who uses the term, where the entry is inserted, categories and subcategories in which it is classified, connotation / valuation...

This study allows us to observe that there is a relationship between the position of the media and the quantitative and thematic coverage of the matter. This correlation appears in various fields of analysis, validating that the ideological position of the media determines the amplitude and the treatment that receives this idea.

Key words: Sorority, press, ideology, feminism

La observación es que así como tenemos la palabra paternal y paternidad que derivan de *pater*, padre, y maternal y maternidad, de *mater*, madre, y no es lo mismo, ni mucho menos, lo paternal y lo maternal, ni la paternidad y la maternidad, es extraño que junto a fraternal y fraternidad, de *frater*, hermano, no tengamos sororal y sororidad, de *soror*, hermana. En latín hay *sorius*, *a*, *um*, lo de la hermana, y el verbo *sororiare*, crecer por igual y juntamente.

(Unamuno, 1921)

Sororidad y feminismo

Si bien, desde una perspectiva conceptual nos remontamos a la obra de Unamuno *La tía Tula* como la primera vez que aparece el término en español, es Marcela Lagarde su principal promotora, quien le dota de sentido en el contexto reciente del feminismo. En 1989 lo define como “la amistad entre mujeres diferentes y pares, cómplices que se proponen trabajar, crear y convencer, que se encuentran y reconocen en el feminismo para vivir la vida con un sentido profundamente liberatorio” (Lagarde, 1989:17).

Más actual es la definición de la misma autora, donde define “sororidad” como:

...una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo. Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y al empoderamiento vital de cada mujer.

(Lagarde, 2006:126).

Ciertamente, en el discurso feminista de la última ola, el concepto de “sororidad” ha tomado fuerza por cuanto implica una práctica de colaboración y emancipación de las mujeres, que se hace visible en el espacio público, superando las miradas anteriores, centradas más en la redistribución o la identidad. Sin embargo, no hay nada nuevo en la alianza entre las mujeres para protegerse del patriarcado, la construcción de alianzas entre mujeres se ha venido realizando al margen de cualquier conocimiento sobre el término e incluso sobre el feminismo. Se trata de prácticas tradicionales que han permitido a las mujeres sobrevivir al patriarcado, y que ahora tienen por objeto el empoderamiento de las mujeres, más allá del contexto local o parental.

Esta conducta milenaria, en su nueva versión, constituye una fórmula más amplia, que transgrede las limitaciones del patriarcado respecto a la solidaridad entre mujeres. La sororidad supera el contexto espacial (el de la solidaridad exclusivamente entre las mujeres de una localidad o una familia) y promueve la ruptura de la dialéctica tradicional de colaboración y competición, la relación de enemistad y complicidad, en favor de la complicidad.

Sin duda, enemistad y complicidad son las dos caras que han venido marcando la relación entre mujeres. La enemistad se produce como consecuencia de la competitividad asociada a la belleza y el poder, en un escenario de dependencia masculina, donde la conquista del varón constituye el éxito, su reconocimiento social. Las mujeres, en este contexto, valoran a las demás con los parámetros que imponen los hombres para las buenas y malas mujeres, y como cuidadoras (sicarias) de esta cultura, castigan con saña cualquier desviación. En este sentido el feminismo no solo depende de acabar con la opresión del varón, sino que requiere de la transformación de las mismas mujeres (Lagarde, 2013).

Al mismo tiempo, la supervivencia de las mujeres en lo privado revela una complicidad clandestina que ha permitido a muchas mujeres escapar del castigo patriarcal. Las mujeres se han protegido del abuso de los hombres en distintos espacios, y han encubierto actos que las hubieran condenado al ostracismo (abortos, violaciones...), gracias a la intervención de mujeres de la familia. Actos considerados malas praxis, porque incluso en los casos de violación está documentado que la culpabilización de la víctima es una de las respuestas habituales (por ir sola, por provocar...).

En este sentido, el rol de cuidadoras de las mujeres es el lugar donde se ha expresado su complicidad.

Cada mujer requiere de la otra para existir. No obstante los mitos, en ninguna sociedad la madre es una sola mujer; lo son varias: la maternidad es siempre una institución colectiva. Es igualmente evidente que los cuidados a los hombres son realizados por una red de mujeres que se ocupa de ellos simultánea y sucesivamente: la madre, las nanas, las tías, las abuelas, la esposa, las concubinas, las amantes, las prostitutas, las hijas, las sirvientas, las hermanas, las secretarias, las comadres, las amigas y muchas más. ¿Qué sería de las mujeres sin las amigas, las vecinas, las comadres, todas las confidentes, acompañantes y, sobre todo, sin las cómplices?

(Lagarde, 2013:476)

La lucha feminista se propone desarticular la enemistad, y potenciar la actitud de apoyo²², en un escenario social marcado por un estallido reivindicativo de justicia social. Sin embargo, en un contexto de globalización, esta explosión no está exenta de problemas, ya que la transnacionalidad impregna de heterogeneidad, una pluralidad de enmarques culturales, económicos, geográficos y políticos, lo que podría afectar sobre el ideal de imparcialidad (Fraser, 2008). Tampoco el feminismo, como movimiento social, está libre de conflictos internos. Como señala Puleo (2005) “La idea inicial de sororidad sostenida por el feminismo radical no resistió las críticas de las feministas

²² Como señala Lagarde (2006), no se trata de coincidir en visiones cerradas del mundo, sino de alianzas en situaciones puntuales.

negras, socialistas y postmodernas que insistieron en la pluralidad del colectivo femenino y en la existencia de relaciones de explotación no sólo entre los sexos sino entre las mismas mujeres”.

Por otra parte, la complejidad de espacios y problemáticas da lugar a una multiplicidad de movimientos fruto de la alianza entre ellos. Un ejemplo de ello es el ecofeminismo, una crítica de los esquemas capitalista y patriarcal que revaloriza la prácticas de los cuidados desde una mirada donde interaccionan ecología y feminismo²³, y cuyo interés es superar la dominación que ambos esquemas imponen a la salud de la Naturaleza, cuyas principales afectadas son las mujeres (también son sus principales defensoras), de cara a una verdadera transformación social. Para Puleo (2013, p. 20) aumentar la sensibilidad ecológica es condición para la sororidad internacional.

El contrapunto a estas relaciones de sororidad se encuentra en lo que Heidi Hartmann (1987) elabora en la teoría del sistema dual, que define la presión actual sobre las mujeres como el resultado de capitalismo y patriarcado. Define el patriarcado “como conjunto de relaciones sociales entre los hombres, que tienen una base material, y aun cuando son jerárquicas, crean o establecen interdependencia y solidaridad entre los hombres y los capacitan para dominar a las mujeres”. Es en este marco social donde el feminismo reflexiona y actualiza todas estas alianzas y apoyos para poner en valor la sororidad como uno de los recursos de empoderamiento y resistencia frente al patriarcado.

La explosión de sororidad en su contexto más reciente

La popularización del concepto sororidad se ha visto reforzada como consecuencia de una serie de acontecimientos que han visibilizado la violencia y discriminación que experimentan las mujeres en el espacio público, provocando distintos movimientos que han inundado las redes sociales.

En primer lugar, con origen en España, pero conocido fuera de sus fronteras, el conocido como caso de *La Manada*, en el que cinco hombres abusaron sexualmente de una mujer de 18 años en un portal durante los Sanfermines de 2016, y en segundo lugar las denuncias al productor Harvey Weinstein en 2017, que destapó el acoso a las actrices de Hollywood y alumbró el movimiento *#MeToo* (nacido a finales de 2016), que constituye un punto de inflexión frente a las agresiones machistas, y, posteriormente el *Time's Up*, como apoyo legal al primero.

Desde entonces se han sucedido distintas movilizaciones a lo largo y ancho del globo, que han visibilizado otros temas latentes como la discriminación de las mujeres en el mundo de la cultura, de la política, etc. Las mujeres han ocupado las calles y la sororidad,

²³ Esta escuela no está libre de conflicto. Algunas feministas muestran cierta desconfianza ante la idea de vincular la maternidad y la naturaleza, porque la asocian con la teoría esencialista.

como concepto y como práctica, ha sonado y tomado protagonismo en el lenguaje feminista.

Lo cuestión que nos planteamos es si el término sororidad, aún no reconocido por la RAE, ha trascendido fuera del feminismo, o si, por el contrario, es un concepto marginal más allá de su agenda política y mediática. Consideramos que una prueba fiable de su extensión fuera de los ámbitos del activismo y la reflexión teórica es el estudio de su uso en los medios de comunicación.

El papel de los medios

La relevancia de los medios de comunicación para poner a prueba la penetración del término sororidad en el discurso público es clara. En primer lugar, porque esa penetración es un objetivo, consciente o inconsciente, del movimiento feminista, interesado en el uso de la terminología exacta con significados lo menos ambiguo posibles en dicho discurso. Dado que la agenda mediática es una puerta de entrada privilegiada en la agenda política de los decisores clave, es obvio que un movimiento que pretende cambios tan amplios y tan profundos en el modelo social tiene a los medios de comunicación entre sus objetivos.

Desarrollando este modelo, Giovanni Sartori plantea varios modelos de generación de la opinión pública. Citando a Deutsch presenta el *modelo en cascada*, en el que la prensa es uno de los elementos fundamentales que se identifican en el flujo de creación de opinión desde arriba hasta abajo (Sartori, 1992, p. 153-154). También caracteriza el modelo de *corrientes o chorros de opinión*, que se desarrollan en sentido opuesto, desde las bases a las elites cuando “el público se obstina y responde de un modo no deseado” (Sartori, 1992, p. 153), siendo también recogidos, amplificados y distribuidos por los medios de comunicación, que de nuevo se convierten en un punto de convergencia de estos flujos.

Esta posición es coherente con la teoría de la *agenda setting*, en la que el papel intermedio de los medios de comunicación en los flujos de información les permite regular estos flujos, con lo que deciden qué temas van a incluirse en la agenda de los (McCombs, 2007). Es por ello por lo que consideramos que la presencia (o no) en los medios de comunicación del concepto de sororidad es un indicio relevante para determinar su toma en consideración como una práctica a generalizar.

Metodología

Para la realización del estudio se han contemplado dos fases. En primer lugar, se plantea la realización de un estudio cuantitativo que pueda determinar la relevancia del término en la agenda pública a través de su uso en los medios de comunicación. Los resultados de dicha etapa son el contenido de este trabajo. A partir de él, y una vez registradas esas ocurrencias, se propone la realización de una segunda fase en la que se aplique la metodología cualitativa para caracterizar y clasificar el contenido de dichas ocurrencias.

El primer paso ha sido la selección de los medios, habiendo optado por analizar tanto medios tradicionales como nativos digitales, escogiendo los tres más relevantes de cada canal. Para la elección de los periódicos tradicionales se han tomado como referencia los dos principales estudios de difusión, que han coincidido en que los de mayor penetración (y, por lo tanto, los elegidos para el estudio) son *El País*, *El Mundo* y *ABC* (AIMC, 2018; OJD, 2018). En cuanto a los medios digitales, la cobertura de los estudios es muy limitada, dado que la cobertura se realiza a través de una suscripción (onerosa), lo que supone un sesgo importante, al depender del juicio que a cada medio le merezca el servicio. Para la selección se han combinado los resultados de dichos estudios con el realizado por Ramírez (2018) sobre su relevancia según diferentes criterios de posicionamiento web, resultando con mayor penetración *El Confidencial*, *20 minutos*, y *eldiario.es*. Para realizar un mejor tratamiento cualitativo de los textos y automatizar su identificación se ha optado por recurrir a las ediciones digitales de los medios seleccionados, tanto los nativos digitales como los tradicionales.

Hemos seleccionado un espacio temporal entre el 1 de enero y el 30 de junio del 2018, con objeto de dar cuenta de la efervescencia del malestar por los acontecimientos anteriormente comentados, y recogiendo asimismo los meses previos y posteriores al 8 de marzo.

La búsqueda se ha realizado con la herramienta de búsqueda avanzada de *Google*, si bien posteriormente hemos tenido que corregir la cifra inicial de entradas, ya que arrojaba resultados erróneos, duplicidades en unos casos, y en otros, inserciones publicitarias que contabilizaba como entrada.

Tabla 1. Resultados de la búsqueda por medios

Medio	Resultados	Válidos
20minutos	29	16
ABC	20	15
El Confidencial	36	15
El Mundo	35	30
El País	94	44
Eldiario.es	98	61

Fuente: elaboración propia

Para el conjunto de las entradas, hemos analizado la variación entre el primer semestre de 2017 y 2018, con el fin de determinar si se ha producido realmente un incremento de apariciones. Seguidamente, y desagregándolas por medios, hemos determinado:

- Número total de ocurrencias por medio

- Distribución de las ocurrencias por fechas
- Aparición en secciones y contextos temáticos determinados
- Sexo de la persona que la utiliza
- Valoración/connotación del término en cada ocurrencia
- Distribución de las ocurrencias en el espectro ideológico

La determinación de la posición ideológica de cada uno de los medios, necesaria para realizar dicha distribución, ha resultado bastante compleja, dado que no hemos podido acceder a estudios suficientemente amplios, por lo que hemos tenido que optar por realizar una triangulación.

El elemento básico que hemos utilizado ha sido el último estudio preelectoral/postelectoral del CIS, relativo a las Elecciones Generales de 2015 (CIS, 2016), relacionando la preferencia por una determinada cabecera con la autoubicación ideológica del encuestado. Para ello se han cruzado las variables “Periódico preferido para seguir la información política y electoral durante la campaña electoral de las elecciones generales de 2015” con “Escala de autoubicación ideológica (1-10)”. Evidentemente partimos del supuesto de que una mayoría de la muestra elige para informarse el periódico más próximo a su ideología (por encima de otros criterios como calidad o fiabilidad).

Como valor complementario hemos tomado los resultados de la encuesta realizada por la Asociación de la Prensa de Madrid para su *Informe Anual de la Profesión Periodística 2011*, que incluye una tabla basada en la pregunta “¿En qué lugar del espectro político situaría a los siguientes medios nacionales? (1, más a la izquierda y 10, más a la derecha)”. El problema es que, como en el caso del CIS, sólo se refiere a determinados medios periodísticos, en todo caso en formato papel (APM, 2011, p. 112). En ambos casos, la “ordenación” de izquierda a derecha de los medios es coincidente, empezando por *El País*, continuando con *El Mundo* y finalizando con *ABC*.

Para incluir en esta relación a los medios digitales nos hemos referido al estudio realizado por Francesc Pujol (2015), basado de nuevo en la autoubicación ideológica de participantes en encuestas de diversos diarios en formato digital sobre el debate electoral de las Elecciones Generales de 2015. Los resultados nos ofrecen datos de todos los medios seleccionados, y además son coherentes con la clasificación realizada por la APM y la derivada del CIS, por lo que optamos por adoptarla para nuestro estudio.

Tabla 2. Posicionamiento de los medios en el espectro ideológico

Fuente	ABC	El	El	20	El País	eldiario.es
CIS ²⁴	5,1		5,01		3,5	
APM	7,4		6,9		3,9	
Pujol	5,35 ²⁵	5,2	5,1 ²⁶	4,4	4	3,4

Fuente: Elaboración propia a partir de CIS, 2016; APM, 2011 y Pujol 2015.

Resultados y discusión

La primera cuestión que se ha abordado es la relevancia del término en el periodo de estudio, para lo que se ha establecido una comparación con el mismo intervalo del año anterior.

Tabla 3. Comparativa de apariciones. 1^{er} semestre 2017 – 2018

Medio	1 ^{er}	1 ^{er}	% variac.
20minutos	6	29	483%
ABC	2	20	1000%
El Confidencial	2	36	1800%
El Mundo	9	35	389%
El País	50	94	188%
Eldiario.es	40	98	245%
Total	109	312	286%

Fuente: elaboración propia

Los resultados de la comparativa muestran un notabilísimo incremento del uso del término a lo largo de este año, con un incremento medio del 186%, que llega hasta el 1700% en medios como *El Confidencial*. Lo novedoso del término puede rastrearse en el hecho de que los medios que ya tenían una amplia presencia en 2017 (*El País* y *eldiario.es*, que entre los dos totalizaban el 83% de las ocurrencias) también han tenido un notable incremento, totalizando en 2018 el 61,5%.

Seguidamente hemos buscado patrones de relevancia en la distribución temporal de las ocurrencias:

²⁴ Ajustando la escala 1-6 utilizada por el estudio del CIS a la 1-10 de los restantes estudios

²⁵ Valor procedente de la media de sus dos encuestas a través de Twitter.

²⁶ Para los medios que incluían dos valores (web y *Twitter*) se ha optado por *Twitter* sobre la web para dar mayor homogeneidad al estudio, dado que ha sido el modelo elegido por más medios (*ABC*, *20 minutos* y *El País*). El estudio de Pujol constata que los valores de *Twitter* están más escorados hacia la izquierda.

Tabla 4. Ocurrencias por mes

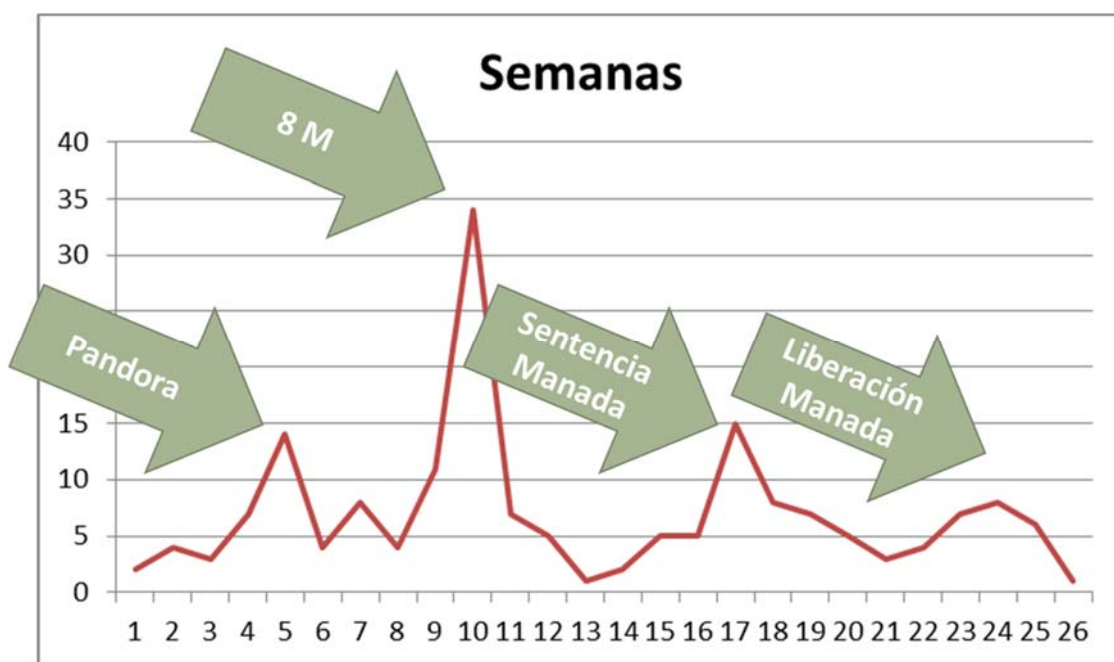
Medio	ene	feb	mar	abr	may	jun	Total	%
20minutos	4	1	6	1	1	2	16	8,9%
ABC	4	3	4	1	2	1	15	8,3%
El Confidencial	2	1	7	3	1	1	15	8,3%
El Mundo	2	1	8	6	5	7	30	16,7%
El País	6	12	7	8	4	6	43	23,9%
Eldiario.es	5	7	23	10	10	6	61	33,9%
Total	23	25	56	29	24	23	180	
%	12,8%	13,9%	31,1%	16,1%	13,3%	12,8%		

Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede observar, casi un tercio de las entradas se producen en el mes de marzo, con un criterio que casi se extiende a todos los medios. No se puede dejar de pensar que esta mayor presencia responde a la celebración del *Día de la Mujer* el 8 de marzo, celebración que en este año ha calentado motores con una potencia inusitada, que se ha visto espoleada por los diferentes sucesos del año.

Si esta distribución de ocurrencias la hacemos por semanas nos encontramos con más picos, pero todos referidos a acontecimientos de gran relevancia para el movimiento feminista.

Gráfico 1. Distribución de las ocurrencias por semanas



Fuente: elaboración propia

Así, el primer pico corresponde a la irrupción en los medios del colectivo *La caja de Pandora*, dedicado a la denuncia de abusos y acoso dentro del mundo del arte. Poco después llegamos al punto más alto, correspondiente al 8 de marzo, al que ya hacíamos mención, Los dos siguientes picos están relacionados con la publicación de la sentencia del caso *La Manada* y a la posterior puesta en libertad de los condenados. El pico intermedio entre los dos primeros corresponde a la ceremonia de entrega de los Goya, muy marcada este año por las denuncias de *#MeToo*, que han tenido también una cierta incidencia en nuestro país. Además, es preciso recordar que esta ceremonia se ha utilizado anteriormente como altavoz para la presentación de demandas sociales.

Pasando al estudio del uso del término, nos hemos fijado en el sexo de quien lo emite, independientemente de si firma o no el artículo, aunque la persona firmante es la emisora en dos tercios de los casos. En este caso vemos que el uso del término es mayoritariamente femenino, tanto en el total (73%) como en cada uno de los medios seleccionados.

Tabla 5. Utilización del término por sexos

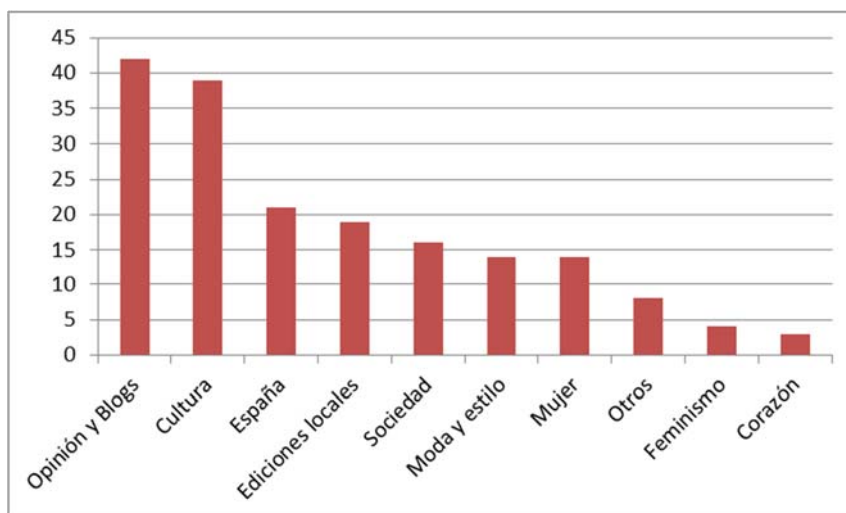
Medio	Hombre	Mujer	Colectivo	S.d.	Total
20minutos	0	10	1	5	16
ABC	1	10	0	4	15
El Confidencial	3	11	0	1	15
El Mundo	7	15	1	7	30
El País	6	30	0	7	43
Eldiario.es	6	48	4	3	61
Total	23	124	6	27	180

Fuente: elaboración propia

A este respecto, queda por establecer si esta mayoría de mujeres que utilizan el texto tiene el sesgo de que sean ellas las encargadas de tratar estos temas en los medios, por lo que escriben con mayor frecuencia que los hombres.

Seguidamente presentamos los datos de apariciones según las secciones de publicación, que hemos ordenado en varias categorías. Precisamente, este apartado está muy relacionado con la posibilidad que apuntábamos de que la presencia de un mayor número de mujeres como firmantes se pueda deber a que sean quienes se ocupan de temas que se consideran “de menor trascendencia” dentro de los medios de comunicación.

Gráfico 2. Ocurrencias por sección (consolidadas)

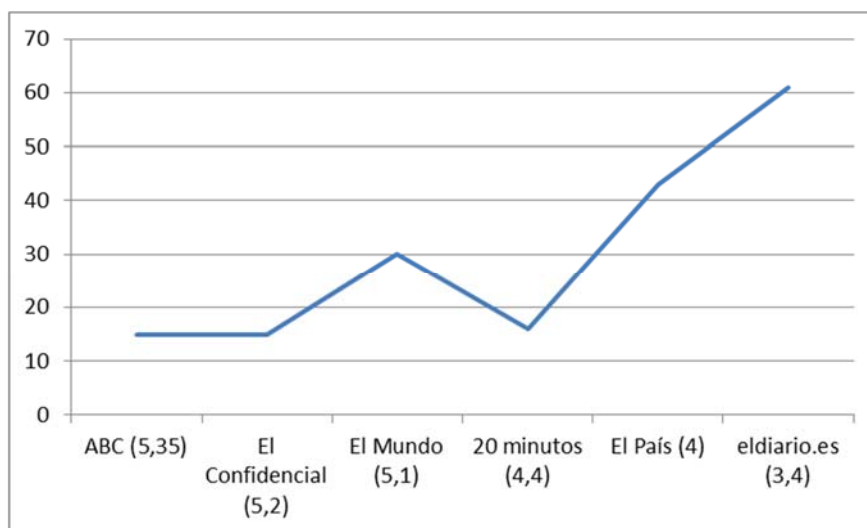


Fuente: elaboración propia

Vemos como la única sección de peso presente es la que hemos denominado “España”, y que aún a las categorías de España, Nacional y Política. De hecho, las mujeres firman 8 entradas del total de 21 que se han recogido, invirtiendo la tendencia, al suponer poco más de un tercio del total.

Finalmente, cruzando las ocurrencias con el posicionamiento político de sus lectores (Pujol, 2015):

Gráfico 3. Ocurrencias según posicionamiento político



Fuente: elaboración propia

Podemos observar cómo existe un claro desplazamiento hacia la izquierda, en una línea ascendente sólo interrumpida por el bajo número de hallazgos en *20 minutos*.

Estos datos se pueden poner en relación con las connotaciones con las que aparece el término sororidad en cada una de las ocurrencias y su relación con la posición ideológica de cada medio:

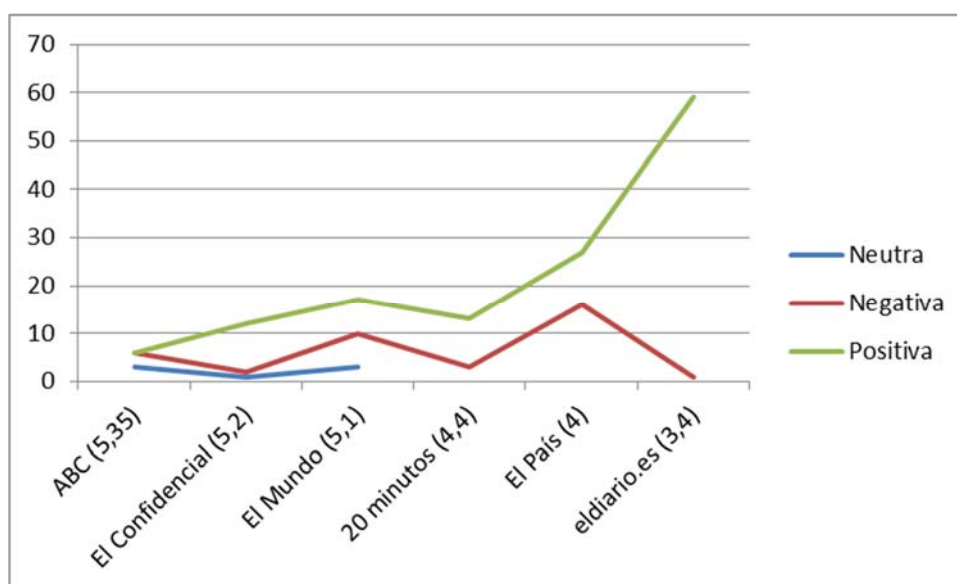
Tabla 6. Connotación del uso del término

Prensa	Negativa	Neutra	Positiva	Total
<i>20minutos</i>		3	13	16
<i>ABC</i>	3	6	6	15
<i>El Confidencial</i>	1	2	12	15
<i>El Mundo</i>	3	10	17	30
<i>El País</i>		16	27	43
<i>Eldiario.es</i>	1	1	59	61
Total	8	38	134	180

Fuente: elaboración propia

En general tenemos que hablar de un uso fundamentalmente en positivo, aunque se aprecia que la prensa situada más a la izquierda utiliza en mayor medida el término de forma positiva:

Gráfico 4. Connotaciones en el uso de sororidad



Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Las conclusiones de la primera fase de este estudio demuestran que ha habido un incremento del uso del término en los medios de comunicación seleccionados, que además se ubican alrededor de noticias muy relacionadas con el movimiento feminista.

Hay un incremento del uso del término, que ha entrado en la prensa con carta de naturaleza en un año que ha estado marcado por el movimiento *#MeToo*, en el que las movilizaciones del 8 de marzo han sido multitudinarias y han dado paso a multitud de actos en torno a esa fecha, a cargo de colectivos muy diversos, y por el juicio, la sentencia y la posterior puesta en libertad de los responsables de una violación en grupo, en el caso de *La Manada*.

Se puede apreciar también una disparidad según la línea ideológica atribuible al medio, ya que observamos un mayor número de ocurrencias y mayor uso del término con connotaciones positivas según nos vamos desplazando más hacia la izquierda de espectro político, lo que indica que persiste un sesgo a la hora de naturalizar el uso del término.

Finalmente, también se aprecia que las personas que lo utilizan, en su mayoría las autoras del artículo, son mayoritariamente mujeres. Sin embargo, en las ocasiones que aparece en secciones que podríamos considerar de mayor peso, como la política nacional, se invierten los términos, con una mayor presencia de varones. Ello podría indicar que el uso no está tan determinado por el sexo de quien lo usa como por la sección en la que se ubique, dadas las dificultades para que las periodistas pasen a secciones más prestigiosas dentro de la prensa.

Visto lo anterior, consideramos que la realización de la segunda fase de este estudio, centrada en un tratamiento cualitativo del uso del término, puede arrojar resultados importantes para conocer cuál es el uso y la penetración del término.

Bibliografía

- AIMC (2018) *Encuesta General de Medios*. Madrid, España: AIMC.
- APM [Asociación de la Prensa de Madrid] (2011) *Informe Anual de la Profesión Periodística 2011*. Madrid, España: APM.
- CIS [Centro de Investigaciones Sociológicas] (2016) *Estudio panel 7715 pre-electoral y post-electoral Elecciones Generales 2015*. Recuperado de <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>.
- Fraser, Nancy (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona, España: Herder.
- Hartmann, Heidi (1987), El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo: hacia una unión más progresista. *Cuadernos del Sur* (6), pp. 113-157.
- Lagarde, Marcela (1989) Enemistad y sororidad: Hacia una nueva cultura feminista. *Revista Memoria del Cemos*, IV, (28), pp. .
- Lagarde, Marcela (2006): "Pacto entre mujeres: sororidad". *Aportes para el debate*, 123–135. Recuperado de <https://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/09.pdf>
- Lagarde, Marcela (2013). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopías*. Madrid, España: Horas y horas
- McCombs, Maxwell (2006). *Estableciendo la agenda*. Barcelona: Paidós.
- OJD [Oficina de Justificación de la Difusión] (2018) *Medios controlados* (Diarios). Recuperado de <https://www.ojd.es/medios-controlados/>
- Pujol, Francesc (2015): "El perfil ideológico de los lectores de prensa. Análisis encuestas #7deldebatedecisivo". En *SM Reputation Metrics*: Recuperado el 21/08/2018 de <https://smreputationmetrics.wordpress.com/2015/12/09/el-perfil-ideologico-de-los-lectores-de-prensa-analisis-encuestas-7deldebatedecisivo/>.
- Puleo, Alicia (2005): "Lo personal es político, El surgimiento del feminismo radical". En Ana de Miguel Álvarez, Celia Amorós Puente (Coord.) *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización*. Vol. 2, pp. 35-68.
- Puleo, Alicia (2013): *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid, España: Cátedra.
- Ramírez, Sergio (2018) "Los periódicos más influyentes en España en 2018". Recuperado el 5/09/2018 de <https://sergioramirez.org/mejores-periodicos-digitales-2018/>.
- Sartori, Giovanni (1992) *Elementos de teoría política*. Madrid, España: Alianza.
- Unamuno, Miguel: *La tía Tula*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/656622.pdf>.

MEDIR LA BRECHA RETRIBUTIVA POR GÉNERO

Ricardo Alvira Baeza

Departamento de Ciencia Política y de la Administración, Universidad Murcia

Resumen

Se está produciendo en la actualidad en España un debate, que incluso involucra una posible modificación del marco legislativo, acerca de la dimensión de la Brecha entre la retribución de hombres y mujeres, dimensión que suele cuantificarse como diferencia entre la Retribución Media o Mediana para cada sexo.

Sin embargo, sabemos desde hace tiempo que el valor medio y mediano de una distribución puede ser con frecuencia una descripción incorrecta de la misma. La importancia de esta cuestión nos obliga a buscar entonces una caracterización matemática inequívoca de la Brecha que minimice la probabilidad de errores en la caracterización de los grupos y posterior evaluación.

Para avanzar en dicha búsqueda/formulación, en esta comunicación se desarrolla un marco axiomático y se muestra la inconsistencia en ciertos casos de las tres fórmulas de agregación utilizadas en la actualidad. Así mismo, estos axiomas implican unas condiciones que nos permite sugerir que cierto tipo de fórmulas basadas en caracterizaciones de la desigualdad de cada distribución pueden ser adecuadas. Una de ellas satisface el sistema de axiomas.

Posteriormente contrastamos empíricamente las cuatro formulas [las tres fórmulas utilizadas actualmente y la explicada en este texto], revisando la retribución del conjunto de personas trabajadoras en España, así como las retribuciones en los Consejos de Administración de 22 empresas del IBEX-35. Los resultados muestran que la formula aquí explicada proporciona resultados consistentes en todas las ocasiones, mientras las formulas actualmente utilizadas presentan resultados anómalos con cierta frecuencia. Esto permite sugerir la idoneidad de la caracterización aquí propuesta.

Abstract

A debate is currently taking place in Spain, which even involves the possible modification of our legislative framework, about the dimension of the gap between men and women remuneration. This dimension is usually measured as difference between each gender Mean or Median Remuneration.

However, we have long known that the mean and median of a distribution often are incorrect characterizations of said distributions. The importance of the question leads us to look for an unambiguous mathematical characterization of the gap which minimizes the probability of errors in the characterization of the groups and later assessment.

In order to move forward in this debate, this communication develops an axiomatic framework that allows proving the inconsistency in some cases of three currently used aggregation formulas. Likewise, the axioms imply some conditions that allow us to suggest certain types of formulas based on the inequality of distribution characterization may be appropriate. One of them satisfies the system of axioms.

Subsequently, we empirically test the four formulas [the three currently used and herein explained formula], reviewing the remuneration of workers in Spain, as well as the retributions in the Boards of Directors of 22 IBEX-35 companies. The results show that herein explained formula provides consistent results in all cases, while currently used formulas provide inconsistent results with some frequency. This allows us to suggest the suitability of herein proposed characterization to replace currently used formulas.

Introducción y Justificación del tema

Desde mediados del siglo XX se han publicado un notable del número de estudios acerca de la diferencias en la remuneración que hombres y mujeres perciben por su trabajo. Estos estudios se plantean desde diferentes paradigmas de qué se debe caracterizar cuando se habla de Brecha entre hombres y mujeres. Por ello es importante en primer lugar explicar brevemente la base conceptual sobre la que se asienta esta propuesta.

En esta propuesta se considera que el concepto de Brecha alude a la *diferente remuneración total que hombres y mujeres logran percibir como compensación por su trabajo profesional*. Es por tanto una perspectiva diferente a la de muchos estudios que adoptan restringen el análisis al *salario* que las personas perciben, es decir, que no contabilizan las remuneraciones que no son pagos regulares de las personas [e.g., aportaciones a planes de pensiones, bonus...], pese a que dichos pagos también son percibidos por su trabajo.

Sin embargo, varios estudios sugieren que una parte importante de la diferencia entre el dinero que perciben hombres y mujeres como compensación por su trabajo, se materializa en remuneraciones no salariales. Excluir las remuneraciones no salariales del análisis implica que es posible que una parte importante del problema no se esté contabilizando. Por ello, en esta comunicación se defiende que se debe medir la diferencia entre la retribución total de las personas incluyendo *bonus*, aportaciones a planes de pensiones, indemnizaciones por despido, etc... En consecuencia en el presente texto no utilizamos la expresión Brecha Salarial por Género, sino *Brecha Retributiva por Género*.

En cuanto a la forma de medir esta Brecha de Genero, desde mediados del siglo XX encontramos dos caminos para hacerlo:

Por una parte, la mayoría de *instituciones y organismos oficiales* adoptan un planteamiento con reducida dificultad matemática que consiste en calcular la Retribución Media Aritmética [Rma] o Mediana [Rmed] de hombres y mujeres, para posteriormente calcular la Brecha de Genero como el porcentaje que su diferencia

implica en relación al valor mayor de los dos [generalmente la retribución de los hombres]²⁷. Es decir, la BRG se calcularía en dos pasos [NJNCHES, 2011; ILO, 2016;...]:

1. Se caracteriza cada grupo de trabajadores [se calcula la Retribución media aritmética o mediana de hombres R_H y mujeres R_M]
2. Se calcula la BRG como diferencia entre las dos caracterizaciones anteriores, y dividiendo entre el mayor valor de ambas [generalmente la Retribución de los Hombres R_H].

$$BRG = \frac{R_H - R_M}{R_H} \quad (1)$$

Por otra parte, los *expertos han recurrido a análisis basados en la teoría del capital humano* [diferentes cualidades de cada persona trabajadora son compensadas con diferente retribución] y han planteado descomposiciones de la Brecha buscando cuantificar la influencia sobre la misma de un conjunto de características observables, como educación, experiencia... mediante técnicas de regresión²⁸. Estos estudios han recurrido a formulaciones que inicialmente se construyen sobre la Media Aritmética y Mediana de las Retribuciones - R_{ma} y R_{med} - [e.g., Sanborn, 1966] pero posteriormente [Oaxaca, 1973] se construyen en mayor medida sobre la Media Geométrica de las Retribuciones [R_{gm}].

El problema de los acercamientos anteriores es que la Media Aritmética, la Mediana, y la Media Geométrica a veces no caracterizan adecuadamente la estructura de retribución de cada grupo de personas. Vamos a verlo, a través de ejemplos. Supongamos una empresa que contrata siempre trabajadores de dos en dos. Una vez seleccionadas dos personas es necesario decidir su retribución para lo cual la empresa utiliza el procedimiento siguiente. Se llenan dos urnas con bolas de colores, y se asigna al azar una urna a cada persona que se ha decidido contratar. Un mecanismo extrae una bola al azar de cada urna, y la retribución de la persona a la que se ha asignado cada urna se determina en función del color de la bola extraída. Los colores de las bolas en cada urna y la retribución que se asocia a cada uno de ellos son los que sigue:

²⁷ La mayoría de instituciones utilizan la Media Aritmética o Mediana, existiendo algunas que prefieren utilizar ambas medidas [NJNCHES, 2011]

²⁸ Estos estudios revisan la diferencia teórica en la remuneración de dos personas imputable al género o raza, cuantificando la influencia de otros factores [edad, experiencia,...] en las diferencias de remuneración [e.g., Oaxaca, 1973]. Una crítica a este planteamiento es que no encontraría *discriminación por género* una empresa en la que solo hubiera directivos hombres mayores muy bien pagados [con estudios universitarios y muchos años de experiencia] y secretarías mujeres jóvenes muy mal pagadas [sin estudios universitarios ni experiencia].

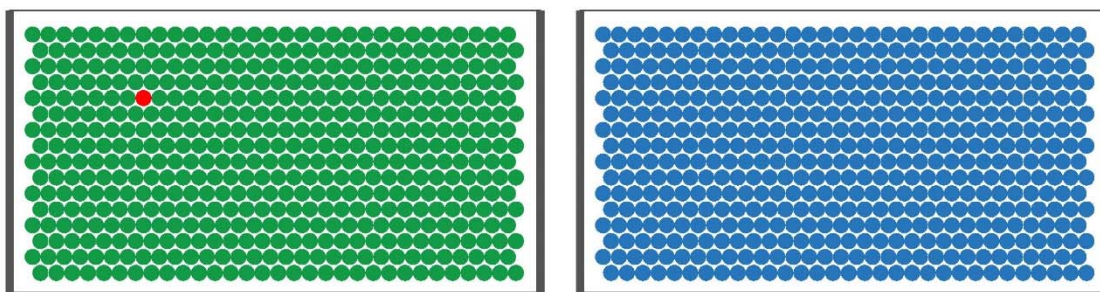
URNA 1

499 bolas verdes= 7.920€/año

1 bola roja= 11.047.920€/año

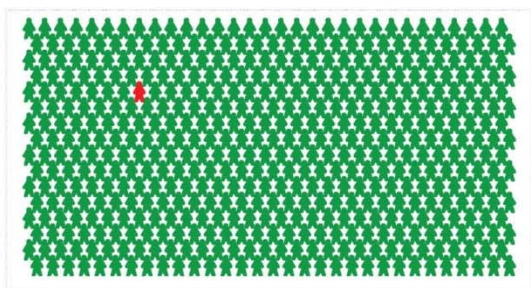
URNA 2

500 bolas azules= 30.000 €/año

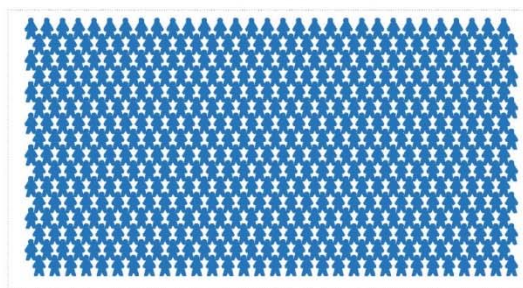


Una vez finalizado el proceso, **la bola de color extraída de cada urna NO se devuelve a la urna**. En consecuencia, con cada nueva contratación cada urna reduce su número de bolas en una unidad, y las urnas se van vaciando progresivamente, quedándose completamente vacías en el momento en que la empresa ha contratado 1.000 personas. En ese momento, si separamos las personas en dos grupos de 500 personas según la urna que determinó su salario, y las representamos con colores según la retribución que reciben, tenemos:

GRUPO 1 [urna 1]



GRUPO 2 [urna 2]



Si revisamos las retribuciones de las personas en cada uno de los dos grupos, vemos que la Retribución Media [R_{ma}] de ambos grupos es igual, pese a que casi todas las personas del grupo 1 [99,8%] perciben una retribución muy inferior a las personas del grupo 2. Es decir, *existe una gran brecha entre la retribución que podemos esperar si pertenecemos a un grupo u otro de trabajadores, y la Retribución Media [R_{ma}] no la detecta²⁹. Según la Retribución Media, la Brecha Retributiva [BR] entre ambas urnas es cero:*

²⁹ Confirmamos así la afirmación de Alba y San Segundo (1995) de que en presencia de distribuciones desiguales de la retribución el valor medio no caracteriza adecuadamente la Brecha.

$$\text{Rma} \quad BR = \frac{30.000 - 30.000}{30.000} = 0,000 \quad (2)$$

Sin embargo, la Retribución Mediana [Rmed] y la Retribución Media Geométrica [Rgm], encuentran una elevadísima [y similar] Brecha entre ambos grupos:

$$\text{Rmed} \quad BR = \frac{30.000 - 7.920}{30.000} = 0,736 \quad (3)$$

$$\text{Rgm} \quad BR = \frac{30.000 - 7.779}{30.000} = 0,732 \quad (4)$$

Entonces... ¿Existe o no existe Brecha Retributiva entre ambos grupos? Para responder a la pregunta anterior es útil plantear la cuestión como un problema de elección... Si fueras una de las personas seleccionadas por la empresa y tuvieras que elegir una urna para determinar tu salario... ¿Qué urna preferirías? Ten en cuenta que el porcentaje de bolas de cada color equivale a una asignación de probabilidad, de manera que cada urna implica las siguientes probabilidades de extraer una bola de cada color:

URNA 1

P(verde) = 0,998

P(roja) = 0,002

URNA 2

P(azul) = 1,000

Por tanto si te es asignada la urna 1, tu retribución anual será *con casi total certeza* [P=0,998] de 7.920 €, mientras que si te es asignada la urna 2 tu retribución anual será *con total certeza* 30.000€. En esta situación la racionalidad lleva a preferir la urna 2. Y la comparación entre la Retribución Media [Rma] de cada grupo no permite apreciarlo, demostrándose que no es una caracterización correcta para valorar la Brecha Retributiva.

Sin embargo, hemos visto que la Retribución Mediana [Rmed] y Media Geométrica [Rgm] sí permitían detectar esta diferente preferencia por pertenecer a uno u otro grupo, y se plantea la cuestión ¿Son estas formulaciones mejores caracterizaciones de las retribuciones de cada grupo de personas?. La respuesta es que Mediana y Media Geométrica también pueden proporcionar valoraciones incorrectas. Vamos a revisar un ejemplo que nos muestra que la Retribución Mediana puede no ser capaz de detectar correctamente la diferencia entre los grupos. Supongamos ahora que el contenido de las dos urnas se modifica de la siguiente manera:

URNA 1

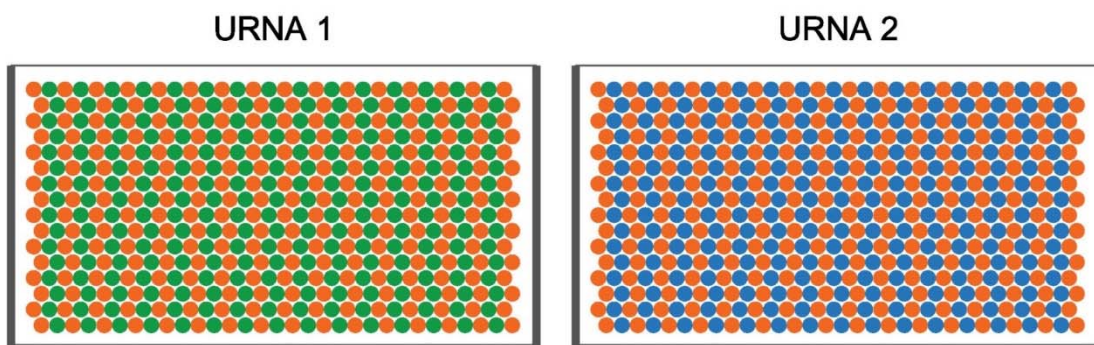
249 bolas verdes = 7.920€ /año

251 bolas naranjas = 15.000€/año

URNA 2

249 bolas azules = 30.000 € /año

251 bolas naranjas = 15.000€/año



Se sigue el proceso de contratación explicado anteriormente, y al final del mismo, separamos las personas contratadas en dos grupos según su retribución haya sido determinada por una bola de la urna 1 o de la urna 2. Y vemos que según la Retribución Mediana no existe Brecha Retributiva entre los grupos:

$$\text{Rmed} \quad BR = \frac{15.000 - 15.000}{15.000} = 0 \quad (5)$$

Sin embargo, la Retribución Media [Rma] y la Retribución Media geométrica [Rgm], afirman en esta ocasión que existe una elevada [y similar] Brecha Retributiva entre ambos grupos:

$$\text{Rma} \quad BR = \frac{22.470 - 11.474}{22.470} = 0,489 \quad (6)$$

$$\text{Rgm} \quad BR = \frac{21.184 - 10.913}{21.184} = 0,485 \quad (7)$$

Nos encontramos otra vez con un dilema similar al anterior.... ¿Existe o no existe Brecha Retributiva entre ambos grupos? Y para responder a la pregunta, otra vez resulta útil plantearlo como un problema de elección. Si la empresa te contratara y tuvieras que elegir una urna para determinar tu salario... ¿Qué urna preferirías? En esta ocasión, cada urna implica las siguientes probabilidades de extraer una bola de cada color:

URNA 1

P(verde) =0,498

P(naranja) =0,502

URNA 2

P(azul) =0,498

P(naranja) =0,502

La tabla anterior implica que la probabilidad de recibir una retribución anual de 15.000€/año [bola naranja] es igual para ambas urnas, pero la otra opción en la urna 1 es recibir 7.920 € [bola verde], mientras que para la urna 2 la retribución que recibiríamos serían 30.000€ [bola azul]. Ante esta situación, la preferencia racional es por la urna 2. Y la Retribución Mediana no permite apreciar esta diferencia, evidenciando que tampoco es una caracterización correcta para valorar la Brecha Retributiva por Género.

Sin embargo hemos visto que en ambos ejemplos la Retribución Media Geométrica [Rgm] sí nos permitía detectar esta diferente deseabilidad racional de pertenecer a un grupo u otro, y se plantea la cuestión ¿es la Media Geométrica una caracterización adecuada de las retribuciones de cada grupo de personas?. La respuesta es que también la Media Geométrica puede proporcionar valoraciones incorrectas, lo que revisamos mediante un último ejemplo. Supongamos ahora que el contenido de las dos urnas sea el siguiente:

URNA 1

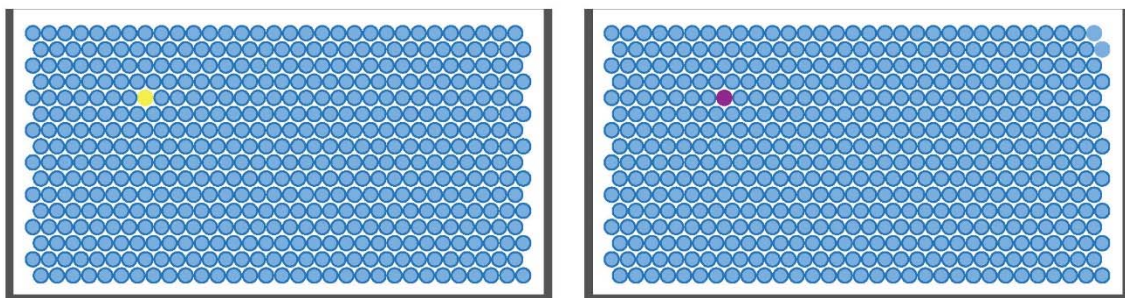
499 bolas azules = 30.060€/año

1 bola amarilla= 11€/año

URNA 2

499 bolas azules= 30.060 €/año

1 bola violeta= 0€/año



Se sigue el mismo proceso de contratación, y al final del mismo, comparamos a las personas contratadas separándolas en dos grupos según su retribución haya sido determinada por una bola de la urna 1 o de la urna 2. Y vemos que según la Retribución Geométrica existe una Brecha abismal entre ambos grupos, favorable al grupo 1:

$$Rgm \quad BR = \frac{0 - 29.588}{29.588} = -1,000 \quad (8)$$

Sin embargo, la Retribución Media [Rma] y Retribución Mediana [Rmed], afirman en esta ocasión que no existe Brecha Retributiva entre los grupos:

$$\text{Rma} \quad BR = \frac{30.000 - 30.000}{30.000} = 0,000 \quad (9)$$

$$\text{Rmed} \quad BR = \frac{30.060 - 30.060}{30.060} = 0,000 \quad (10)$$

Otra vez nos tenemos el mismo dilema.... ¿Existe o no existe Brecha Retributiva entre ambos grupos? Y para responder a la pregunta, otra vez resulta útil plantearlo como un problema de elección. Si la empresa te contratara y tuvieras que elegir una urna para determinar tu salario... ¿Qué urna preferirías? En esta ocasión, cada urna implica las siguientes probabilidades de extraer una bola de cada color:

URNA 1

P(azul) =0,998

P(amarilla) =0,002

URNA 2

P(azul) =0,998

P(violeta) =0,002

Vemos por tanto que la probabilidad de recibir una retribución anual de 30.060€/año es igual para ambas urnas, y ambas urnas ofrecen la misma probabilidad de recibir una retribución insignificante [11€/año en la urna 1 y no recibir retribución alguna en la urna 2]. Esto implica que tenemos una muy pequeña preferencia por la urna 1, pero en realidad somos prácticamente indiferentes entre ambas urnas. Y la Retribución Media Geométrica no nos permite apreciar esta casi indiferencia, evidenciando que tampoco es una caracterización correcta en todos los casos para valorar la Brecha Retributiva por Género

Estos tres ejemplos muestran que si caracterizamos los grupos de personas utilizando la Media Aritmética, Mediana o Media Geométrica de sus Retribuciones, podemos en ocasiones llegar a valoraciones casi opuestas de la existencia o no de Brecha Retributiva y de su dimensión, e incluso que algunas fórmulas pueden llegar a dictaminar la no existencia de Brecha Retributiva en situaciones en que claramente existe dicha Brecha. Entonces... ¿Cómo podemos caracterizar correctamente cada grupo?

La clave está en considerar algo que hemos esbozado anteriormente. ***Si podemos sostener diferente preferencia racional por estar en un grupo u otro de personas exclusivamente en base a las retribuciones que percibe cada uno de esos grupos, entonces existe una Brecha Retributiva entre ambos grupos.*** Hemos visto que es posible sostener diferente preferencia racional por dos urnas cuya Retribución -Media Aritmética [Rma], Mediana [Rmed] - sea igual, y sostener igual preferencia por dos urnas cuya Retribución Media geométrica sea muy diferente [Rgm], y ello implica que necesariamente existe otra forma de caracterizar las urnas que proporcione valores

consistentes en todos los casos con su **diferente deseabilidad racional**. La Teoría de la Decisión nos dice que en presencia de incertidumbre [i.e., asignaciones de probabilidad] nuestra preferencia racional debe buscar maximizar la *utilidad esperada* [Von Neumann & Morgenstern, 1944; Savage, 1954]:

$$ue[x_1] > ue[x_2] \leftrightarrow x_1 \succ x_2$$

Racionalidad

(11)

$$ue[x_1] = ue[x_2] \leftrightarrow x_1 \sim x_2$$

Es decir, si somos capaces de mostrar diferente preferencia racional entre ambas urnas es porque la *utilidad esperada* [la utilidad que atribuimos a la retribución que esperamos recibir] es diferente según la urna que se nos asigne [en los dos primeros casos es mayor en la urna 2]. Mientras que si somos indiferentes [o casi indiferentes] entre las dos urnas [ejemplo 3], la utilidad esperada de ambas urnas es igual [o casi igual, lo que sucede en el ejemplo 3]. Y en los tres ejemplos anteriores ni Media aritmética, ni Mediana, ni Media Geométrica informan correctamente de esta utilidad esperada. Esa es la caracterización que buscamos; **la Brecha Retributiva de Género es la diferencia entre la utilidad que implica la retribución probable de una persona en una empresa según sea de un sexo u otro.**

¿Cómo es posible caracterizar esta *Retribución Esperada* [RE]?³⁰. Ya hemos visto que existen diversas propuestas para hacerlo, y la importancia de la cuestión hace conveniente recurrir a un planteamiento axiomático para revisar la mayor consistencia o no de las mismas, y de otras formulaciones posibles.

Metodología: Planteamiento axiomático

Vamos a enunciar cuatro axiomas sencillos que nos permitirán evaluar la consistencia de diferentes fórmulas en función de si los satisfacen o no:

Ax.01: Límites. Hay un límite al valor máximo y mínimo de la *Retribución Esperada*:

01. *Mínimo*: Si ningún trabajador recibe remuneración alguna, entonces la *Retribución Esperada* alcanza su valor mínimo que es cero.

02. *Máximo*: El valor máximo de la *Retribución Esperada* es la suma de la retribución de cada persona trabajadora (R_i) dividido entre el número de personas trabajadoras (n).

Ax.02: Monotonicidad. La *Retribución Esperada* es monótonica en relación a la retribución total de los trabajadores:

³⁰ Designamos como *Retribución Esperada* a la caracterización de la utilidad vinculada a la retribución que un futuro trabajador/a de un grupo puede razonablemente esperar recibir si fuera establecida mediante un sorteo cuyas probabilidades fueran determinadas únicamente por la curva de distribución de la retribución en dicho grupo.

01. Si ningún trabajador reduce su retribución y al menos uno de ellos la incrementa, la Retribución Esperada se incrementa.

02. Si ningún trabajador incrementa su retribución y al menos uno de ellos la reduce, la Retribución Esperada se reduce.

Ax.03: La caracterización minimiza el Error Esperado. El valor de Retribución Esperada minimiza la diferencia –por exceso o defecto- esperada entre la caracterización del conjunto de personas trabajadoras y la de una persona [o subconjunto de personas] elegido al azar.

Ax.04: Utilidad marginal decreciente del dinero. El incremento en la utilidad que implica recibir un euro adicional de retribución presenta marginalidad decreciente.

De las fórmulas utilizadas actualmente para caracterizar cada grupo, no encontramos ninguna que satisfaga estos cuatro axiomas:

	Ax.01	Ax. 02	Ax.03	Ax.04
Media Aritmética	Si	Si	No	No
Mediana	Si	No	No	No
Media geométrica	No	No	No	No

En términos sencillos, los cuatro axiomas implican que la caracterización de cada grupo debe ser una función de la Retribución total y número de personas del grupo, y la distribución de la Retribución entre sus miembros. Así, podríamos caracterizar cada grupo ponderando su retribución total con alguna medida de su desigualdad³¹, y dividiendo entre el número de personas del grupo.

Sin embargo, las caracterizaciones habituales de la desigualdad [Coeficiente de Gini, Índice de Herfindahl Hirschman, Entropía de Shannon,] no valoran la utilidad marginal decreciente del dinero [Ax.04]³². Por ello, recurrimos a una propuesta propia para caracterizar la desigualdad, que es posible adaptar en los términos arriba explicados³³, satisfaciendo así los cuatro axiomas propuestos. El proceso es el siguiente:

01. Se normalizan las retribuciones [Ri] de cada persona 'i' de las 'n' que integran del grupo, dividiendo entre Retribución máxima:

³¹ Dado que un patrón de distribución desigual persistente [i.e., estable] constituye una asignación de probabilidad [Simón, 1955], el producto de la Retribución Media por la desigualdad implica una estimación de Retribución Esperada.

³² Adicionalmente, el IHH y la Entropía de Shannon pueden incumplir los Ax.01 y 02.

³³ La fórmula que se explica a continuación se propuso como una fórmula para medir la diferencia entre dos estructuras cualesquiera [Alvira, 2014]. Por tanto, su adaptación para valorar la BRG, es un uso particular de la misma.

$$r_i = \frac{R_i}{\max[R_i]_{i=1}^n} \quad (12)$$

02. Se calcula un coeficiente de ponderación [k_i] para cada persona 'i':

$$k_i = 1 + \left[\frac{1}{n} * \sum_{i=1}^n r_i \right] - r_i \quad (13)$$

03. A partir de los valores indicados, se calcula la Retribución Esperada, RE del grupo como:

$$RE = \max[R_i]_{i=1}^n * \frac{1}{n} * \sum_{i=1}^n [r_i * k_i] \quad (14)$$

Esta fórmula nos permite caracterizar la *Retribución Esperada* [RE] de un grupo de personas de manera consistente con los axiomas anteriores, y calcular posteriormente la Brecha Retributiva entre dos [o más] grupos. Consecuentemente, podemos utilizarla para caracterizar el grupo de personas de cada sexo en una empresa [u organización, país...], y posteriormente calcular la BRG en dicho contexto utilizando la fórmula habitual, es decir:

$$BRG = \frac{RE_H - RE_M}{\max(RE_H; RE_M)} \quad (15)$$

Un resultado positivo implica que la Retribución Esperada es mayor para los hombres; un resultado negativo implica que es mayor para las mujeres, y un resultado cercano a cero implica que es similar para ambos sexos.

Se ha explicado por tanto una caracterización de la Brecha Retributiva por Género que permite valorar diferentes organizaciones, o incluso el conjunto de una sociedad. Pero surge una pregunta importante... ¿Es realmente necesario utilizar una fórmula diferente, o los errores utilizando las formulas actuales solo suceden en situaciones que es casi imposible se produzcan en la realidad?. La respuesta es que los errores no solo suceden en ejemplos diseñados expofeso como los revisados anteriormente. En la realidad encontrarnos situaciones en las que las formulas habitualmente utilizadas no funcionan adecuadamente.

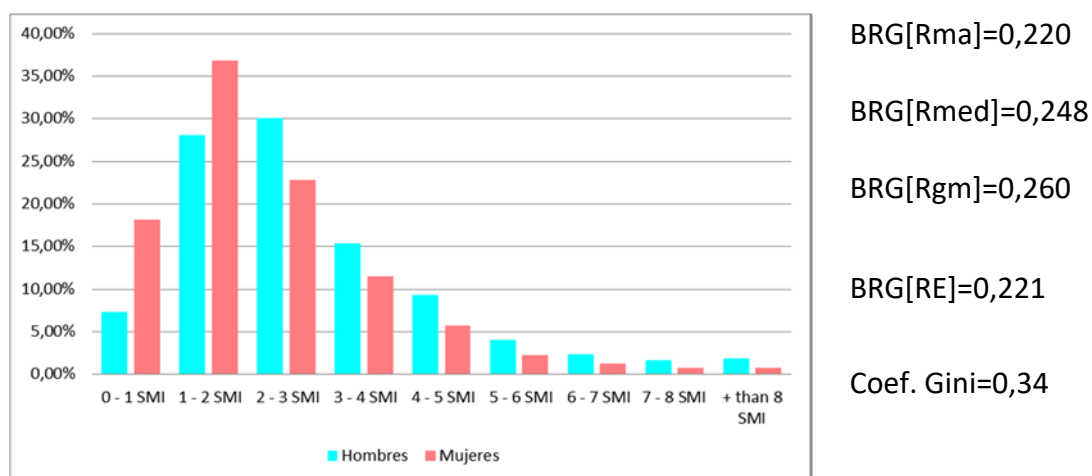
Vamos a revisarlo, viendo que cuando revisamos la sociedad en su conjunto las cuatro formulas proporcionan evaluaciones similares, pero esto se modifica notablemente cuando revisamos entornos con pocos trabajadores o con distribuciones económicas muy sesgadas [o diseñadas expofeso]³⁴.

³⁴ Esta última expresión es importante, porque si se establecen umbrales legales máximos de BRG, una estrategia de las empresas es modificar su estructura de retribución lo mínimo para cumplir la ley. En

Resultados: revisión de muestras reales

Aunque en los ejemplos revisados anteriormente diferentes fórmulas proporcionen valores diferentes de Brecha Retributiva, en numerosas ocasiones utilizando las cuatro formulas revisadas llegamos a valores similares de BRG [incluso si la caracterización de cada grupo es diferente]. Por ejemplo, al revisar la estructura retributiva de las personas trabajadoras en España en 2015, encontramos una distribución desigual con un sesgo hacia las rentas más bajas, pero obtenemos valores muy similares de BRG utilizando las cuatro formulas:

Tabla 01. Estructura retributiva trabajadores y trabajadoras en España 2015 [en número de veces que se ingresa el SMI].



Nota: El cálculo de la retribución del conjunto de trabajadores en España se ha tenido que realizar con datos más generales de lo que se hubiera preferido. Sin embargo, los resultados presentan gran parecido con otros estudios, por lo que los consideramos una aproximación suficientemente válida [e.g., NJNCHES, 2011, calcula una Brecha Salarial en el Reino Unido en 2011 de 0,22 –Mediana- o 0,202 -Media Aritmética-].

Este ejemplo nos permite comprobar como a partir de la misma muestra de datos, las cuatro formulas pueden dar valores muy similares. Sin embargo, este parecido entre las cuatro formulaciones desaparece cuando revisamos la estructura retributiva de Consejos de Administración de empresas del IBEX-35:

Tabla 02. Comparación de la Brecha Retributiva por Género para los Consejos de Administración de 22 empresas del IBEX-35

este sentido, Rma, Rmed y Rgm demuestran ser muy manipulables, i.e., es fácil diseñar una estructura que de un valor muy bajo de BRG, incluso si hay una elevada BRG.

I Congreso Internacional de Equidad, Educación y Género

Empresa	Rma	Rmed	Rgm	RE
ABENGOA	0,053	-0,597	-0,239	-0,084
Abertis Infraestructuras	0,878	0,034	0,721	0,740
Acerinox	0,577	0,184	0,312	0,301
ACS	0,826	-0,064	0,277	0,700
AENA	0,673	0,095	0,421	0,407
Banco de Sabadell	0,841	-0,090	0,451	0,621
Banco Santander	0,080	0,653	0,612	0,570
Banco Popular	0,935	0,000	0,567	0,882
Bankia	0,625	0,000	0,304	0,329
Endesa	0,792	0,115	0,587	0,640
Ferrovial	0,931	0,058	0,408	0,823
FCC	1,000	1,000	1,000	1,000
Gamesa Corporación Tecnológica	0,547	0,056	0,105	0,175
Gas Natural SDG	0,544	-0,150	0,134	0,267
Grifols	0,741	0,468	0,612	0,642
Inditex	0,909	0,527	0,607	0,675
MAPFRE	0,832	0,324	0,569	0,736
OHL	0,836	-0,349	0,169	0,621
REE	0,472	0,000	0,399	0,382
Repsol	0,672	0,201	0,400	0,423
Sacyr	0,844	-0,114	0,326	0,439
Telefónica	0,702	0,242	0,377	0,490

Empresa	Rma	Rmed	Rgm	RE
Conjunto 22 Consejos Admin.	0,591	0,238	-0,085	0,733
<p>NOTA: Elaboración propia con datos extraídos de la página web de la CNMV para el año 2016. Estos 22 CA tienen 347 consejeros [22 empresas; 266 hombres y 59 mujeres] y el Coeficiente de Gini para el conjunto de consejeros es 0,775. Los valores negativos de BRG indican que existe BRG a favor de las mujeres. Destaca Abengoa cuyo CA consistentemente muestra una BRG en favor de las mujeres. Sorprende la BRG_Rgm negativa para el conjunto de CA, debido a la gran sensibilidad de dicha fórmula a los valores bajos, que la hace muy manipulable.</p>				

Vemos que los valores que proporcionan las formulas son con frecuencia diferentes e incluso alguno de ellos puede ser muy diferente. Y resulta interesante revisar las correlaciones entre la BRG que proporcionan estas cuatro formulas:

Tabla 03. Correlación entre la Retribución Media [Rma], Retribución Mediana [Rmed], Media Geométrica [Rgm] y Retribución Esperada [RE]

	Rma	Rmed	Rgm	RE
Rma	-	0,214	0,526	0,720
Rmed		-	0,724	0,548
Rgm			-	0,684
RE				-

Llama la atención la muy reducida correlación entre Media y Mediana [0,214] que indica que NO miden el mismo fenómeno, desafiando la creencia de que ambas formulaciones sean intercambiables para medir la BRG. Por otra parte, destaca la correlación entre Retribución Esperada [RE] y Retribución Media [RE-Rma]; y Retribución Esperada y Retribución Media Geométrica [RE-Rgm], apuntando a la validez de la formula aquí expuesta para sustituirlas.

Adicionalmente, resulta interesante revisar los resultados que proporcionan las cuatro formulas en los tres ejemplos de las urnas, que son:

Tabla 04. Valores de Brecha Retributiva en ejemplos 01,02 y 03 según diferente caracterización de los grupos.

	Rma	Rmed	Rgm	RE
Ejemplo 1	0,000	0,736	0,732	0,734
Ejemplo 2	0,489	0,000	0,485	0,483
Ejemplo 3 (1)	0,000	0,000	-1,000	0,000
(1) En realidad en este caso, Rma y RE son respectivamente -7E-07 y -2E-06. Por tanto, ambas detectan la reducidísima mayor deseabilidad de la urna 1.				

Vemos que en los tres ejemplos, la fórmula explicada proporciona valores casi idénticos a las otras dos fórmulas que proporcionan una valoración consistente con el diferencial de deseabilidad existente entre ambas urnas, apuntando otra vez a la consistencia de la presente propuesta para caracterizar la BRG.

Discusión y conclusiones

En el presente texto se han revisado ejemplos que muestran que las fórmulas elementales de agregación [Media Aritmética, Mediana y Media Geométrica] utilizadas actualmente para medir la Brecha Retributiva entre dos grupos, y más específicamente, la Brecha Retributiva de Género, pueden llevar a afirmaciones contradictorias. Esto contrasta con la importancia de esta cuestión en la actualidad [cuando se está a punto de establecer ciertos umbrales desde el propio marco legislativo español], lo que requiere que seamos capaces de definir un criterio inequívoco para valorarla cuantitativamente.

Para ello, se ha propuesto un marco axiomático que permite valorar la consistencia en la caracterización de la Retribución de cada grupo de personas que se comparan. Dado que ninguna de las tres fórmulas utilizadas habitualmente satisface dichos axiomas, se ha explicado una fórmula sencilla [RE] que permite valorar la Brecha Retributiva satisfaciéndolos.

Se ha revisado una muestra de empresas utilizando estas cuatro fórmulas, evidenciándose que las divergencias entre Media Aritmética, Mediana y Media Geométrica mostradas en los ejemplos teóricos suceden también en la realidad, especialmente en los análisis de grupos de trabajadores de dimensión reducida. Por el contrario, la formulación aquí explicada ha mostrado su consistencia en todos los casos.

Por tanto, la propuesta explicada se presenta como una formulación consistente desde la perspectiva formal, pero también desde la perspectiva factual, sugiriendo que puede ser un procedimiento adecuado para caracterizar la Brecha Retributiva entre varios grupos en diferentes contextos organizativos de nuestra sociedad [empresas,

organizaciones, administración...], y más concretamente, la Brecha Retributiva por Género.

Bibliografía

- Alba, A. & San Segundo, M. J. (1995). The returns to education in Spain. *Economy of Education Analysis*, 14(2): 155-166
- Alvira, R. [2014]. Una Teoría Matemática de la Sostenibilidad y el Desarrollo Sostenible, ISBN-13: 978149757814
- Alvira, R. [2017b]. *Un Modelo y una Metodología para la Transformación de Ciudades hacia la Sostenibilidad*, Tesis Doctoral, UPCT [Cum Laude].
- García, J.; Hernández, P. J. y López-Nicolás, A. (2001). How wide is the gap?. An investigation of gender wage differences using quantile regression. *Empirical Economica* (2001) 26: 149-176
- Gardeazabal J. & Ugidos, A. (2005). 'Gender wage discrimination at quantiles'
- Instituto Nacional de Estadística, INE [2017]. Encuesta Anual de Estructura Salarial, Año 2015
- International Labor Organization, ILO [2016]. Global Wage Report 2016/17, Wage inequality in the workplace
- NJNCHES [2011]. *The Gender Pay Gap - A Literature Review*, New Joint Negotiating Committee for Higher Education Staff, Equality Working Group
- Lorenz, M. O. [1905]. "Methods for measuring the concentration of wealth", *American Statistical Association*, New Series No 70, June 1905
- Oaxaca, R. (1973) Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets, *International Economic Review*, 14 (3)
- Sanborn, H. (1964). Pay Differences between Men and Women. *Industrial and Labor Relations Review*, 17(4), 534-550.
- Savage, Leonard J. [1954] *The Foundations of Statistics*, New York, Wiley.
- Simon, H. [1955]. "On a class of skew distribution functions", *Biometrika*, Vol, 42, No 3/4 [Dec. 1955], 425-440
- Von Neumann, J. & Morgenstern, O. [1944]. *Theory of Games and Economic Behavior*. Chapters I-III, Appendix, The axiomatic Treatment of Utility. Princeton: Princeton University Press, Third Edition, 1953

MUJERES EN MUNDOS DE HOMBRES. LA SEGREGACIÓN LABORAL A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE CASOS

Ana Belén Fernández Casado (*Universidad de Murcia*)

Marta Ibáñez (*U. de Oviedo, IP del grupo*)

Esmeralda Ballesteros (*U. Complutense de Madrid*)

María del Mar Maira Vidal (*U. Complutense de Madrid*)

Claudia Narocki (*ISTAS -Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud*).

Empar Aguado (*Universidad de Valencia*)

Elisa García Mingo (*Centro Universitario Villanueva*)

Stribor Kuric Kardelic (*Universidad Complutense de Madrid*)

Resumen

La división sexual del trabajo, piedra angular de la sociedad patriarcal, se mantiene en el trabajo remunerado. Tras más de 30 años de políticas activas para la igualdad en el empleo, la segregación por sexo de los trabajos sigue presente en la mayoría de las ocupaciones, y es uno de los factores más explicativos a la hora de entender la diferencia salarial entre los sexos.

El grupo de investigación "Mujeres en Mundos de Hombres" (financiado desde 2011 por el Plan Nacional español de I+D -FEM2011-25228 y CSO2014-54339-P) analiza la situación de las mujeres en ocupaciones tradicionalmente masculinas. En concreto, se exploran las trayectorias laborales de mujeres en cinco profesiones muy masculinizadas: pintura y otros oficios de la Construcción, reparación de automóviles, reparación de ordenadores (hardware), pilotos de avión y maquinistas de ferrocarril, policías nacionales, estibadoras, técnicas de iluminación y sonido y reporteras de guerra, fotoperiodistas. A las entrevistas en profundidad a estas mujeres, se les acompaña la visión de los empresarios y de los trabajadores varones. Y pretende entender las trayectorias laborales de mujeres en estas ocupaciones tradicionalmente masculinas.

En este momento de la investigación en curso se ha observado como las opciones formativas de este tipo de ocupaciones son casi invisibles a las mujeres, sobre todo en su adolescencia. Y, especialmente el peso en las trayectorias de la primera experiencia laboral en la ocupación. Las distintas ocupaciones difieren según la estructura empresarial del sector: las maquinistas y pilotos tienen que pasar los filtros de organizaciones altamente burocratizadas. Las informáticas se encuentran con el peso de las redes informales y el "cacharreo". Mientras que las mecánicas y pintoras de construcción acceden mayoritariamente a microempresas. Cada ocupación plantea pues sus propias barreras y estrategias de superación que son analizadas en la comunicación.

Abstract

The sexual division of labor, the cornerstone of patriarchal society, remains in paid work. After more than 30 years of active policies for equality in employment, the segregation by sex of jobs continues to be present in most occupations, and is one of the most explanatory factors when it comes to understanding the wage difference between the sexes.

The research group "Women in Worlds of Men" (funded since 2011 by the Spanish National I & D Plan -FEM2011-25228 and CSO2014-54339-P) analyzes the situation of women in traditionally male occupations. In particular, women's career paths are explored in five highly masculinized professions: painting and other construction trades, car repair, computer repair (hardware), airline pilots and train drivers, national police, stevedores, lighting and sound and war reporters, photojournalists. In-depth interviews with these women are accompanied by the vision of employers and male workers. And it tries to understand the labor trajectories of women in these traditionally masculine occupations.

At this time of the ongoing research it has been observed how the training options for this type of occupation are almost invisible to women, especially in their adolescence. And, especially the weight in the trajectories of the first work experience in the occupation. The different occupations differ according to the business structure of the sector: machinists and pilots have to pass the filters of highly bureaucratized organizations. IT companies are under the weight of informal networks and "tinkering". While construction mechanics and painters mostly access microenterprises. Each occupation then poses its own barriers and improvement strategies that are analyzed in the communication.

Introducción

Estudiar por qué persiste la segregación ocupacional es importante, en tanto que produce desiguales efectos en la vida de las personas trabajadoras y además es una fuente de ineficacia y rigidez en el mercado laboral. La principal consecuencia de este hecho es que en los empleos de dominación masculina se perciben mayores remuneraciones, perpetuándose la producción y reproducción de la brecha salarial, cuestión que condiciona el bienestar material en el presente y el futuro de las personas asalariadas (Hakim, 1992; Goldin, 2002; Bettio, 2008, en Aguado y Ballesteros, 2018: 18).

El análisis del último Censo de Población disponible (2011) permite afirmar que solo el 18 por ciento de las personas ocupadas se emplean en ocupaciones no segregadas (Ibáñez, 2017: 21). En los casos examinados por el grupo de investigación Mujeres en Mundos de Hombres, se comprueba que la participación de las trabajadoras en el territorio español es muy minoritaria: Policías (12%); Pilotos (3%); Estibadoras (5%); Mecánicas (4%); Técnicas de iluminación y sonido de espectáculos (28 %) e Informáticas (27%) (Aguado y Ballesteros, 2018: 20).

Persiste una socialización de género realizada, simultáneamente, por agentes como la familia, los centros educativos y los medios de comunicación que condicionan, a medio y largo plazo, las elecciones formativas de las personas que concurrirán en los mercados de trabajo. Las estadísticas del Ministerio de Educación radiografían, año tras año, el inmovilismo de las preferencias de estudiantes según sexo. La 'chicas' siguen siendo una minoría en carreras técnicas y una mayoría en titulaciones vinculadas a la educación y el cuidado de las personas (Vázquez Cupeiro, 2015 en Aguado y Ballesteros, 2018: 20).

A lo largo de esta comunicación se presentan los resultados de la investigación llevada a cabo por las distintas investigadoras del Grupo Mujeres En Mundos de Hombres en ocupaciones masculinizadas mencionadas anteriormente (Ibáñez, 2017, Aguado y Ballesteros, 2018).

Marta Ibáñez Pascual señala cómo las policías de escala básica, pese a estar emparejadas mayoritariamente con trabajadores del Cuerpo Nacional de Policía (CNP), se ven obligadas a realizar una movilidad funcional que les permita compatibilizar su empleo con horarios menos exigentes, renunciando a la promoción típica que sí desarrollan sus pares varones.

Ana Belén Fernández en la investigación realizada el IES El Bohío de Cartagena, describe un estudio de caso sobre la inserción laboral de egresados en FP –familia profesional de informática y comunicaciones–. Las jóvenes eligen en mucha menor proporción este itinerario formativo y ello pese al positivo dinamismo del sector para el empleo. De hecho, la investigación empírica concluye que no existen diferencias sustantivas en la inserción profesional.

Los estudios de caso de Mar Maira Vidal –mecánicas de talleres– y Stribor Kuric Kardelis –técnicas de iluminación y sonido– coinciden en señalar que uno de los principales obstáculos para estas trabajadoras es, justamente, el acceso a la ocupación, pues los sistemas informales de reclutamiento de personal se establecen sobre la existencia de 'mentores masculinos' que reafirman los perfiles de la masculinidad hegemónica.

En otras ocupaciones se aprecia, como estrategia de disuasión a la entrada y promoción de las trabajadoras, la vulnerabilidad que proyecta la turnicidad de la jornada laboral, pues los conflictos de conciliación siguen siendo soportados, casi en exclusividad, por las mujeres.

En el caso de la estiba portuaria, Empar Aguado revela cómo un empleo con buenas condiciones económicas y estabilidad laboral se convierte para las aspirantes en una oportunidad de empoderamiento. Elisa García Mingo revisa la situación de las corresponsales de guerra y Esmeralda Ballesteros realiza un análisis de la ocupación de las mujeres maquinistas que trabajan en RENFE.

Metodología

El método de investigación a lo largo de los proyectos llevados a cabo ha sido la realización del estudio de casos, realizando principalmente entrevistas a mujeres en mundos de hombres. Como afirma Thomas (2011), las ocupaciones se analizan como casos pues se entiende que la segregación por sexo en los puestos de trabajo tiene diferentes razones y narrativas según cada ocupación concreta. De la misma manera, serán distintas también las dificultades y/o apoyos que una mujer puede obtener para superar esa situación atendiendo a cada ocupación. Lo que nos interesa del estudio de caso es su vocación de análisis completo (holístico) de una ocupación a través de los métodos que sean necesarios (Thomas, 2011 en Ibáñez, 2017: 92).

La selección de las ocupaciones analizadas tiene que ver con los estereotipos negativos que Anker (1998: 26-27) entiende están asociados a “lo femenino” y que funcionan como narración legitimadora de la segregación ocupacional: En esta investigación, la capacidad de generalización del estudio de casos se apoya en dos pilares: la comprensión orgánica de cada sector o mercado de ocupación y el análisis de las biografías femeninas como trayectorias laborales Ibáñez, 2017: 92-94).

Resultados

Marta Ibáñez (2018: 29-44) profundiza en la realidad de las mujeres trabajadoras en el Cuerpo Nacional de Policía (en adelante CNP). Las nuevas generaciones siguen viendo la escala básica (la amplia mayoría de las plazas) como una salida profesional más masculina. Existe un conflicto latente en toda organización policial entre la visión más moderna (como institución al servicio de la ciudadanía) frente a la coactiva más tradicional (asociada al orden público). Una visión que no es baladí, pues parece ser que cuanto más próxima sea a la de servicio a la ciudadanía las mujeres se sentirán más próximas a la cultura policial.

La investigación se realiza, además de utilizar fuentes secundarias, a través de 6 entrevistas a sindicalistas expertas/os en la organización de los recursos humanos mayoritariamente trabajando en las secretarías o departamentos sindicales de la mujer (cuatro mujeres y dos hombres). Y las 9 entrevistas en profundidad realizadas a mujeres policías con amplia experiencia en el CNP.

La mayor proporción femenina se encuentra en cada una de las entradas a la carrera policial: a la escala básica como Policía, para la que se exige la titulación de bachiller, y a la escala ejecutiva como Inspector, con título universitario. Esta última categoría es donde la proporción femenina es mayor, de forma congruente con el mayor éxito académico de las mujeres desde su acceso masivo a los estudios superiores.

A la hora de construir tipologías de trayectorias laborales de las mujeres en la Policía Nacional, uno de los descubrimientos de la investigación ha sido constatar un fenómeno muy general: el hecho de que buena parte de las mujeres policías tienen parejas que también son policías. Una situación que se explicaría por la existencia de un prolongado

y exigente período de formación a edades tempranas. A partir de ese hecho, es muy común que ambos miembros de la pareja tengan horarios no estándar, que incluyen la nocturnidad y el trabajo los fines de semana. En este contexto, el cuidado de los hijos se torna problemático. Son las mujeres las que mayoritariamente asumen esa responsabilidad, tomando decisiones de movilidad laboral que priman los horarios compatibles con los escolares, en detrimento de otros intereses de carrera. A esto hay que sumar ciertas pautas de movilidad geográfica, estrechamente relacionadas con la normativa de los ascensos.

Esmeralda Ballesteros (2017: 275-310) estudia a las maquinistas de tren que han trabajado en la empresa pública RENFE. En la que fuera la primera empresa pública del país en número de empleados, la participación de las mujeres como fuerza de trabajo es llamativamente minoritaria.

Las verdaderas pioneras de esta ocupación fueron las 42 mujeres que accedieron a Renfe como aspirantes a ayudante de maquinista, tras superar unas competidas y concurridas pruebas de acceso. Pero como es habitual en la historia, los cambios no se realizan sin resistencias, apreciándose evidencias de extrañamiento, escepticismo y polémica en la incorporación de las maquinistas al 'universo' Renfe.

La principal razón esgrimida para convertirse en maquinistas ferroviarias era la necesidad de encontrar un trabajo, sabiendo que Renfe proporcionaba seguridad en el empleo y la oportunidad de una carrera laboral, además, de una generosa retribución.

En la últimas tres décadas, el transporte ferroviario ha experimentado múltiples y sustantivos cambios tecnológicos y organizativos que han repercutido en aspectos como la duración de la jornada y su distribución o, las características ergonómicas de la cabina de conducción. Factores que han modificado el contenido del puesto, pasándose de una ocupación manual esforzada, de demostrada penosidad, a una actividad limpia, cómoda, bien retribuida y socialmente reconocida.

En términos generales, el itinerario previsible de un maquinista era incorporarse a la organización como 'ayudante', promocionar tras años de experiencia a 'maquinista' y, en algunos casos, alcanzar la categoría de mando intermedio como 'jefe de maquinistas', tras solicitar y aprobar el oportuno proceso de promoción.

A medida que se conquistaba la tan preciada antigüedad, estos agentes podrían ir solicitando traslados a 'residencias' próximas y/o ubicadas en la localidad de su domicilio familiar de origen. Al mismo tiempo, la antigüedad también facilitaría la elección del cuadro de servicio más ajustado a sus intereses en el desempeño del cargo.

La inmensa mayoría de maquinistas mujeres formaron pareja sentimental y hogares con sus compañeros homólogos. Algunas agentes solicitaron un proceso de movilidad funcional descendente como 'auxiliares de depósito' o en divisiones administrativas-, especialmente orientado a salvar la penosidad del trabajo a turnos y, en consecuencia el desarraigo familiar y social. No es infrecuente encontrar, incluso entre las mujeres maquinistas, presunciones culturales sobre el trabajo de cuidados que favorecerían y aplaudirían este tipo de decisión.

Claudia Narocki (2018: 45-62) profundiza en las mujeres piloto, que suponen apenas el 3% del total de los pilotos de aviación comercial en España, que es un porcentaje similar al que representan en el conjunto de compañías aéreas del globo, aunque las variaciones entre compañías y países está en un rango que oscila entre cero y el 12% (Narocki y Narocki, 2017).

Para desarrollar esta investigación se ha revisado bibliografía proveniente de distintas áreas de conocimiento. La otra fuente que ha posibilitado este trabajo fueron entrevistas con pilotos en activo, mujeres (10) y hombres (3), que en el momento de la entrevista estaban contratados en 5 compañías aéreas españolas diferentes.

Mientras que la mayor parte de los pilotos hombres se formaban como pilotos en las fuerzas aéreas, las mujeres sólo podían formarse en academias privadas, si lograban costearse unos estudios muy onerosos que no les abrían perspectivas ciertas de un empleo muy valorado como el de piloto de aerolínea comercial. La oportunidad de acceder a estudios sin coste, y con alto prestigio profesional, llegó para las mujeres cuando, ante la creciente demanda de pilotos por parte de Iberia, el Estado transformó una antigua academia militar en una escuela pública de aviación civil (Escuela Nacional de Aeronáutica, ENA) que daba una formación muy completa, de tres años, y que mantuvo el carácter público entre los años 1974 y 1990, cuando fue privatizada.

Tras el cierre de la ENA como escuela pública, varias mujeres tuvieron una oportunidad para formarse como pilotos de Iberia a través de una modalidad de reclutamiento/formación que la compañía abrió puntualmente. Fue una convocatoria abierta, difundida en prensa, que convocaba a jóvenes de ambos sexos, que tuvieran el tercer curso aprobado en cualquier carrera universitaria. Además de ofrecer una perspectiva cierta de empleo en Iberia, el coste de los estudios, impartidos por la compañía Lufthansa, iba a ser pagado mediante un crédito que los o las futuros pilotos deberían devolver cuando estuvieran contratados. Y en lugar de un examen sobre asignaturas de ciencias, como se requería para entrar en la ENA, que de hecho funcionaba como barrera para la entrada de mujeres, la selección de candidatos consistió en ese caso en un test psicotécnico y de coordinación, más una entrevista personal.

El modelo de negocio de las empresas de aviación de “bajo coste” se construye sobre la intensificación del trabajo, la contratación atípica (ligada a la situación comercial, al flujo de viajeros y a las temporadas), la extensión de las jornadas de trabajo, alta disponibilidad y menor sueldo, especialmente en los niveles iniciales, creando una gran diversidad salarial no sólo entre compañías, sino también entre pilotos veteranos y pilotos recientemente incorporados (Baum, 2012, Garofali, 2011 en Narocki, 2018: 53).

Las empresas “estables” hace años que no contratan pilotos, y las nuevas generaciones son absorbidas por las empresas “low cost”. Todas las entrevistadas estaban en activo y empleadas en el momento de la entrevista como pilotos de aviones de transporte de

pasajeros, puesto al que han llegado tras ocupar otro tipo de puestos (formadoras en simuladores, pilotos en transporte de carga, etc.).

Empar Aguado (2018: 63-77) recoge ocho testimonios de mujeres estibadoras del Puerto de Valencia de edades comprendidas entre los 34 y los 49 años, todas con hijos. El trabajo de campo se ha realizado a lo largo del año 2016. El análisis, además, se ha nutrido de una amplia gama de fuentes secundarias (literatura especializada, convenios colectivos, leyes, acuerdos marco, informes, sitios web, periódicos especializados y similares).

El sector del transporte es uno de los más segregados de la UE en referencia al género, y, aunque la participación de las mujeres en el sector va creciendo, su presencia es todavía limitada en comparación con otras actividades del sector servicios. Una de las ocupaciones de este sector es la estiba portuaria. Cabe mencionar que en el año 17 del siglo XXI hay puertos que no han incorporado ninguna mujer entre su personal laboral, como el Puerto de Algeciras.

La expansión económica experimentada por las economías española y europea derivó en el incremento del tráfico de muchos de sus puertos durante el cambio de milenio. Esta expansión en el sector había sido precedida por la crisis de principios de los años 90, en la que un buen número de trabajadores de mayor edad abandonaron el sector. Estos factores impulsaron la demanda de mano de obra y generaron la necesidad de nuevas contrataciones, aupando la entrada de las mujeres en la estiba. Dichas entradas en los años 2004 y 2007 han sido determinantes en el incremento del número de mujeres que han accedido al Puerto de Valencia.

Los testimonios clave entrevistados informan que es una profesión que pasa de padres a hijos (ahora también hijas). Por otro lado, nos encontramos con las barreras simbólicas que se materializan en la cultura de la masculinidad hegemónica dentro del mundo de la estiba. En este sentido, los valores tradicionales de los hombres estibadores hacen que perviva una preferencia por incorporar a los hijos varones frente a las hijas. No obstante, cada vez son más los hombres que solicitan la inserción de otras mujeres de la familia. Este hecho está facilitando que se produzca un cierto proceso de feminización con menores resistencias que en otros sectores masculinizados.

El proceso de selección de candidaturas a estas plazas se realiza a través de pruebas psicotécnicas y físicas diferenciadas, así como del cómputo de horas de experiencia en la profesión. Para poder reunir el requisito de las horas de experiencia profesional en el puesto, es imprescindible haber formado parte antes de la bolsa de trabajo. Hasta el momento no se habían requerido unos estudios profesionales mínimos, aunque se dispuso en 2012 que en los próximos accesos se requeriría tener estudios de Formación Profesional de grado medio.

El trabajo en esta ocupación exige altas dosis de disponibilidad, así como jornadas nocturnas, horarios cambiantes en régimen de turnos y cierta peligrosidad en la

actividad desarrollada. Esta necesidad de disponibilidad de la persona trabajadora es una singularidad de la actividad y un elemento de agravio para quienes tienen responsabilidades familiares, algo especialmente relevante sobre todo cuando la naturalización de los cuidados se materializa mayoritariamente en las mujeres.

Casi todas dicen haber escuchado comentarios de rechazo o suspicacia hacia sus capacidades, sobre todo en sus inicios y principalmente procedentes de las personas de mayor edad. Son también conscientes de los comentarios que a menudo se producen a sus espaldas, unos comentarios de los que son advertidas por parte de compañeros menos misóginos.

Mar Maira (2018: 79-95) estudia la ocupación de las mujeres mecánicas. En España en 2016 sólo había un 25,6% de mujeres en el sector de industria manufacturera, y un 11,6% en el subsector de venta, mantenimiento y reparación de vehículos a motor y motocicletas, muchas de ellas en puestos de trabajo administrativos o como comerciales. De acuerdo con los datos del Censo de 2011, la ocupación de 'mecánica/o y ajustadores/as de maquinaria' está muy masculinizada, sólo el 3,6% son mujeres.

El material primario con el que se realiza la investigación son trece entrevistas semiestructuradas realizadas a mecánicas; mecánicos; propietarios, gerentes y jefes de talleres; una gerenta, jefa de un taller y mecánica; otra jefa de un taller; una ingeniera técnica industrial con la especialidad de mecánica que está empleada en una ITV (Inspección Técnica de Vehículos); una chapista y pintora; y una comercial de productos de venta en talleres.

En términos generales, el acceso a un puesto de trabajo en el subsector de talleres de reparación y mantenimiento de vehículos a motor se lleva a cabo a través de contactos realizados dentro de redes informales. El subsector de reparación y mantenimiento de vehículos a motor está formado en un 97% por microempresas, es las que se invierten escasos recursos, infraestructura y personal en la selección de trabajadores.

Existen dos trayectorias laborales típicas entre las mecánicas de las empresas de reparación y mantenimiento de vehículos a motor: por un lado la de las que accedieron y mantuvieron o mantienen un empleo en un negocio de un familiar, por otro la de aquellas cuyos familiares no regentan ninguna empresa en este subsector productivo y se encuentran en diferentes situaciones: o no se les ha ofrecido ninguna oportunidad de acceder a un puesto de trabajo en el subsector; o sólo han accedido a empleos por un espacio muy corto de tiempo; o han trabajado en talleres "en negro", dentro de la economía sumergida, también de manera temporal.

Por lo general, las trabajadoras representativas de esta segunda trayectoria que lograron entrar en los talleres tuvieron que recurrir para ello a varones de su entorno (padres, parejas, etc.) que formaban parte de redes informales en las que se manejaba información sobre ofertas de empleo. Estos varones incluso solicitaron en algunos casos el favor de que las aceptasen como mecánicas.

Los problemas con los trabajadores son frecuentes cuando ellas son sus jefas, les cuesta aceptar su autoridad. Hay que hacer especial mención a los clientes, puesto que los procesos de extrañamiento y problemas, o incluso conflictos, de las mecánicas para que éstos acepten su trabajo y confíen en su profesionalidad han sido importantes tanto en el pasado como en la actualidad.

Estos procesos de extrañamiento ocurren también en otras ocupaciones masculinizadas como la de pintor/a de construcción, maquinista de tren, piloto/a de aviación, técnica/o de informática, etc. (Ibáñez et al.; 2017). La contratación de las mecánicas que no tienen familiares en el subsector depende de la buena voluntad de los empleadores, lo que les enfrenta con grandes dificultades a la hora de conseguir un empleo, puesto que estos tienden a descartar a los potenciales trabajadores que no encajan con el estereotipo social.

De hecho, las mecánicas que desempeñan su profesión en talleres regentados por familiares son las únicas que mantienen en la actualidad una trayectoria laboral típica que se caracteriza por la estabilidad laboral. Son también las únicas que no afrontan importantes problemas de discriminación o acoso por razón de género o sexual en el ámbito laboral.

La cultura empresarial y la organización del trabajo en los pequeños talleres, que en ocasiones supone la realización de jornadas laborales maratonianas, entre otras cuestiones, no facilitan en absoluto la conciliación de la vida familiar y laboral en un país con escasa cultura de la corresponsabilidad en los hogares.

Por último, determinados estereotipos negativos de género suponen también importantes barreras de acceso a la ocupación, como la supuesta incompetencia de las mujeres en el manejo de herramientas, maquinaria o tecnología, su rechazo a ensuciarse en el desempeño del trabajo o la escasa fuerza física.

Ana Belén Fernández (2018: 115-129) realiza la investigación sobre la ocupación de las mujeres informáticas en dos momentos distintos: Las entrevistas en profundidad a doce mujeres que cursaron un ciclo formativo en la familia profesional de informática se llevaron a cabo entre 2012 y 2013. También se realizaron entrevistas a profesores de la familia de informática entre 2012-2013. En mayo del año 2017 se realizaron encuestas semiestructuradas a los alumnos egresados en la familia de informática. Para este ciclo se han entrevistado telefónicamente a 50 alumnos de un total de 61 egresados entre 2012 y 2016.

La trayectoria más común es la de trabajar en una pequeña empresa y realizar tareas relacionadas con la venta de equipos y material informático, la atención técnica a usuarios, el mantenimiento de equipos y servidores, diseño y mantenimiento de páginas web, programación y diseño de aplicaciones informáticas, entre otras. Sin embargo, es en la Administración Pública donde mayor satisfacción se encuentra por parte de las trabajadoras pues además se les reconoce su titulación para acceder a las oposiciones,

así como sus méritos para concursar en la plaza que ocupan. Todas le dan mucha importancia al reciclaje y a la autoformación. En cuanto a la relación con los compañeros, todas las entrevistadas se sienten aceptadas por sus compañeros y la mayor parte suelen participar de las reuniones y eventos que se organizan. Se suele valorar de su gestión el hecho de que son muy organizadas, su capacidad de resolver problemas de manera autónoma, o el acabado en el diseño de programas y páginas web. Se sienten bien con lo que hacen y no quieren cambiar de actividad (Fernández, 2017: 222).

Los trabajadores encuestados en su campo de especialidad son variados: «jefe de informática: programación y administración de sistemas, formación de personal», «realizando las instalaciones a clientes de los equipos, redes», «desarrollador de aplicaciones y administrador de sistemas», «mantenimiento de sistemas, reparación de ordenadores, mantenimiento de instalaciones nuevas, solucionando problemas», o «mantenimiento informático de red, servidores, página web, la infraestructura de una empresa» y «desarrollador de páginas web y help service», «venta y gestión de dispositivos en tienda» (Fernández e Ibáñez, 2018: 123).

Es importante destacar que la experiencia recibida tras la realización del módulo de Formación en Centros de Trabajo ha sido muy bien valorada y es una forma de entrar en contacto con las empresas del sector informático en las que tanto las trabajadoras entrevistadas en 2012-2013 como el alumnado egresado en 2017, en una gran proporción, terminan insertándose. El centro educativo muestra que es un agente intermediario en la inserción laboral de algunos de los trabajadores, como prueba la inserción a través de la FCT de muchas de las alumnas entrevistadas en la primera muestra, así como de algunos de los egresados encuestados en la segunda (Fernández, 2018: 128-129).

Stribor Kuric (97-113) estudia el mundo de las ocupaciones técnicas en espectáculos en vivo, que se encuentra profundamente segregado ya que la mayor parte de oficios que las componen han sido tradicionalmente ocupados por hombres.

La esencia de los sectores técnicos está en acompañar al espectáculo en vivo que se esté desarrollando facilitando su realización y potenciando la experiencia audiovisual y emocional de cara al público.

En el caso de las técnicas de iluminación, algunas de las principales tareas son el manejo, colocación y posterior desmontaje del material (focos, mesa de luces, filtros, cableado, dimmers, etc.), la configuración de los focos (patchado), el enfoque y la grabación de memorias de luz con sus diferentes variantes y su aplicación durante el espectáculo. Por lo que respecta a las técnicas de sonido, también es crucial la gestión, colocación y desmontaje del material (altavoces, monitores, cableado, microfonía, reproductores, mesa de sonido, etapas, etc.), la ecualización de los sonidos de instrumentos, voz o

música grabada (generando matices sonoros) y la gestión de todo el material durante el espectáculo.

Se han realizado once entrevistas en profundidad a trabajadoras profesionales del sector de diferentes grupos de edad en las áreas de iluminación y sonido. Dentro de estas áreas, he entrevistado a profesionales freelance, con contratos eventuales y a trabajadoras con contratos indefinidos o fijos. El tipo de espacios en los que han trabajado han sido salas de teatro privadas, teatros municipales y nacionales, salas de conciertos y centros culturales. Los discursos obtenidos de las entrevistas en profundidad se han contrastado y ampliado desarrollando un grupo de discusión con siete técnicas de un teatro público de Madrid con integrantes de varias disciplinas técnicas.

Hasta los años setenta el proceso se basaba principalmente en modelos informales de inserción laboral. Los encargados de contratar a personal tenían ideas firmes sobre el tipo de persona indicada para el trabajo y tener contactos y redes sociales en el sector resultaba crucial a la hora de entrar, del mismo modo que ocurre en otros trabajos masculinizados como el de la construcción (Dainty et al, 1998) o en los talleres mecánicos (Maira, 2017). Sin embargo, actualmente la mayor parte de trabajadores/as entran al trabajo a través de algún tipo de experiencia formativa reglada o prácticas profesionales de la misma. Actualmente la mayor parte de trabajadores/as entran al trabajo a través de algún tipo de experiencia formativa reglada o prácticas profesionales de la misma.

Tanto en el ámbito de la iluminación como en el del sonido, el trabajo de mesa es el más valorado al suponer más responsabilidad y menos esfuerzo físico; por el contrario, trabajos como tirar o recoger cables, recortar u ordenar los filtros de los focos o limpiar los aparatos serían los menos valorados. Es habitual que las mujeres realicen los trabajos menos valorados.

Del mismo modo que en la investigación de Kelan (2009) se observa cómo las habilidades comunicativas de las mujeres en el trabajo son consideradas parte natural del registro de habilidades femeninas y de este modo se les resta valor a nivel profesional, en estos sectores hay fuertes estereotipos sobre lo ordenadas y limpias que son las mujeres.

En el caso de las técnicas, aunque estos rasgos potencien la contratación de mujeres y sean muy valorados en la profesión pueden acabar implicando la asociación de mujeres a las tareas menos valoradas y visibles como ordenar los filtros o limpiar el almacén.

Elisa Mingo (2018: 135-148) realiza una revisión de la ocupación de las mujeres reporteras de guerra.

Las reporteras de guerra no sólo son invisibles, sino que también son vulnerables. Tanto aquellas que trabajan para grandes medios, como las que son free-lance o stringer, son trabajadoras vulnerables, no sólo porque corren los peligros que conlleva informar

sobre una guerra, sino porque las empresas informativas no forman ni protegen adecuadamente a sus periodistas cuando trabajan en terreno.

Las mujeres que trabajan en la crónica de guerra tienen que lidiar, por un lado, con las barreras resultantes de la precarización del sector, y por otro lado, con los obstáculos resultantes de ser “mujeres en mundos de hombres”, tales como: los techos de cristal, la cultura profesional masculina, la conciliación, la brecha salarial, el acoso sexual y laboral y la discriminación y el rechazo de los colegas de trabajo.

Además, las reporteras de guerra denuncian que tienen menos reconocimiento profesional que sus pares y que sus logros profesionales son invisibles. En un intento de explicar por qué su trabajo es “invisible”, cuando son preguntadas, dirán que su socialización de género es contraria a la búsqueda de reconocimiento profesional que rige en la actualidad para los reporteros de guerra (“a mí me enseñaron a trabajar sin cacarear”); que existe un corporativismo de género, una “tribu de reporteros de guerra” que favorece más a los hombres en la trayectoria laboral; y, en último lugar, que los prejuicios sexistas y creencias sobre las mujeres periodistas y la profesión de corresponsal de guerra, que se dan tanto en la profesión como en la sociedad en su conjunto impiden un reconocimiento justo y adecuado de su desempeño laboral.

Discusión y conclusiones

En esta comparación entre las trayectorias típicas de las ocupaciones analizadas, nos resta una reflexión sobre el tipo de interacción en el trabajo que se produce entre la mayoría masculina y las mujeres entrevistadas (Ibáñez et al., 2017: 334-339).

Las grandes empresas burocratizadas y especialmente los contenidos del trabajo muy reglados, facilitan la integración y aminoran los efectos perversos de ser minoría.

En lo que se refiere a las pilotos, todas nuestras entrevistadas hacen referencia a una época en su carrera en que tuvieron que demostrar su valía de manera especial, por ser mujeres. Cuando las mujeres accedieron, como aspirantes, al espacio de conducción de los trenes se vivieron ‘pequeñas revoluciones’ que iban a forzar lentos cambios de actitudes y mentalidades. Ser minoría, en un espacio de dominación masculina, implica advertir procesos de extrañamiento, vacíos, indiferencias, cuestionamientos, burlas, insultos y, en el peor de los casos, acoso. Las maquinistas experimentaron, especialmente en la primera década de acceso a Renfe, una incesante observación, basada en el imaginario sexuado de que la conducción ferroviaria era, o había sido siempre, un ‘oficio de hombres’.

En los técnicos informáticos, entre los compañeros no suele haber problemas de discriminación o trato desigual; son los clientes o usuarios los que hacen sentirse distintas a estas trabajadoras por el hecho de ser mujeres. Las informáticas que están trabajando como vendedoras en grandes superficies nos cuentan que es usual preguntar primero al informático chico que a la chica. Un fenómeno similar al de las pequeñas

tiendas especializadas, en las que se pregunta también por el jefe en el caso de que haya solamente una mujer atendiendo al público.

En lo que se refiere a las mecánicas, encontramos que el efecto visibilidad es muy notable. Las mujeres se sienten muy observadas en el desempeño de su trabajo, lo que les acarrea importantes tensiones. El efecto demostración es también relevante y manifiestan que deben esforzarse mucho más que los varones con el fin de hacer notar sus méritos.

En definitiva, cuanto más objetivos sean los sistemas de valoración del desempeño, más cómodas se sentirán estas mujeres. La superación de los efectos arriba señalados pasa por la desaparición de las situaciones de minoría extrema, así como la eliminación de los estereotipos de género que dificultan la inserción de las mujeres en ocupaciones masculinizadas.

Bibliografía

- Aguado, E. y Ballesteros, E. (coords) (2018): *Segregación ocupacional. Participación y reconocimiento de mujeres empleadas en trabajos de dominación masculina*. Valencia. Ed. Tirant Lo Blanch.
- Anker, R. (1998). *Gender and Jobs. Sex Segregation of Occupations in the World*, Geneva: International Labour Organization.
- Ballesteros, E. (2017). “Maquinistas de tren. Renfe, la gran empresa pública”. En Ibáñez, M (dir.) *Mujeres en mundos de hombres. La segregación ocupacional a través de estudios de casos*. Madrid. CIS, pp. 275-310.
- Baum, T. (2012). “Working the skies: changing representations of gendered work in the airline industry 1930–2011”. *Tourism Management*, 33 (5), 1185–1194.
- Bettio, F. (2008). “Occupational segregation and gender wage disparities in developed economies: Should we still worry?”, En Bettio, Francesca y Verashchagina, Alina (eds.), *Frontiers in the economics of gender*, Siena: Routledge Siena Studies in Political Economy, 267-285.
- Dainty, A. et al. (2004). “Creating equality in the construction industry: An agenda for change for women and ethnic minorities”. *Journal of Construction Research*, Vol. 5, 1, pp. 75-86.
- Fernández Casado, A. B. (2017). “Mujeres informáticas. La elección formativa”. En Ibáñez et al. *Mujeres en mundos de hombres. La segregación ocupacional a través del estudio de casos*. Madrid, CIS, pp. 191-222.
- Fernández Casado, A. B. e Ibáñez Pascual, M. (2018): “Más mujeres en los estudios de Informática: una propuesta desde el departamento de formación y orientación laboral”. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11 (1), 116-134. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.1.10624>
- Fernández Casado, M. (2018): “Segregación por género en el ámbito de la informática: el caso de Murcia”. En Aguado, E. y Ballesteros, E. (coords): *Segregación ocupacional. Participación y reconocimiento de mujeres empleadas en trabajos de dominación masculina*. Valencia. Ed. Tirant Lo Blanch, pp. 115-129.
- Garofali, Á. (2011). Ranking Garofali: Escuelas de Pilotos de Aviación Comercial en Europa. Disponible en <https://docs.google.com/file/d/0B5O1GDwzWR4WTUh4Wnp1YkdYYVU/edit>.
- Goldin, C. (2002). *A pollution theory of discrimination: Male and female differences in occupations and earnings*. National Bureau of Economic Research (NBER) Working Paper Nº 8985. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w8985>

- Hakim, C. (1992). "Explaining trends in occupational segregation: The measurement, causes and consequences of the sexual division of labour", *European Sociological Review*, 8 (2), 127-152.
- Ibáñez, M. et al. (Dir.) (2017). *Mujeres en Mundos de Hombres. La segregación ocupacional a través del estudio de casos*, Madrid: CIS.
- Ibáñez, M. (2018): "Mujeres en la policía nacional". En Aguado, E. y Ballesteros, E. (coords): *Segregación ocupacional. Participación y reconocimiento de mujeres empleadas en trabajos de dominación masculina*. Valencia. Ed. Tirant Lo Blanch, pp. 29-44.
- Kelan, E. K. (2009). "Gender fatigue: The ideological dilemma of gender neutrality and discrimination in organizations". *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 26(3), 197–210.
- Narocki, C. y Narocki, V. (2017). "Las mujeres pilotos en la navegación comercial. La desregulación juega en contra". En Ibáñez, M (dir.) *Mujeres en mundos de hombres. La segregación ocupacional a través de estudios de casos*. Madrid. CIS, pp. 223-274.
- Narocki, C. (2018): "Mujeres piloto en el transporte aéreo de pasajeros". En Aguado, E. y Ballesteros, E. (coords): *Segregación ocupacional. Participación y reconocimiento de mujeres empleadas en trabajos de dominación masculina*. Valencia. Ed. Tirant Lo Blanch, pp. 45-62.
- Maira, M. Mar (2017). "Mecánicas en los talleres de reparación y mantenimiento de vehículos a motor. El caso de las microempresas". En Ibáñez, M. (Dir.) et al. *Mujeres en mundos de hombres: La segregación ocupacional a través de estudios de caso*. Madrid: CIS, pp. 161-190.
- Maira, M. (2018): "Mecánicas de talleres de reparación de vehículos: barreras de acceso y discriminación por género". En Aguado, E. y Ballesteros, E. (coords): *Segregación ocupacional. Participación y reconocimiento de mujeres empleadas en trabajos de dominación masculina*. Valencia. Ed. Tirant Lo Blanch, pp. 79-93.
- Thomas, G. (2011). "A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse and structure". *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511-521.
- Vázquez Cupeiro, S. (2015). "Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos", *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 22 (68), 177-202.

LAS BRECHAS DE GÉNERO EN LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE LAS PROFESORAS POLITÉCNICAS EN SU PROCESO DE CONSOLIDACIÓN EN LA CARRERA CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA AL INTERIOR DEL IPN³⁵

Martha Alicia Tronco Rosas,

Oscar Iván Godínez Guzmán,

Yohana Castro Bibiano,

Francisco Javier Solís Mendoza

Instituto Politécnico Nacional³⁶

Resumen

Este texto documenta algunos de los hallazgos de la investigación cualitativa basada en los relatos de vida de 9 profesoras de tiempo completo del Instituto Politécnico Nacional adscritas al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)³⁷ en México que permite sustentar que las trayectorias académico-científicas de las mujeres, no son sólo un reflejo de los méritos y capacidades, sino de los entramados diversos pautados por su configuración genérica y sus itinerarios biográficos, develando recorridos no lineales.

Entre las brechas y sesgos de género que impiden la configuración de trayectorias ascendentes, destacan la configuración identitaria de las mujeres como “seres-para-otros”, la dificultad de la conciliación entre lo familiar y lo laboral, así como las dobles y triples jornadas que imbrican el trabajo productivo, reproductivo y de cuidados. Además, ante este panorama, las profesoras despliegan estrategias que les permiten compaginar tiempos y espacios, tales como, postergar la maternidad, bajar el ritmo de trabajo, pausar la carrera científica, entre otros, lo que demuestra la presencia de múltiples giros en su proceso de consolidación, donde los recesos, vaivenes, caídas y retrocesos enmarcan el transitar de las mujeres por el campo científico.

Abstract

This paper reports on some results of a qualitative research based on “life-stories” from 9 full-time women professors from National Polytechnique Institute, members of National Researchers System in Mexico, which permits support the idea that women

³⁵La estructura de este artículo plasma algunos de los hallazgos obtenidos en la investigación “*Las brechas de género presentes en las trayectorias académicas de las profesoras politécnicas de carrera con tiempo completo en su proceso de consolidación en la carrera científica y tecnológica al interior del IPN*”, registrada ante la Secretaría de Investigación y Posgrado (SIP) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), con número SIP20170665, coordinada por la Dra. Martha Alicia Tronco Rosas, cuyos resultados se esbozan a lo largo del texto.

³⁶ El Instituto Politécnico Nacional es una institución pública educativa emblemática de México, es la responsable de formar cuadros técnicos y profesionistas en los campos de la ciencia, la ingeniería, la administración y las nuevas tecnologías a nivel medio superior, superior y posgrado, contribuyendo al desarrollo económico y social de la nación; además de priorizar la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación.

³⁷ El Sistema Nacional de Investigadores de México es el organismo responsable de reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnológico, forma parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología principal impulsor del desarrollo científico en nuestro país.

career trajectories are not just a reflection of merits and capabilities but of diverse frameworks ruled by their gender configuration and their biographical itineraries, revealing non-linear trajectories.

Among the gender gaps and biases that keep off ascending trajectories, we can find the identity configuration of women as "beings-for-others", the difficulty of family-work balance, as well as the double and triple burden that imbricates productive, reproductive and care work. In addition, faced with this scenario, polytechnic women professors use strategies that allow them to combine times and spaces, such as postponing motherhood, lowering the pace of work, pausing scientific career, among others, which proves the presence of multiple turns on the consolidation process of scientific careers, where recessions, swings, falls and setbacks frame the steps of women on scientific field.

Introducción

El campo científico edificado bajo lógicas masculinas³⁸ ha configurado a su alrededor una estructura integrada por componentes políticos, normativos, institucionales y administrativos cuyas dinámicas, de acuerdo con Tronco, Villanueva, Castro y Elizondo (2016) "intervienen en las trayectorias de las personas que ingresan a las instituciones educativas y que *bajo esas lógicas* se dedican a la generación de conocimiento científico" (p.14). Ante ello, Sandra Harding (1996) sostiene que la ciencia se define como masculina porque históricamente ha sido un espacio en manos de varones diseñado desde sus experiencias y en el cual las mujeres han sido invisibilizadas.

En el caso particular del IPN (1936) su génesis se distinguió por ser una institución creada y estructurada para contribuir al desarrollo de nuestro país vía la industrialización, priorizando aquellas disciplinas para llevar a cabo dicha labor. Los esfuerzos se centraron en la formación de cuadros de técnicos y especialistas que fueran capaces de impulsar el desarrollo científico e industrial de una nación con una economía en ascenso. Lo que exigía de un trabajo manual especializado, en industrias crecientes como la ferrocarrilera o la petrolera, así como en el sector minero y agrícola, que al ser actividades tradicionalmente realizadas por varones, la presencia femenina era nula.³⁹

Las mujeres en el proceso histórico de la constitución del IPN han sido pocas veces expuestas, dejando entrever un sesgo androcéntrico⁴⁰, pieza clave para comprender no sólo la identidad politécnica, sino la importancia de su participación en la conformación

³⁸ La lógica masculina enfatiza los estereotipos de género, patrones de conducta, espacios, infraestructura e incluso horarios laborales diseñados para varones y a los cuales las mujeres se han adaptado debido a la dicotomía de mundo social que aún persiste: espacio privado y doméstico asignado a las mujeres; espacio público-laboral para los varones.

³⁹ El proyecto tiene sus bases en la Educación Socialista, delineada desde los años veinte y concretada con el General Lázaro Cárdenas en 1936, con la idea de insertar a las clases populares (obreros y campesinos) a este modelo educativo para sufragar el crecimiento de México.

⁴⁰ El término androcéntrismo es el más utilizado en la literatura feminista antropológica para referirse a la forma de producir conocimientos desde valores hegemónicos masculinos o posiciones autocentradas en el hombre como eje de la vida social (Gregorio, 2006, p.24).

y desarrollo del propio Instituto, así como del campo científico, la cual se encuentra delineada bajo lo que se denomina como “efecto tijera o pirámide” (Cárdenas, 2015), es decir, a medida que se avanza en la carrera profesional dentro del mundo de la ciencia, las mujeres disminuyen, situación que ocurre en todos los campos. Según se avanza hacia los puestos jerárquicos ellas van desapareciendo en las estructuras, tal situación remite a procesos de exclusión anclados a cuestiones estructurales y a su condición de género porque ser mujer y ser científica representa un binomio con innumerables aristas que es preciso desentrañar.

Ante este panorama se pretende abonar al campo de estudios que se aproximan a conocer, ¿cuál es la situación particular de las mujeres en el campo científico?, específicamente ¿cómo ha sido el tránsito de las profesoras politécnicas en el proceso de consolidación de sus trayectorias académico-científicas?, ¿cómo advierten ellas sus trayectorias en la escalada hacia otros niveles jerárquicos?, ¿qué papel juegan los tiempos institucionales, alineados a lógicas masculinas y, la situación y condición de género en el proceso de consolidación de las mujeres? Frente a estos cuestionamientos se intenta averiguar en torno a las brechas y sesgos de género que permean en las trayectorias de profesoras politécnicas dentro del campo científico, su permanencia y consolidación, imbricados entre la estructura androcéntrica de la institución y sus itinerarios biográficos.

Desde los planteamientos teóricos enraizados en la perspectiva de género se observa cómo el campo científico se ha configurado a partir de una postura androcéntrica, donde las mujeres han sido invisibilizadas, segregadas e incluso nulificadas y, las políticas implementadas en él, así como la conformación del mercado académico se ciñen a los tiempos de lo público, de lo masculino dejando en franca desventaja a un sin número de mujeres por su condición de género. Con un abordaje mixto (cuanti-cualitativo) apoyándose en estadísticas institucionales se delineó la situación y condición de las profesoras politécnicas al interior del Instituto; conjuntamente a través de los relatos expresados por 9 entrevistas a politécnicas pertenecientes al SNI⁴¹, permitió rescatar sus vivencias –saberes experienciales-; mostrar las brechas y sesgos de género que perviven en las trayectorias académico-científicas de estas mujeres en su proceso de consolidación: la segregación horizontal y vertical, los laberintos de cristal y la condición de madrepasa son sólo algunas de las categorías visibles en dicho proceso.

Abordaje metodológico

La llegada del feminismo a las aulas universitarias a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, propició una producción teórica interesante que comienza a

⁴¹ El Sistema Nacional de Investigadores fue creado en 1984 como una estrategia para contener a las y los investigadores en nuestro país tras la crisis económica y la caída de los salarios, a través de la evaluación sobre la productividad el SNI intentó compensar los salarios y apoyar económicamente a las y los científicos e investigadores/as meritorios de tales recursos (estímulos). El objetivo fue y sigue siendo promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, así como la innovación que se produce en México mediante una lógica meritocrática.

cuestionar la visión hegemónica del quehacer científico. Las críticas feministas de la ciencia comenzaron preguntándose “¿qué hay que hacer respecto a la situación de la mujer en la ciencia?” (Harding, 1996, p.11), catalizando una serie de respuestas que contribuyeron a consolidar lo que ahora conocemos como “epistemologías feministas”. Estas críticas en un principio apuntaban a problematizar en torno al por qué las mujeres representaban una franca minoría en el campo científico, poniendo acento en cómo la supuesta neutralidad de la ciencia, sus concepciones, procedimientos, instituciones y actores en realidad responden a un orden de género particular.

Dicho de otra manera, la crítica feminista a la ciencia puso en entredicho los valores que la reconocían como un producto “aséptico” libre de toda valoración y ejercicio del poder, cuestionando el supuesto de “objetividad” tradicional y signándola como “androcéntrica”: una *ciencia generizada* que desde la postura feminista y los estudios de género han revelado, junto con otras epistemologías críticas, que la ciencia responde a una estructura social particular, “sus aplicaciones y tecnologías, sus formas de definir los problemas de investigación y de diseñar experimentos, sus modos de construir y conferir significados” (*ídem*) aluden a prácticas sexistas, es decir, está simbolizada por el género.

Siendo el género el “ordenador primario de significación social”, de acuerdo con Estela Serret (2011), todo lo que es posible de conocer tiene como primer filtro para su inteligibilidad una dimensión de género. Dicha categoría “no alude *sólo* a hombres y mujeres, sino que son referentes de significación y comprensión del mundo entero” (Serret, 2011, p.78).

En este sentido, al hablar del abordaje de esta ciencia generizada, se evidencia un saber científico construido por el orden hegemónico de poder patriarcal; aquel que supedita a las mujeres y lo femenino como algo poco legítimo, inferior y sometido debajo de los hombres y lo masculino como superior; contribuyendo con ello a la generación de una ciencia que ha colocado a las mujeres, sus aportes y los valores reconocidos tradicionalmente como “femeninos” en un lugar marginal en los procesos de producción de conocimiento, una ciencia androcéntrica.

Este panorama obliga a cuestionarse en torno a ¿cuál es el papel de las mujeres en la ciencia?, y, sobre todo, ¿cuáles son las probables causas de su subrepresentación en ella?, debido a que el campo científico visto desde la perspectiva de género impulsa la visibilización de los aportes de éstas en distintas disciplinas, pues su ocultamiento, no implica su inexistencia.

Para la inmensa mayoría de las mujeres los tránsitos no han sido sencillos, pues existen una serie de avatares y vicisitudes, traducidas en discriminación y violencia, que muchas han tenido que sortear, debido al acceso limitado que tuvieron, hasta hace poco menos de un siglo, a la producción científica oficial, es decir, al ingreso a las universidades, los grupos de pares, las instituciones y organizaciones científicas (Cfr. Rose, 1994; Buquet,

Cooper, Mingo y Moreno, 2013); develando con ello a las instituciones de educación superior como “espacios mixtos de inequidad” (Lagarde, 2000, p. 145, cit. pos. Castañeda y Ordorika, 2013, p.14), donde las mujeres se han incorporado y adaptado a las condiciones que se delinearán desde esas lógicas masculinas.

En este sentido, resulta interesante conocer las posiciones, vaivenes, despegues, recesos e incluso caídas y retrocesos de las profesoras politécnicas en su camino hacia la consolidación. Para ello, retomamos el término “**trayectorias**” como un recurso analítico y metodológico que permite capturar los cruces, avatares y conquistas de éstas en su andar por el IPN. Pierre Bourdieu (1997, p. 82) define la trayectoria como: “una serie de posiciones sucesivas ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones”. Nicastro y Greco (2009, p. 23) por su parte, hacen referencia a ella como “un recorrido, un camino en construcción permanente” que “no es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un *itinerario en situación*”, tales posturas permiten realizar un análisis desde una dimensión más íntima del sujeto, comprendiendo cómo la particularidad de su historia de vida configura otros trazos abiertos, oblicuos y no siempre rectos que delinearán sus trayectorias y enmarcan las diferencias y en muchos casos las desigualdades.

Para develar todo lo anterior, se estableció un diseño metodológico mixto, pues al ser un primer acercamiento a la población académica del Instituto fue prioritario realizar una aproximación de tipo *descriptivo* que permitiera obtener algunos datos elementales del panorama general en que se encuentran hombres y mujeres en el campo científico y tecnológico y, a partir de ello, comprender las configuraciones diferenciadas que las y los profesores politécnicos han hecho de sus trayectorias en el campo científico.

La realización de esta pesquisa se dividió en dos grandes momentos: uno cuantitativo, abocado al análisis de las bases estadísticas institucionales que ayudó a conocer dónde se encuentran los hombres y las mujeres al interior del IPN, dando cuenta de la existencia de brechas de género en la población académica, y un segundo momento cualitativo dedicado a explorar algunas de las posibles causas de la existencia de estas brechas, ya que como afirma Mercedes Pedrero (2010), detrás “de cada dato hay conceptos” (p. 240), lo que permitió acceder a una dimensión más íntima en la configuración de las trayectorias académico-científicas⁴² de algunas profesoras politécnicas a través de sus relatos de vida.

Fue imprescindible, en primera instancia, acudir a las bases de datos institucionales que pudieran brindar un panorama general en torno a la situación de hombres y mujeres en el IPN, particularmente de su población académica para documentar la distancia o diferencia existente entre ellos/as en determinados rubros, es decir, las brechas. A partir

⁴² Se habla de “**trayectorias académico-científicas**”, más que de “trayectorias académicas” o de “trayectorias científicas” pues al correlacionar docencia e investigación se colisiona la profesión académica con el campo científico permitiendo una visión dual de la que participan nuestras profesoras.

de la información recuperada se realizó un breve diagnóstico en torno a la población académica politécnica. No obstante, ante las innegables brechas de género expuestas a partir de la fase cualitativa, era un imperativo reconocer qué condiciones tanto subjetivas como estructurales permitían la prevalencia de éstas. Por ello, en un segundo momento, se indagaron las condiciones biográficas invisibilizadas que encubren relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres y que impactan en la configuración de sus trayectorias de manera diferencial en términos de producción científica y tecnológica, los sesgos de género.

Para ese segundo momento, el enfoque narrativo permitió desde la oralidad indagar en la memoria y en la subjetividad: acontecimientos, participación, deseos, anhelos, costos, duelos y aspiraciones de las profesoras politécnicas mediante relatos de vida. La técnica para la recuperación de los relatos fue la entrevista semi-estructurada, pues el uso de entrevistas en este caso, tiene como propósito partir del modo en que las profesoras “ven, clasifican, y experimentan el mundo” (Taylor y Bogdan, 1990, p.114) en relación con los procesos de construcción de experiencias en su carrera científica-tecnológica. Nueve profesoras politécnicas compartieron de manera voluntaria con el equipo de investigación sus experiencias en su tránsito por el campo científico. El único criterio de selección establecido fue ser integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).⁴³

Una vez concluido el proceso de recolección de información se dio paso al análisis narrativo de los relatos obtenidos en las entrevistas, ubicando primordialmente los sesgos estructurales y subjetivos que menguan la consolidación de la carrera científica de las profesoras politécnicas. Cabe aclarar que, con ello, no se pretende generalizar que todas las profesoras del IPN viven los mismos procesos, sin embargo, acercarnos a sus testimonios permitió realizar un primer boceto de una realidad poco explorada en el Instituto.

Resultados

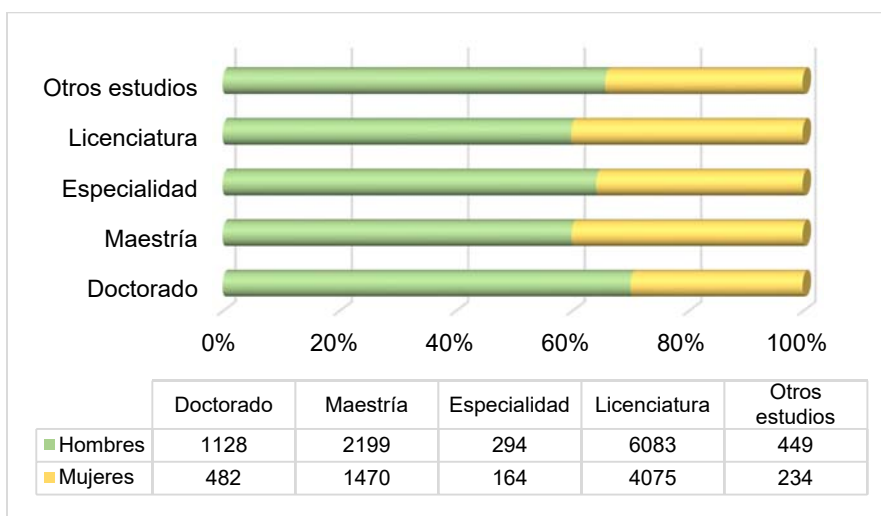
Históricamente el campo científico se ha caracterizado por ser una institución social masculina, donde los ordenamientos de género se encuentran sumamente arraigados bajo una lógica androcéntrica y en la cual las instituciones de educación superior se ciñen a los valores y normatividades que este impone. Así el IPN, como una institución

⁴³ Para la selección de las profesoras politécnicas a entrevistar se obtuvo una primera cohorte al realizar una búsqueda en bases de datos institucionales mediante los siguientes filtros: 1) ser profesora de tiempo completo, 2) pertenecer al SNI; lo que arrojó una muestra numerosa. Un segundo cohorte se obtuvo al ubicar a las profesoras politécnicas de acuerdo al nivel educativo donde están adscritas (Nivel Medio Superior, Superior y Posgrado, y Centros de Investigación) y al área de conocimiento en la que se desempeñan (Ingeniería y Ciencias Físico-Matemáticas, Ciencias Médico-Biológicas y Ciencias Sociales y Administrativas); lo que nos permitió hacer una selección inicial para un primer contacto de 16 profesoras, respondiendo a un criterio de representatividad acorde a la distribución de éstas en los niveles del SNI. Idealmente se pretendió obtener el testimonio de 8 profesoras politécnicas (2 Candidatas, 3 Nivel I, 2 Nivel II y 1 Nivel III), empero la respuesta fue favorable, ya que 9 profesoras accedieron a la entrevista. Cabe mencionar que la invitación se hizo a través de correo electrónico explicándoles la intención de la investigación. Posteriormente se contactó vía telefónica con cada una de las profesoras politécnicas interesadas en participar en este estudio y se estableció el día, la hora y el lugar en el que se realizaría la entrevista.

de educación superior más, se ajusta a tales condiciones; su estructura académica, científica y laboral son un espacio de poder jerarquizado y heterogéneo, donde la participación femenina ha sido mínima, los lugares que ocupan, las áreas de conocimiento en las que predominan, así como los programas a los que son acreedoras, entre otros elementos permitió apreciar las distancias o diferencias entre éstas y sus pares varones. Las brechas de género que perviven en el campo académico y científico.

El IPN muestra una primera brecha en la composición del personal académico. De acuerdo con la Dirección de Evaluación del propio Instituto, en 2017; 16,578 profesores/as estaban adscritos/as a la institución de los cuales más de tres quintas partes eran varones (61%) y cerca de cuatro de cada diez, mujeres (39%), estas últimas teniendo una menor proporción en los distintos espacios educativos (43% en Nivel Medio Superior; 36% en Nivel Superior; 36% en Centros de Investigación), reflejo de una población mayoritariamente conformada por hombres. Aunado a ello, sólo 30% de las profesoras del IPN tenían el grado de doctoras⁴⁴ y 17% plaza de tiempo completo (40 horas de trabajo por semana). Ambos elementos les permiten tener acceso a oportunidades en el campo de la investigación entre ellas coordinar proyectos, formar recursos humanos a nivel posgrado, así como participar en los sistemas de estímulo tanto a nivel institucional como a nivel nacional, ya que estos rubros son considerados por las instituciones de educación superior como prioritarios en aras de construir un perfil “integral” y/o “ideal” del o las profesoras que realizan investigación y elevar la “calidad” de la educación, esto gracias a la política nacional e internacional de evaluación al desempeño. Es decir, ser profesora/o de tiempo completo representa estabilidad laboral por ser acreedoras/es a sistemas de reconocimiento y apoyo institucional, oportunidades y acceso a recursos. La situación de los varones, por su parte, refleja que siete de cada diez son doctores y 30% respecto a la población total cuenta con tiempo completo.

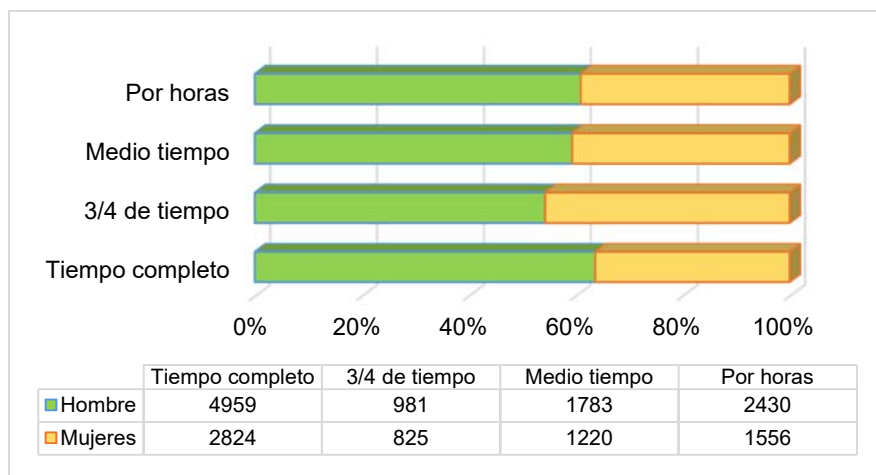
Gráfico 1. Personal académico del IPN segregado por sexo y grado académico, 2017.



⁴⁴ Ver gráfico 1.

Fuente: elaboración propia con datos de la Dirección de Evaluación del IPN, 2017.

Gráfico 2. Personal académico del IPN segregado por sexo y nombramiento, 2017.



Fuente: elaboración propia con datos de la Dirección de Evaluación del IPN, 2017.

En el caso de los programas de estímulo⁴⁵, de los 949 Estímulos al Desempeño de Investigación (EDI) otorgados al personal que realiza actividades destacadas de investigación científica básica y aplicada en todas las áreas del conocimiento, así como investigación y desarrollo tecnológico y de innovación, en 2017, 31% eran mujeres. Es importante destacar que para ser acreedor/a al EDI y a los diversos programas de estímulos otorgados por la institución, es necesario poseer grado de doctor/a, contar con nombramiento de tiempo completo, entre otros. Sin embargo, si la proporción de mujeres en estos rubros es mínima, es complicado que puedan acceder a ellos; más aún, si no se logran acortar estas brechas, las distancias en el campo científico continuarán acrecentándose ya que las profesoras al no obtener recursos para desarrollar investigaciones, su incidencia en dicho campo se invisibiliza, propiciando una situación cíclica.

De tal suerte, si se continúa la búsqueda por los más altos niveles jerárquicos en el desarrollo de la carrera científica, se observan diversas brechas al interior del Instituto. Una de ellas y la cual compete por su relación intrínseca en la consolidación científica de las profesoras politécnicas, es que se encuentran representadas en el Sistema Nacional

⁴⁵ La política de evaluación que gira en torno al desempeño académico vía la productividad ha trazado por casi 40 años no sólo el campo científico, sino el funcionamiento de las IES y el quehacer académico-científico de las y los profesores e investigadores/as en nuestro país, tan es así que con la caída de los salarios tras la crisis económica de los ochenta, se redefinió la política salarial hacia una lógica de diferenciación a partir de la evaluación a su trabajo, lo que se conoce como deshomologación salarial. Para contrarrestar tal situación se diseñaron programas de apoyo salarial, condicionando su otorgamiento a partir de la productividad de cada profesor/a, pago por mérito (*merit pay*). Es decir, se diferencia el pago en función del rendimiento que se haya alcanzado en un periodo determinado; se mide el desempeño académico, en términos de producción mediante rubros e indicadores (Castro, 2014). Dando paso a una lógica de mercado de pago por productividad a un "mercado de conocimiento". Así, las IES a través de esta lógica meritocrática otorgan estos estímulos que aspiran a aumentar la productividad y con ello contribuir al desarrollo de la nación. Los estímulos terminan siendo apoyos adicionales al salario base otorgado a aquellos/as profesores/as que logran cumplir con los requerimientos solicitados para ser acreedores/as a ellos.

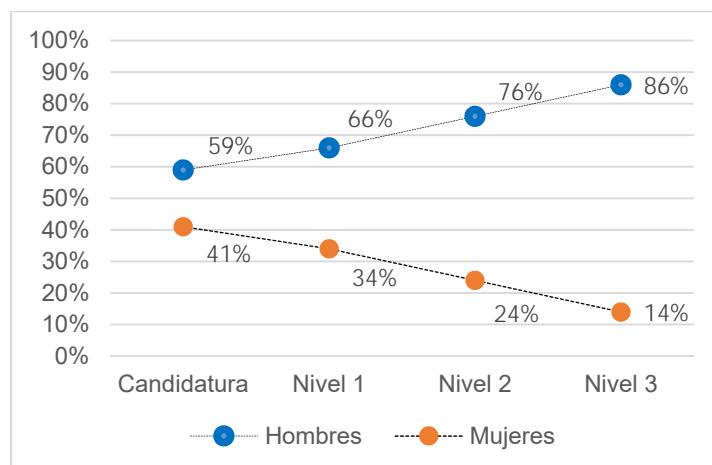
de Investigadores (SNI) en proporciones menores en comparación con sus homólogos varones, como se observa en la tabla 1. Poco más de un tercio de la población politécnica que pertenece a dicho programa son mujeres (32%) de las cuales 8 han alcanzaron el nivel III. Además, la mayor representatividad de éstas en 2016 se ubicaban en el área de Ciencias Médico-Biológicas, ejemplo de la persistencia de saberes sociosexuados.⁴⁶

Tabla 1. Personal académico del IPN adscrito al SNI por sexo y nivel 2017.

Nivel SNI	Hombres	Mujeres
Candidatura	123	85
Nivel 1	487	248
Nivel 2	146	47
Nivel 3	51	8

Fuente: elaboración propia con datos de la Dirección de Evaluación, 2017.

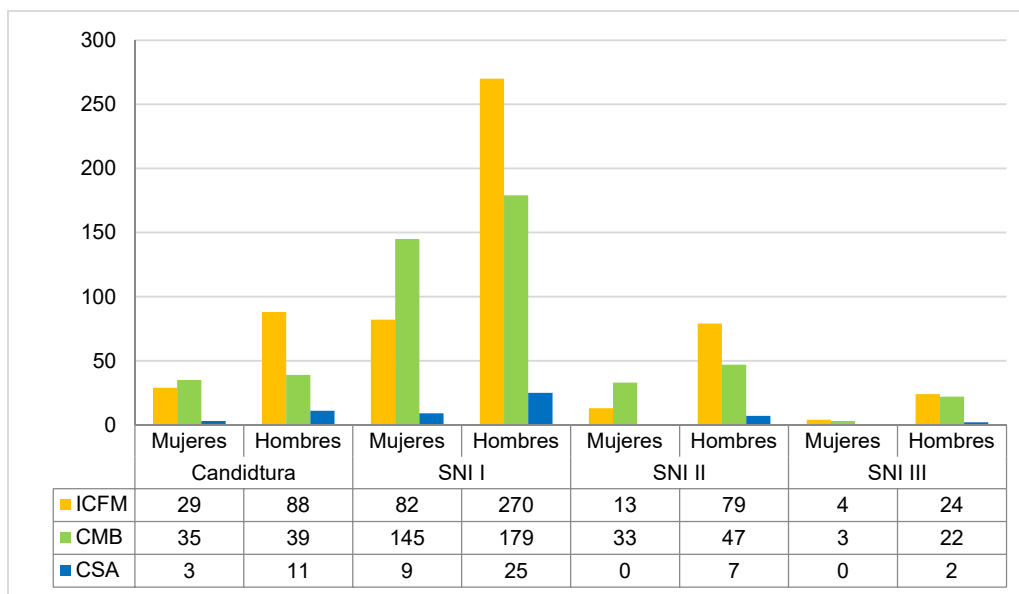
Gráfico 3. Personal académico perteneciente al SNI según sexo y nivel 2017



Fuente: elaboración propia con datos de la Dirección de Evaluación del IPN, 2017.

⁴⁶ Ver gráfico 3 y 4.

Gráfico 4. Personal académico del IPN segregado por sexo, área de conocimiento y nivel de SNI, 2016. *



Fuente: elaboración propia con datos de la Dirección de Evaluación del IPN, 2016.

*Para fines de este trabajo no se consideró a las y los investigadores adscritos en Área Central del IPN.

Así, en este primer acercamiento a la población politécnica se observa que las profesoras se encuentran representadas en espacios de menor jerarquía respecto al campo científico. Los argumentos que explican dicha realidad arguyen a su tardía incorporación a los sistemas de educación superior, al androcentrismo que permea en el campo científico y desde luego a un sistema patriarcal que subsume su incorporación en áreas de conocimiento sociosexuadas.

El IPN por su génesis androcéntrica ha limitado, quizá, el acceso y la participación de las mujeres a altos mandos de liderazgo, el techo de cristal, por ejemplo, es una realidad latente y en ocasiones abrumadora. De acuerdo con Merida Johns (2013) el “techo de cristal” se introdujo a la academia como una metáfora para nombrar las barreras invisibles y artificiales que impedían/bloqueaban a las mujeres y las llamadas minorías (personas de color, personas indígenas, personas LGBT) a avanzar en los escaños corporativos y ocupar puestos de alto mando en el mundo de los negocios, independientemente de sus logros y sus méritos. Además, permite vislumbrar la segregación vertical que pervive en las instituciones y las coloca en la base piramidal de las organizaciones.

Esa superficie invisible en la carrera laboral de las mujeres profesionistas resulta difícil de traspasar, pero también como todo cristal, es posible su ruptura, su transgresión. Las que logran llegar a la cima de los escalafones en las organizaciones lo hacen sorteando una serie de obstáculos que les han generado costos a nivel personal y familiar, pues un factor que contribuye al impedimento de la ruptura de esta barrera son los estereotipos

sociales sobre las mujeres y el ejercicio del poder, lo que promueve la marginación de ellas en los cargos de toma de decisiones; todo esto como producto de la división sexual del trabajo, que lleva a pensar al poder en masculino y por tanto son consideradas como incapaces, temerosas o desinteresadas en ocupar puestos de máxima responsabilidad, aunado a un mayor escrutinio de sus vidas privadas, y a otros “riesgos” como el acoso y hostigamiento sexual.

Todos estos datos revelan que, a pesar de la incorporación paulatina de las mujeres a las instituciones de educación superior, su avance es lento y los obstáculos en sus carreras merman la posibilidad de transgredir las barreras y llegar a las posiciones de poder más valoradas, generando brechas imposibles de esconder. Pese a la permanente intervención en espacios científicos y de liderazgo siguen siendo menores que el de sus pares varones, la baja proporción de éstas en puestos de decisión, la segregación ocupacional, la discriminación abierta o encubierta y la ausencia de acciones positivas que permitan disminuir la brecha de desigualdad que se establece entre hombres y mujeres en el mundo académico y científico se reviste de la persistente distribución inequitativa de tareas y responsabilidades, que continúa signando a las mujeres el peso completo del funcionamiento del mundo privado; una “carga” que en ocasiones pausa y complejiza las trayectorias académico-científicas de las profesoras politécnicas. Más allá de los números es evidente que en nuestra sociedad permean sesgos anclados en la configuración subjetiva de hombres y mujeres, siendo estas últimas las menos favorecidas.

La segregación vertical existente en la población académica del Instituto y la prevalencia del “techo de cristal” que se deja ver, llevó a plantear preguntas en torno a ¿cuáles son los obstáculos que impiden que las mujeres avancen en sus trayectorias?, y ¿qué factores se encuentran asociados con el hecho de permanecer en los estratos base del Sistema Nacional de Investigadores? Al responder estas preguntas, se dio cuenta que las trayectorias académico-científicas de las profesoras politécnicas se configuran de maneras diferenciadas y no persiguen una carrera ascendente, como idealmente se pensaría. Al contrario, existen tensiones producidas por pausas, en ocasiones cortas o muy largas derivadas de situaciones familiares o de salud e incluso retrocesos que marcan y modifican los trazos que se esperarían fueran lineales, convirtiendo sus trayectorias en una suerte de laberintos.

Mabel Burin (2012) al respecto ha propuesto el término “laberintos de cristal” para analizar este fenómeno y pone el acento en el proceso de la configuración de las trayectorias en las marchas y contramarchas, “más que una búsqueda sostenida de un punto definitivo de llegada”. No interesa la linealidad, sino la oblicuidad producida por los sesgos de género.

Los laberintos de cristal permiten develar las experiencias de las mujeres a través de sus relatos para comprender cómo han organizado sus trayectorias; ya que a medida que éstas se insertan en el campo científico adecuan sus tiempos-horarios para cumplir

tanto con las actividades académicas, pero también con las actividades que el orden de género tradicional les demanda, acentuándose cuando son madres.

“Al principio hay que hacerse uno todo, hay que hacer todo en la casa, eso no te lo va a hacer nadie, ocupar los fines de semana o entre semana, **llegar en la tarde-noche y hacer lo que se pueda**, darle un poco de mantenimiento (a la casa) y los fines de semana era cocinar y guardar en tupper para dejarlo congelado y cada día ir sacando algo.” (Profesora SNI 1-CMB)

“Yo creo que la **mujer sigue siendo la ama de casa, y aunque no tengas hijos tú tienes que dirigir tu casa**, el varón toma un poco el rol, si te ayuda y está dispuesto, pero tú eres la que sabes si hay que pagar el gas (...) yo no me imagino con hijos (...) No es que la mujer se quiera rezagar ni nada, pero **si quieres estar con tu hijo, entonces vas mermando.**” (Profesora SNI 1- CMB)

“...cuando mis hijos estaban pequeños yo procuraba que el **horario** fuese matutino y que **coincidiera con el horario en que ellos iban a la escuela.**” (Profesora SNI 3- ICFM)

“...lo que yo hacía es **tener un horario** de empezar muy **temprano para poder tener la tarde con ellos**. Entonces yo siempre tenía horarios matutinos de empezar a las 7 de la mañana para poder tener la tarde, cumplir con las labores de revisar tareas, llevarlos a las clases extras, una vez que cumplí con eso, posteriormente, vas moviendo tus horarios.” (Profesora SNI 2- CMB)

Las responsabilidades familiares asociadas con la economía de cuidados, se traducen en los principales muros que configuran los laberintos de cristal que a su vez marcan una posibilidad infinita de sentidos y direcciones que pueden tomar las trayectorias de las profesoras politécnicas, traducidas en zigzagueos constantes que a veces las colocan adelante y otras en pequeños, pero constantes retrocesos, pues además se añade una escisión subjetiva entre un excelente desempeño profesional versus los mandatos de género tradicionales para ser una “buena mujer”.

Dicho de otra manera, el acceso de las mujeres al mundo público no las exime de su rol de madrespasa⁴⁷, del trabajo de cuidados y, por tanto, se acude al espacio público con los valores, las cargas, las responsabilidades e incluso los sentidos del espacio doméstico. Es decir, los tiempos y los espacios de las mujeres son siempre de los/as otros/as.

Lo anterior complejiza el tránsito y el ascenso de las mujeres en el espacio público en general, y de las profesoras politécnicas en particular, puesto que al afirmar que el

⁴⁷ “...ser madre y esposa consiste para las mujeres en vivir de acuerdo a las normas que expresan su ser – para y de- otros, realizar actividades de reproducción y tener relaciones de servicio voluntario, tanto con el deber encarnado en los otros como en el poder en sus más variadas manifestaciones. Aunque no sean madres (no tengan hijos) ni esposas (no tengan cónyuge), las mujeres son concebidas de maneras alternativas: cumplen las funciones reales y simbólicas de esa categoría sociocultural con sujetos sustitutos en instituciones afines” (Lagarde, 2011, p.363).

tiempo de éstas es siempre tiempo de los/as otros/as, existe una incompatibilidad tanto estructural como subjetiva que permita conciliar la esfera pública con la doméstica.

Teresa del Valle (1991), menciona en su propuesta conceptual, el punto de partida y llegada de las mujeres es siempre el espacio interior, el espacio del hogar, de la familia. Es decir, las trayectorias académico-científicas de las profesoras politécnicas se encuentran pautadas por el tránsito hogar/familia -carrera científica- hogar/familia, elementos desdibujados en las normatividades, lineamientos y políticas que delinear el campo científico y que en ocasiones retrasan el proceso de consolidación de muchas de ellas.

Al respecto, Norma Blazquez y Javier Flores (2005 cit. pos. Soto y Flores, 2014, p.278) argumenta que, “las mujeres adoptan una carrera científica en circunstancias de desigualdad, porque su incorporación a la vida académica coincide con la edad reproductiva, por lo cual, la maternidad se convierte en una de las razones por las que terminan abandonando o postergando sus estudios y/o carrera científica”; las mujeres se topan ante la disyuntiva de elegir, en algunos casos, entre su ascenso por el campo científico a los ritmos que este marca y la decisión de ser madres con la posibilidad de aminorar las cargas, postergar las promociones e incluso el estancamiento momentáneo.⁴⁸

“...graduándome **me ofrecieron tiempo completo, pero como estaba con la idea de tener hijos, nada más acepte medio tiempo** (...) pienso que dadas las circunstancias que viví, que no había dónde llevarlos, tenía que hacerlo. Realmente **si uno quiere tener hijos, tiene que ser su responsabilidad**. Y bueno si hay que dedicar 10 años pues hay que dedicarle 10 años, si es medio tiempo hay que dedicarle medio tiempo.” (Profesora SNI 2-CMB)

“Yo me titulé en 68 (...) luego en 69 se formalizó la Maestría y seguí con la Maestría. (...) **hubo un receso bastante grande porque tuve dos hijos** y entonces había que dedicarles tiempo, ya no estudié el Doctorado hasta después” (...) ¡Híjole sí, sí fue bastante! porque yo obtuve el grado de Doctora en Ciencias en 1997, **30 años** después, cuando ya mis hijos estaban grandes.” (Profesora SNI 2 - CMB)

“Posteriormente de Ingeniería Bioquímica hice una Maestría (...) a lo largo de los años he decidido una vez que mis hijos han crecido, que pues como mujeres (...) si es que decidimos formar una familia, si decidimos tener hijos, ser directoras de nuestros hogares (...) en todos los sentidos. Entonces, **una vez que mis hijos**

⁴⁸ Es importante resaltar que las docentes e investigadoras de Ingenierías y Ciencias Físico Matemáticas del IPN manifestaron en una proporción de casi el 57% que no tuvieron que demorar el momento de ser madres por dedicarse a la academia o investigación. Sin embargo, sí resalta que **una gran mayoría (82%) tuvo que aplazar algún tiempo o disminuir el ritmo de su carrera académica o de investigación por el hecho de ser madres** (Tronco et. al., 2016, p.46).

ya estaban encaminados, que uno ya había terminado su carrera, y la otra estaba en el nivel profesional, **decido hacer el Doctorado.**” (Profesora SNI 1- CMB/)

“A una amiga que íbamos igual en producción, **la maternidad la mato profesionalmente**, el jefe de grupo ya no la toma en cuenta para nada cuando era ella su brazo derecho y la que se iba a quedar al frente cuando él se retirara, ahora ya no, pues está tomando en cuenta a otra persona, eso a ella le generó una depresión (...) Incluso tiene que seguir con el psicólogo porque al inicio ella sentía que su vida se había acabado. Sí he visto esos casos, (...) sí hay mujeres que totalmente la maternidad sí las detiene.” (Profesora SNI 1-CMB)

La función de la maternidad como un muro es evidente “hay mujeres que totalmente la maternidad sí las detiene”, afirma una profesora; un muro que en ocasiones coopta y constriñe, “mata profesionalmente” narra el relato, demostrando con ello la injusta división sexual del trabajo que impacta directamente en la trayectoria académico-científicas de las mujeres y rompe con su linealidad ascendente.

Pese a ello, las profesoras politécnicas despliegan una serie de estrategias que les permiten participar en ambos espacios y salir bien libradas de los vericuetos a los que da lugar su carrera científica, sin olvidar las cargas emocionales, físicas e incluso sociales que trae consigo estar presentes en ambos espacios al mismo tiempo.

Discusión

A lo largo de esta investigación intentamos mostrar la urdimbre que implica la consolidación en el campo científico de profesoras politécnicas, un espacio que reproduce las desigualdades y relaciones de poder asimétricas como otros de la vida social y que ellas, las mujeres, sortean para lograr un lugar en él, estructurado desde las lógicas masculinas, como dice Teresa del Valle (1991) “las configuraciones espaciales al haber sido diseñadas desde estructuras de poder e influenciadas por una visión masculina de la sociedad y la cultura, se habían estructurado silenciando a la mujer o remitiéndola a ocupar los espacios correspondientes a los roles impuestos” (p. 224).

Pareciera que este panorama se vislumbra distinto con la inserción de las mujeres al campo científico, sin embargo, la situación no ha cambiado del todo. Las profesoras politécnicas, más bien, se han ido adaptando a los espacios y tiempos masculinos, organizando sus trayectorias, su vida, su ser desde los parámetros marcados por esos tiempos. Lo público y lo privado se mezclan. Ellas van de un lado a otro de los extremos impuesto socialmente, de la esfera privada-doméstica, atribuida a las mujeres, a la esfera pública-laboral ceñida a lo masculino. En ese ir y venir se dibujan entresijos, todos ellos vertidos por la estructura patriarcal que configura a las mujeres desde su condición de género.

La reproducción de estereotipos y creencias que se trasladan de un espacio a otro como lo es el ejercicio de la maternidad vista como función natural y exclusiva para las mujeres además de las responsabilidades domésticas, es uno de esos entresijos que, devela

desigualdades en su acceso y desarrollo en el espacio público, como lo manifiestan Soledad Soto y Aurelia Flores (2014), “la maternidad y el funcionamiento del hogar se convierten en ‘ataduras socioculturales’ que las mujeres llevan a costas –en distintas modalidades- durante toda su vida lo que en muchos casos, las obliga a cumplir nuevas consignas sociales que Lourdes Fernández (2005) enuncia como ‘ser todo al mismo tiempo’, ninguna se escapa a estos mandatos, aun en aquellos casos en donde las mujeres creen tener mayores condiciones de libertad, de privilegio o de igualdad” (p. 276).

La persistencia del imaginario sobre la responsabilidad exclusiva de las mujeres en la crianza y educación de los/as hijos/as, el cuidado de los/as otros/as, además de las actividades domésticas han configurado las necesidades, deseos y proyectos de vida de ellas entorno a los deseos de los/as otros/as. Es evidente que las mujeres continúan siendo aprisionadas en la representación social y subjetiva de madres, esposas y amas de casa, siendo ésta la que moldea la identidad femenina y a partir de la cual delinear su mundo, su vida y su ser.

Las profesoras politécnicas inician su actividad académico-científica bajo condiciones de desigualdad al tener que intentar compatibilizar los tiempos del campo científico - tiempos masculinos-, con sus propios tiempos (espacio familiar, doméstico y privado). De esta manera y ante la falta de estrategias institucionales que permitan la conciliación entre ambos espacios, las mujeres buscan asirse de estrategias para realizar sus distintas actividades: postergar la maternidad; cuando se tiene hijos/as bajarle al ritmo de trabajo, es decir, pausar su carrera científica; terminar la relación de pareja cuando no existe apoyo; buscar y/o tejer redes de apoyo, particularmente para tareas de cuidado y actividades domésticas que generalmente continúan siendo mujeres, reproduciendo así la condición de madreposas.

En este sentido, las trayectorias académico-científicas de las profesoras politécnicas reflejan entramados diversos pautados por la configuración genérica que se desarrolla y se explica sobre la tensión entre la producción y reproducción de su mundo de vida, cuando se asume el binomio científica /madreposas, con todo lo que ello implica.

Frente a lo expresado con anterioridad, las brechas y sesgos de género que dibujan el transitar de las profesoras politécnicas hacia su consolidación en el campo científico, muestran oblicuidades, no hay una linealidad en su configuración. Así, ante el panorama esbozado, desde la perspectiva de género, se enfatiza la necesidad de analizar el ámbito laboral, en este caso, el campo científico como un continuo integrado a otras esferas de la vida. Lo que resulta en una mirada crítica a la meritocracia, pues deposita la atención no únicamente en las sujetas, sus logros y aparentes capacidades y/o talentos, sino y sobre todo en las condiciones estructurales que permitan el despliegue de ese potencial. En particular es necesario “que la institución reconozca que las mujeres tienen obligaciones adicionales como son el cuidado y la atención de los asuntos concernientes

a la familia, las cuales inciden en el tiempo, la energía y dedicación que pueden canalizar al trabajo” (Ordorika T., Olivos L., y Flores N., 2013, p.136).

Por todo ello que es importante construir acciones afirmativas que contribuyan a acortar o eliminar las brechas y sesgos de género que se dibujan en el campo científico y académico de nuestro Instituto; seguir trabajando rumbo a la transformación cultural para que esta permita la incorporación igualitaria de los hombres al mundo de lo doméstico y de las mujeres al espacio público para con ello diluir las dobles/triples jornadas que realizan, apostar por la “conciliación” como proyecto personal, institucional y social, por lo que la perspectiva de género será herramienta indispensable para lograr esta conquista.

Bibliografía⁴⁹

- Blazquez, N. (2011). *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. México, UNAM-CEIICH.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la Teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Buquet, A., J., Cooper, A., Mingo y H., Moreno. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: UNAM-PUEG-IISUE.
- Burin, M. (2012). *Laberintos de cristal en la carrera laboral de las mujeres. El rol de las mentoras*. Recuperado en: <https://www.emulnstituciones de educación superior-oui-iohe.org/wp-content/uploads/2017/05/Burin.-LABERINTOS-DE-CRISTAL-EN-LA-CARRERA-LABORAL-DE-LAS-MUJERES.-EL-ROL-DE-LAS-MENTORAS.pdf>
- Cárdenas, M. (2015). "La participación de las mujeres investigadoras en México." *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Investigación Administrativa, No. 16, julio-diciembre, 64-80 pp.
- Castañeda, P. y T. Ordorika [coords.] (2013). *Investigadoras en la UNAM: trabajo académico, productividad y calidad de vida*. México: UNAM-CEIICH.
- Del Valle, T. (1991). "El espacio y el tiempo en las relaciones de género" en *KOBIE Serie Antropología Cultural*, No. V, Bilbao, España, pp.223-234.
- Flores Hernández, A. y S., Soto Rivas. (2014). "Estrategias de conciliación de la vida familiar y científica en integrantes del Sistema Nacional de Investigadores de la Universidad Autónoma de Tlaxcala" en N. Blazquez [coord.] *Evaluación Académica: sesgos de género*. México: UNAM-CEIICH.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. España, Morata.
- Johns, M. (2013). Breaking the Glass Ceiling: Structural, Cultural, and Organizational Barriers Preventing Women from Achieving Senior and Executive Positions. *Perspectives in Health Information Management / AHIMA*, American Health Information Management Association, 10(Winter), 1e.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Managua, Nicaragua.
- Lagarde, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres: madresposa, monjas, putas, presas y locas*. 5ª. Edición. México, UNAM-CEIICH-PUEG.
- Nicastro, S., y M. B. Greco. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Argentina, UBA, Homo Sapiens.

⁴⁹ La interpretación de los textos en inglés es responsabilidad de los autores de esta investigación.

Ordorika, T., Olivos, L. y N. Flores. (2013) "Efectos del trabajo en el desempeño profesional y la calidad de vida" en Castañeda, P. y T. Ordorika [coords.] *Investigadoras en la UNAM: trabajo académico, productividad y calidad de vida*. México: UNAM-CEIICH.

Rose, H. (1994). *Love, power and knowledge. Towards a feminist transformation of the sciences*. Polity Press, Cambridge, Reino Unido.

Serret, E. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género en *GenEros, Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género, Revista de la Universidad de Colima*, Año 18, Época 2, No.9 (marzo-agosto)

Taylor, S. y R. Bogdan. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.

Tronco Rosas, M. A., E. M. Villanueva Gutiérrez, Y. Castro Bibiano, L. C. Elizondo Ruiz y M. A. Rodríguez. (2016). *Identificación de factores que impiden o alientan la presencia de mujeres docentes e investigadoras en las Ingenierías y Ciencias Exactas del Instituto Politécnico Nacional*. México: IPN (Investigación registrada ante la Secretaría de Investigación y Posgrado del IPN No. 20160509).

DESAFÍOS PSICOLÓGICOS DE LA EXPLORACIÓN ESPACIAL: LAS MUJERES COMO CONTRIBUYENTES CLAVE PARA TRIPULACIONES DE GÉNERO MIXTAS

Doctorando Marcelino Ortiz Cermeño

Embry-Riddle Aeronautical University (USA)

Dra. Eva Ortiz Cermeño

Universidad de Murcia (España)

Resumen

Esta investigación revisa la importancia del bienestar mental y social en el éxito de las misiones espaciales tanto cortas como largas. El análisis del estudio se centra en las mujeres como contribuyentes clave para el equipo de género mixto. El sexo y el género influyen significativamente en la salud en la Tierra y en el espacio. Para garantizar la salud y seguridad de los astronautas masculinos y femeninos durante las misiones espaciales de larga duración, es imperativo examinar y comprender las influencias que tienen el sexo y el género en los cambios fisiológicos y psicológicos que ocurren durante los vuelos espaciales. Se necesita coraje y determinación para ser un pionero.

Los viajes de Roald Amundsen (1910-1912) y Fridtjof Nansen (1893-1896) en *Gjoa* y *Fram* fueron expediciones científicas impulsadas por el impulso de ser los primeros, de ser pioneros y de extender los límites de lo que es humanamente posible. Desde que la brújula se utilizó por primera vez en China, al menos desde el siglo I, los humanos han tenido el espíritu de explorar, descubrir y encontrar formas de llegar a lo desconocido. El viaje espacial requiere establecer y mantener interacciones adecuadas y estables entre individuos en pequeños grupos que se encuentran en condiciones especiales, como microgravedad, aislamiento y confinamiento durante períodos prolongados de tiempo.

El ajuste de la conducta individual, el conflicto interpersonal y la efectividad del desempeño grupal se exacerban típicamente en esas circunstancias. Usando la tecnología actual de cohetes, viajar entre la Tierra y Marte requerirá aproximadamente 30 meses. Una revisión del comportamiento humano histórico y el rendimiento de la eficacia del grupo con el equipo de mujeres proporcionan lecciones para las exploraciones espaciales actuales y futuras. En la investigación se destaca la importancia del bienestar mental y social en el éxito de las misiones espaciales tanto cortas como largas. El análisis del estudio se centra en la importancia de comprender el comportamiento humano en entornos análogos como las estaciones de investigación en la Antártida las expediciones polares y otras condiciones similares como una forma de estudiar los impactos del aislamiento en el comportamiento y encontrar la solución al desempeño humano en el espacio.

Abstract

This workshop reviews the status of research on the importance of mental and social well-being in the success of both short and long space missions. The study analysis is focused on women as a key contributor for mixed gender crew. Sex and gender significantly influence health on Earth and in space. To ensure the health and safety of male and female astronauts during long-duration space missions, it is imperative to examine and understand the influences that sex and gender have on physiological and psychological changes that occur during spaceflight. It takes courage and determination to be a pioneer. The voyages of Roald Amundsen and Fridtjof Nansen in *Gjoa* and *Fram* were scientific expeditions that were driven by the urge to be first, to be pioneers, and to extend the boundaries of what is humanly possible. Since the compass was first used in China, at least as early as the 1st century, humans have had the spirit to explore, to discover, and to find ways to reach the unknown. Space travel requires establishing and maintaining adequate, stable interactions between individuals in small groups who are under special conditions such as microgravity, isolation, and confinement for prolonged periods of time. Individual behaviour adjustment, interpersonal conflict, and group performance effectiveness are typically exacerbated in those circumstances. Using the current rocket technology, traveling between Earth and Mars will require about 30 months. A review of historical human behaviour and group effectiveness performance with women's crew provide lessons for present-day and future space explorations. In the research is emphasized the importance of mental and social well-being in the success of both short and long space missions. The study analysis is focused on the importance of understanding the human behaviour in analog environments such as Arctic and Antarctic research stations, polar expeditions, and other similar conditions as a way to study behavioural impacts of isolation and to find the solution to human performance in space.

Introducción

Los astronautas trabajan en entornos desafiantes donde las habilidades para mantener relaciones interpersonales óptimas con otros miembros de la tripulación y actitudes psicológicas adecuadas son cruciales para el éxito de una misión. La optimización y el comportamiento del desempeño humano son de vital importancia en la exploración espacial de duración prolongada de hoy y del futuro, como el regreso a la luna o una misión a Marte.

Es imprescindible mejorar la investigación humana previa a una aventura más allá de la baja órbita terrestre. La Agencia Espacial Europea (ESA) y la Administración Nacional de Aeronáutica y del Espacio (NASA) tienen los Programas de Investigación Humana (HRP). Esos programas ayudan a desarrollar contramedidas de rendimiento y salud humana, así como conocimientos y tecnologías que permiten una exploración confiable y productiva del espacio humano. La necesidad de encontrar sustitutos terrestres relevantes, es decir, análogos en entornos extraterrestres y de microgravedad, está

impulsada por demandas extraordinarias para el éxito de la misión. En el pasado, encontramos ejemplos de colonización y exploración que fallaron debido a fragilidades humanas o fallas de grupo.

La investigación de equipos y una revisión histórica de la literatura que opera en entornos espaciales y extremos indican que los factores socioculturales y psicológicos pueden ser componentes críticos para el éxito individual y grupal. Para predecir cómo se comportarán los humanos en el espacio, es importante hacer comparaciones con los entornos desafiantes de la Tierra y analizar la experiencia humana.

Con ese propósito, el estudio y la investigación de entornos análogos pueden desarrollar protocolos para mejorar los factores fisiológicos, psicológicos y psicosociales en la complejidad de las futuras misiones espaciales multinacionales y multiculturales. Existen dos enfoques para estudiar el desempeño individual y grupal en análogos al espacio: el primero es la construcción de un entorno que controle todas las variables dentro de un ambiente de laboratorio y que utilice sujetos voluntarios. El segundo es el estudio de ejemplos del mundo real (Bishop, 2011).

A la luz de este primer enfoque, la ESA emprendió un proyecto de cooperación con el Instituto Ruso de Problemas Biomédicos (IBMP) en Moscú, llamado "Mars 500." El "Mars 500 IBMP/ESA" comenzó el 3 de junio de 2010 y finalizó el 5 de noviembre de 2011. El propósito del estudio "Mars 50" fue recopilar datos, conocimientos y experiencia para ayudar a prepararse para una verdadera misión a Marte. Obviamente, no hubo efectos de ingravidez, pero el estudio fue útil para descubrir los efectos fisiológicos y psicológicos de estar confinado en un entorno durante una larga duración (ESA, 2015).

Siguiendo el segundo enfoque, las expediciones polares sirven como una analogía útil a las demandas psicológicas. Esas expediciones ocurrieron en ambientes físicos extremos con confinamiento y aislamiento durante largos períodos de tiempo, en donde las personas experimentan cambios psicológicos. Los síntomas incluyen deterioro de la capacidad cognitiva, trastornos del sueño y afecto negativo, lo que podría resultar en tensión y conflicto (Palinkas y Suedfeld, 2008).

La presencia humana en la Antártida ha sido continua desde (1956-1957), el año geofísico internacional. Algunos estudios realizados por la "National Science Foundation" y la NASA intentaron examinar los determinantes psicológicos del desempeño efectivo de forma aislada, así como la dinámica social de los grupos. Además, es importante para los efectos sobre la salud y la adaptación a esas condiciones extremas (Palinkas, 2008).

Los humanos intentan imponer un sentido cultural de significado y orden como sistema cultural (Hallowell, 1955) a entornos desconocidos e ininteligibles que se llaman microculturas. La Antártida es un buen ejemplo de microcultura para hacer frente a las tensiones del aislamiento prolongado y las duras condiciones ambientales.

Los efectos psicológicos del vuelo espacial de corta duración son tolerados o compensados por el estado de las contramedidas actuales. Sin embargo, es vital desarrollar la investigación para evitar los problemas potenciales de las exploraciones de larga duración. Desarrollar y mejorar un sistema de atención médica de la tripulación bien establecido con capacitación y apoyo eficientes para los astronautas y estas misiones. Además, es necesario coordinar los estudios a nivel mundial para proporcionar una capacidad global para luchar contra los desafíos para futuras misiones de exploración.

Pregunta de Investigación e Hipótesis

Una revisión del comportamiento humano histórico y el rendimiento de la eficacia del grupo con la participación de las mujeres proporciona lecciones para las exploraciones espaciales actuales y futuras. En promedio, hay desafíos psicológicos en todos los viajes, y las exploraciones y expediciones históricas y actuales con participación de mujeres han tenido éxito.

A finales del siglo XIX y principios del XX, los exploradores de todo el mundo tuvieron el espíritu de descubrimiento. Contaron historias de sacrificio, valentía, triunfo, desapariciones, fallos, envenenamientos, afirmaciones falsas y la primera invernada en la Antártida. En ese momento, los pioneros navegaron por los Pasajes del Noreste y Noroeste, llegaron a los Polos Norte y Sur y cruzaron la Cuenca del Ártico. Conquistaron los últimos bastiones vigilados de la naturaleza.

Gerlache partió de Amberes, Bélgica, a fines de agosto de 1897 como comandante del viaje de *Bélgica*. Fue la primera expedición a la Antártida de naturaleza puramente científica y probablemente la menos cómoda. Fueron los primeros en invernar en la Antártida. Entre los tripulantes se encontraba Amundsen, quien luego fue el primer hombre en navegar por el Paso del Noroeste en 1903-06, y también en llegar al Polo Sur en 1911 (Klover, 2010).

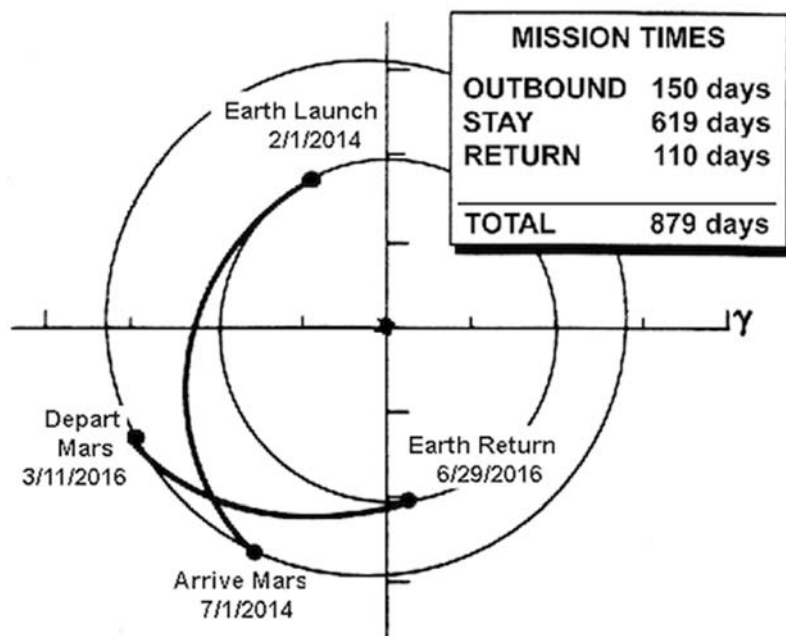
Toda la tripulación del *Bélgica* experimentó melancolía y depresión. La ansiedad, el alcoholismo, la paranoia o los trastornos del sueño eran acontecimientos comunes al comienzo de las expediciones polares. Sin embargo, la expedición *Greely* de 1881-1884, en un intento por establecer una base científica en la isla de Ellesmere en el Ártico, sufrió un destino aún peor que el de Bélgica. Los miembros de la tripulación del *Greely* fueron conducidos al motín, la locura, el suicidio y el canibalismo, dejando a seis supervivientes de una tripulación de 25 hombres (Palinkas y Suedfeld, 2008).

El estudio de las demandas psicológicas a las que se enfrentan las personas en expediciones polares desde los duros entornos físicos y sociales puede ayudar a fortalecer nuestro conocimiento de la prevención y el tratamiento de los problemas psicológicos, así como la adaptación psicosocial. Además, puede servir como una analogía útil a las demandas psicológicas que probablemente enfrentarán a las personas en viajes espaciales de larga duración.

Los análisis de los datos recopilados de más de 1,100 estadounidenses que pasaron el invierno en la Antártida entre 1963 y el 2017 se utilizaron para demostrar que el proceso de adaptación psicosocial al aislamiento, el confinamiento y las condiciones físicas extremas presentan cuatro características distintas. Primero, es estacional o cíclico, ya que las variaciones en el estado de ánimo parecen estar asociadas con el ciclo diurno alterado y la segmentación psicológica de la misión. En segundo lugar, es situacional, ya que las necesidades interpersonales, las medidas concurrentes de personalidad y los estilos de afrontamiento ayudan a predecir el estado de ánimo de la depresión que, junto con las evaluaciones de rendimiento, ofrece mejores resultados que las pruebas de referencia. En tercer lugar, se debe a las características únicas de los entornos sociales y físicos de la estación, y, en cuarto lugar, hay una ausencia de recursos que normalmente se utilizan para enfrentar el estrés en otros lugares (Palinkas, 2008).

Como se hace evidente, no hay duda de que las futuras misiones espaciales irán más allá de la órbita de la Tierra. Las tecnologías fundamentales requeridas para tales vuelos ya están disponibles, y la única pregunta parece ser cuándo se enviarán los primeros humanos en un vuelo interplanetario. Más allá de eso, deben considerarse los desafíos médicos y psicológicos, que pueden convertirse en un factor limitante para una misión humana al espacio exterior o Marte (Manzey, 2003).

Figura 1. Misión a Marte. Copyright 2013 by NASA.



Enfoque de la Investigación

El enfoque para resolver el problema de los desafíos y éxitos psicológicos en la exploración espacial futura con intervención de mujeres se realiza mediante tres

elementos esenciales: estudios y análisis de entornos análogos, comportamiento humano y eficacia del desempeño grupal.

En primer lugar, se analizan varios entornos análogos. Cada entorno análogo evalúa sus características que imitan partes del entorno de vuelo. Los análogos en tierra y bajo el agua también pueden servir para simular parcialmente el entorno de vuelo. Por lo tanto, cada análogo utilizado en esta investigación se selecciona en función de sus características de vuelo significativas que corresponden a los objetivos de la hipótesis. El análisis de esos análogos de investigación ayuda a complementar la investigación espacial.

En segundo lugar, el comportamiento humano se ve afectado por los factores ambientales asociados con los vuelos espaciales, aunque el marco de tiempo y el grado de impacto adverso en la salud y el rendimiento de los astronautas es muy variable. El espectro de consecuencias para la salud humana y el rendimiento varía desde pérdidas catastróficas y constantes, ajustes de transición a corto plazo y benignos sin un impacto significativo (NASA HRP-47065, 2014). Desde esta parte, la investigación se centra en el estado de aclimatación, los estándares de salud de la tripulación, el mecanismo fisiológico de acción y para desarrollar contramedidas cuando sea apropiado.

En tercer lugar, con respecto a la eficacia de los grupos, es posible que los problemas a nivel de equipo puedan poner en peligro las misiones de exploración de larga duración. Los informes de la "Mir" revelan que varias misiones pudieron haber terminado antes de lo planeado debido a la fricción entre los tripulantes. Algunos veteranos astronautas de la NASA han reportado conflictos con la tripulación durante viajes espaciales anteriores (NASA HRP-47065, 2014). Es relevante comprender los posibles impactos adversos de los problemas interpersonales e intrapersonales del vuelo espacial.

Además, es crítico identificar contramedidas para ayudar a los miembros de la tripulación (tierra y espacio) durante las misiones de exploración de larga duración donde las operaciones requerirán más autonomía desde la tierra.

Aprendiendo del Pasado para Prepararse para el Futuro

Las primeras revisiones de los problemas psicológicos de los vuelos espaciales de larga duración ya se publicaron a principios de los años setenta y ochenta. Pero la mayoría de estos trabajos se basaron más o menos en evidencia anecdótica de los primeros vuelos espaciales y de entornos análogos como submarinos, hábitats submarinos o expediciones a la Antártida. Solo durante la última década se realizaron los primeros estudios empíricos durante vuelos espaciales reales o simulaciones en tierra para investigar problemas psicológicos básicos asociados con misiones espaciales de larga duración (Manzey 2003).

Hay implicaciones importantes para aumentar la duración de la misión de los vuelos espaciales tripulados. Es relevante y necesario tener en cuenta para el diseño de futuras naves espaciales desde un punto de vista de factores humanos. En las misiones de larga

duración, aparecen algunos problemas nuevos que aún no se han abordado en la investigación espacial (Sauer, Wastell y Hockey, 1996). Dado que la investigación psicológica llevada a cabo en el espacio ha sido bastante limitada, siempre ha habido un gran interés en utilizar otros entornos operativos como modelo para el espacio. Los factores a considerar con respecto a la similitud entre un entorno análogo y el espacio involucran condiciones ambientales, sociales y técnicas. Estos ayudan a establecer las bases para el estudio de los sistemas de habitación y soporte vital del espacio.

El entorno se refiere a las propiedades físicas del análogo: ruido, calor, frío, confinamiento, etc. El entorno social se refiere a los aspectos interpersonales y socioemocionales del análogo: el número de compañeros de trabajo, las oportunidades de comunicación e interacción, el grado de aislamiento de otros grupos, etc. El entorno técnico se refiere a los requisitos de interacción del humano del trabajo. También se relacionan el grado y el tipo de equipo, el grado de automatización y la naturaleza de los objetivos y tareas cognitivas a realizar (Sauer et al., 1996).

Las amenazas potenciales para el rendimiento y el bienestar de la tripulación en vuelos espaciales de larga duración se pueden gestionar prestando atención a las consideraciones de factores humanos. El riesgo de trastornos psiquiátricos y condiciones de comportamiento se puede predecir e identificar antes de nuevas misiones de exploración espacial. Es de vital importancia la investigación sobre métodos de prevención, ya que esto desempeña un papel importante en el tratamiento de afecciones no deseadas; Evitar problemas de comportamiento tiene algún efecto en el éxito de la misión. El único problema es que el tratamiento efectivo no ha sido cuantificado.

Los astronautas pasarán más tiempo en entornos confinados y peligrosos en las próximas misiones espaciales, y la ausencia de comodidades terrenales agudizará ese sentimiento (Ball y Evans, 2001). En el camino de regreso a la Tierra, notarán cambios y la reintegración podría ser un desafío. Esa es una buena razón para estudiar e investigar para predecir los efectos que los períodos prolongados de aislamiento tendrán en el bienestar psicológico y desempeño de los astronautas (Kanas y Manzey, 2008). La prevención es la clave para avanzar durante o después de las misiones y requiere una consideración especial (Kanas y Manzey, 2003; Palinkas, 1986). Se espera que varios tipos de trastornos psiquiátricos y condiciones de comportamiento sean un riesgo para futuras misiones de exploración basadas en experiencias pasadas de vuelos espaciales (Slack, Shea, Leveton, Whitmire y Schimit, 2009).

Figura 2. Condiciones de comportamiento y trastornos psiquiátricos que ocurren durante el vuelo espacial. Copyright 2015 by NASA, Johnson Space Center.

Condition	Occurred During Space Flight	
	YES	NO
Behavioral/Psychiatric Emergency		√
Mood and Mood Disorders	√	
Anxiety	√	
Depression – Signs and Symptoms	√	
Asthenia – Signs and Symptoms	√	
Psychosomatic Reactions	√	
Salutogenic Responses	√	
Poor Psychosocial Adaptation and Disorders	√	

Hay tres tipos principales de trastornos mentales significativos que se pueden encontrar en una misión de larga duración (NASA, 2008a): 1) delirio, 2) trastorno de adaptación y 3) astenia. De acuerdo con la NASA, una condición de comportamiento es una disminución en el estado de ánimo, la cognición, la moral o la interacción interpersonal que afecta negativamente la preparación operativa o el rendimiento. Hubo 89 misiones de 14 días entre 1981 y 1989. La molestia y la ansiedad fueron los síntomas de comportamiento más comúnmente reportados en estas 89 misiones con una tasa de incidencia de una por cada 2.86 personas/año (Billica, 2000). Además, en las décadas de 1970 y 1980, algunas misiones espaciales rusas acabaron antes de lo planeado debido a problemas psicológicos (Cooper, 1976).

El modelo médico integrado de la NASA (IMM) ha categorizado los trastornos del estado de ánimo que han ocurrido durante los vuelos espaciales, como la ansiedad y la depresión. Hay 24 casos de datos recopilados para 28.84 personas-año, con una tasa de incidencia de .832 casos por persona-año (NASA, 2007a). Por otro lado, el personal médico ruso considera a la astenia como uno de los mayores problemas que afectan al bienestar emocional de los cosmonautas (Kanas, 1991). El síndrome de neurastenia es una debilidad mental o nerviosa que se manifiesta en una pérdida rápida de fuerza, cansancio y en un umbral de sensación bajo, con trastornos del sueño y estados de ánimo extremadamente inestables (Kanas y Manzey, 2003).

Se han reportado reacciones psicósomáticas durante los vuelos espaciales. Esto es acerca de un trastorno físico causado por, o notablemente influenciado por factores emocionales. Además, debido a que los astronautas no podrán ver la Tierra, esto tendrá un efecto perjudicial sobre ellos e impactará su bienestar psicológico (Kanas y Manzey, 2003; 2008). El ajuste psicosocial es, por definición, el proceso psicológico y social de adaptación a las nuevas condiciones (Merriam y Webster, 2008). Los decrementos en el rendimiento se originan debido a trastornos y adaptación psicosocial no exitosa (APA, 2000).

Los experimentos han enfatizado el mayor riesgo de problemas de salud conductual y psiquiátricos asociados con periodos prolongados en ambientes altamente aislados, confinados y extremos. La evidencia disponible de las asignaciones en cualquier análogo de 2 o más años, como ocurrirá en una misión a Marte, es escasa. Por ejemplo, un equipo de ocho miembros se aisló en el experimento "Biosphere 2" en un sistema ecológico artificial cerrado de 3.15 hectáreas durante dos años en Arizona (1991-1993). Los habitantes de "Biosphere 2," sin embargo, experimentaron estrés psicológico (MacCallum & Poynter, 1995). Durante un período de dos años, durante las asignaciones en la Estación Antártica Rusa de Vostok, fue posible encontrar evidencia de problemas psiquiátricos y condiciones de comportamiento psicológico que aumentaron con períodos más largos de servicio (Otto, 2007).

Síntesis de Datos, Análisis de Análogos Terrestres y Psicología de la Exploración Espacial

Estudios Analógicos Árticos

En general, para tener éxito en la investigación y el descubrimiento de otros planetas, es necesario probar escenarios similares en la Tierra. Los análogos de la Luna y Marte en la Tierra, algunos con entornos hostiles, ayudan a simular las condiciones y los sistemas de prueba que utilizan estas misiones. Por ejemplo, como preparación para la tecnología que se usará en Marte, en 2003, se llevó a cabo la expedición Svalbard Análogo del Ártico a Marte (AMASE). Svalbard en Noruega fue ideal debido a las duras condiciones. Esa fue una excelente contribución al entrenamiento en tierra para Marte ya que hay congelamiento perpetuo, bajas temperaturas y entornos geológicos extremos (ESA, 2015).

En Svalbard, se probaron los prototipos de campo y los sensores que utiliza el robot "Curiosity" en Marte y las próximas misiones como "ExoMars" (ESA, 2015). AMASE intentó descubrir las características geofísicas y las posibles formas de vida que podrían ser análogas a Marte, así como los aspectos psicológicos (NASA, 2006).

Figura 3. Efectos del tiempo en la misión sobre medidas psicológicas. POMS: Profile of

Scales	Mission	Mission Quarter				ANOVA P-value
	Average	1	2	3	4	
Depression						
Beck Depression Inventory-II	2.2 (2.0)	1.5 (1.4) ^{3,4}	1.4 (1.4) ^{3,4}	3.1 (2.8) ^{1,2}	2.8 (2.5) ^{1,2}	<0.0001
Mood						
POMS Depression-Dejection	0.9 (0.7)	0.6 (0.4)	0.9 (0.8)	1.0 (0.8)	1.2 (1.0)	0.5078
POMS Vigor-Activity	48.3 (9.2)	49.8 (8.8) ²	44.5 (11.3) ^{1,4}	48.6 (8.9)	50.5 (8.4) ²	0.0011
POMS Confusion-Bewilderment	5.9 (2.6)	4.6 (2.5) ^{3,4}	4.6 (2.3) ^{3,4}	6.9 (3.2) ^{1,2}	7.7 (3.1) ^{1,2}	<0.0001
POMS Tension-Anxiety	1.8 (1.2)	1.6 (0.8)	4.6 (2.3)	1.9 (1.7)	2.0 (1.7)	0.9086
POMS Anger-Hostility	1.5 (1.1)	1.1 (0.6)	1.4 (1.1)	1.5 (1.2)	2.0 (1.7)	0.4169
POMS Fatigue-Inertia	3.3 (1.8)	2.6 (0.9)	2.9 (1.8)	3.8 (2.1)	3.9 (2.5)	0.1976
POMS Total Mood Disturbance Score	10.4 (2.2)	9.7 (1.8)	10.7 (2.4)	10.6 (2.4)	10.6 (2.5)	0.1413

Mood States Short Form. Copyright 2014 by Basner et al.

Estudios Análogos de la Antártida

El ambiente hostil de la Antártida proporciona un entorno apropiado para realizar una investigación preliminar para garantizar que los miembros de la tripulación se mantengan seguros, saludables y productivos en misiones espaciales de larga duración. La Antártida es un escenario óptimo en términos de grado de aislamiento, terreno, clima y temperatura en comparación con los viajes de larga duración que deben enfrentar los humanos en las misiones en el espacio (Brief, 2015).

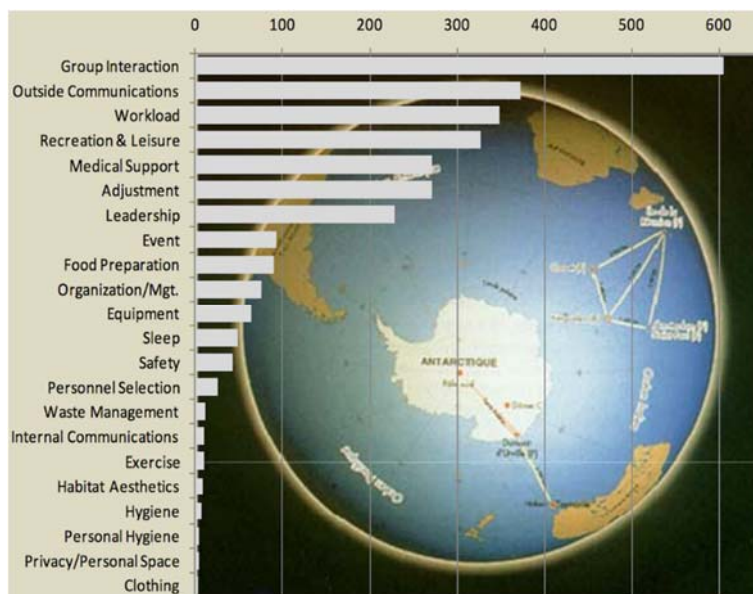
El Programa Antártico de los Estados Unidos (USAP) mantiene instalaciones de investigación en varios sitios en la Antártida, incluidas las estaciones McMurdo, Palmer y el Polo Sur. La mayoría de las actividades relacionadas con la investigación humana se llevan a cabo en la estación McMurdo, ubicada en la costa de la isla de Ross. En el transcurso de un año típico, más de 800 científicos y personal de apoyo viajan a McMurdo para realizar experimentos (Brief, 2015). Las instituciones de investigación y científicos seleccionados de las universidades comprenden el USAP. En los Estados Unidos, una agencia gubernamental promueve el progreso de la ciencia: la Fundación Nacional de la Ciencia. Aproximadamente 3,000 estadounidenses participan cada año (Programa Antártico de Estados Unidos, 2015).

El medio ambiente es una valiosa fuente de datos para estudiar problemas psicológicos y psicosociales que pueden utilizarse como base de información para misiones espaciales de larga duración. Un método utilizado por los psicólogos para evaluar los efectos del confinamiento y el aislamiento durante un invierno en la Antártida, por ejemplo, es analizar los diarios de los miembros de la tripulación (Clement, 2011).

Los "Estudios de los Diarios Franceses"

Los médicos y líderes de la estación realizaron un análisis de contenido de nueve diarios personales mantenidas para este fin en las instalaciones de Dumont d'Urvill en la Antártica y en tres estaciones de investigación francesas ubicadas en pequeñas islas en el Océano Índico Sur. En 1993-94, el Programa Internacional de Psicología Antártica (IAPP) realizó un estudio e investigación de los "diarios" que se escribieron durante un período de 13 meses.

Figure 4. El "Estudio de diarios franceses". Tras el astrolabio: revisión y análisis de diarios mantenidos por los líderes y médicos en las estaciones de servicio remoto francesas. Copyright 2009 by National Aeronautics and Space Administration.

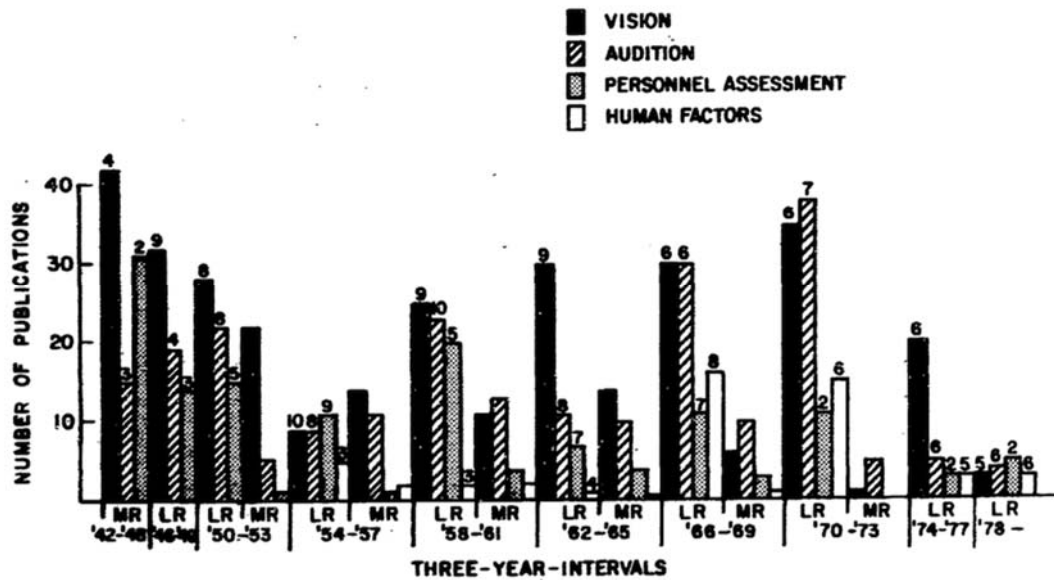


Los investigadores asignaron todas las entradas del diario a una categoría primaria, y más de la mitad de las entradas también se asignaron a una clase secundaria en función de la similitud del contenido. Se encontró que la "interacción del grupo" es la que se asigna con mayor frecuencia a las 22 categorías que emergen del análisis, como se ilustra en la figura 5. Los temas (grupos de entradas sobre temas similares) también se identificaron en las entradas del diario dentro de cada categoría de problemas de comportamiento (Stutter, 2010).

Submarinos Nucleares

La "sala de guardia" de un submarino nuclear tiene muchos paralelos que coinciden con los astronautas en una misión extendida. La tripulación de estos submarinos está comprometida con sus trabajos. Tienen una educación altamente técnica y están muy motivados viviendo en entornos confinados durante largos intervalos de tiempo. Normalmente, las tripulaciones espaciales tienen condiciones similares. Podría ser un sustituto útil para la cohesión de la tripulación, el liderazgo y la interacción para averiguar la eficacia de las evaluaciones. Por ejemplo, los datos se pueden obtener de la clase de Ohio. Normalmente a bordo hay 15 oficiales y 140 alistados (Riccitello).

Figura 5. Número de informes de laboratorio de NSMRL (LR) e informes de memorándum (MR) publicados en intervalos de 3 años. Copyright 1979 by Weybrew. Naval Submarine Medical Research Laboratory.



NASA Estudios de Operaciones de Ambiente Extremo (NEEMO)

Como parte de una misión, la NASA envía grupos de científicos, ingenieros y astronautas antes del vuelo al espacio. “Aquarius” es la única estación de investigación submarina del mundo. El hábitat sumergido es un análogo valioso para la exploración espacial. El centro de investigación “Aquarius”, es un exclusivo laboratorio residencial subacuático, ubicado frente a la costa de Florida. Está a sesenta pies debajo de la superficie del océano. La estructura de la instalación, los arreglos de habitabilidad y las operaciones logísticas se parecen mucho a las que los miembros de la tripulación se encuentran a bordo de la Estación Espacial Internacional (Brief, 2015).

La mayoría de los experimentos realizados en las instalaciones de “Aquarius” se centran en el confinamiento, el aislamiento, la telemedicina, la colaboración remota y las comunicaciones. Para simular los desafíos a la hora de realizar una tarea, los miembros de la tripulación utilizan líneas de anclaje y cinturones de buceo ponderados para crear condiciones similares a, por ejemplo, los niveles de gravedad múltiple y la recolección de muestras cuando se anclan a un asteroide.

Figura 6. Proyecto de Operaciones de la Misión para el Medio Ambiente Extremo (NEEMO) 14. Copyright 2015 by NASA.



Exploración Humana Análoga de Investigación (HERA)

Es un hábitat único de espacio profundo de tres pisos modular que proporciona un lugar de investigación de alta fidelidad para que los científicos lo utilicen para abordar los riesgos y brechas asociados con el desempeño humano durante los vuelos espaciales. Los estudios adecuados para este análogo incluyen comunicación, evaluaciones de desempeño, exploración de capacidades y operaciones médicas y evaluaciones de factores humanos. Además, es un excelente recurso para obtener información sobre la salud y el comportamiento (BHP) con respecto a la jerarquía, la cohesión y el estrés de la tripulación en un espacio confinado, demoras en las comunicaciones, problemas de operaciones autónomas, factores humanos y habitabilidad en condiciones ambientales controladas.

CAVE 2011

La Agencia Espacial Europea organizó una simulación de una misión real al espacio. Durante el experimento, los astronautas estaban estacionados en la isla italiana de Cerdeña, en lo profundo de un complejo sistema de cuevas, que ayudó a los astronautas a obtener las habilidades necesarias para un vuelo espacial real. El experimento se realizó en un entorno peligroso mientras los participantes trabajaban como parte de un equipo internacional. A lo largo de la misión de seis días, los astronautas también completaron una variedad de objetivos, que incluyen cartografiado, fotografía y monitoreo del flujo de aire, temperatura y humedad. Los miembros de la tripulación también tomaron muestras geológicas y microbiológicas como parte de sus objetivos de

exploración. El ambiente de la cueva estaba aislado del mundo exterior; tenía confinamiento, privacidad mínima, desafíos técnicos y una higiene y comodidad limitadas. Fue una situación completamente nueva que exploró temas psicológicos interesantes. El uso de la luz artificial en la oscuridad constante altera la percepción del tiempo y el color y cambia el ritmo circadiano y los patrones de sueño de las personas (ESA, 2011).

Flight Analog Research Unit (FARU)

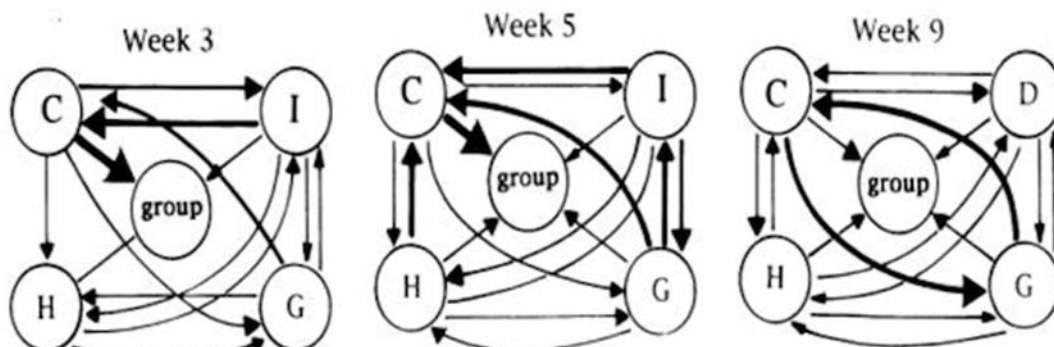
Desde el punto de vista psicológico, uno de los estudios críticos que se realizan en FARU es la plasticidad de la corteza cerebral humana en respuesta al reposo en cama a largo plazo como un análogo a la microgravedad.

Hallazgos e Interpretación

Para lograr los objetivos de las misiones expedicionarias de larga duración, es importante comprender los efectos psicológicos y sociológicos de los vuelos espaciales. Los simuladores espaciales son una buena manera de analizar los desafíos mentales de la exploración espacial, el rendimiento de la eficacia de grupo y el comportamiento humano. En 1990, la ESA realizó un experimento que simulaba condiciones para obtener datos psicológicos sobre las actividades cotidianas de los astronautas durante el aislamiento y el confinamiento de larga duración. Utilizaron una réplica en tierra de una estación espacial y la llamaron Estudio de Aislamiento para la Infraestructura Europea de Espacio Tripulado (ISEMSI). Las observaciones de interacción social y comunicación revelaron cambios considerables en el flujo de comunicación entre los miembros de la tripulación.

Por otro lado, el estudio "EXEMSI" muestra que no hay lucha entre los miembros de la tripulación dominantes y se encontró que la comunicación se mantuvo entre todos durante todo el período. Manzey destaca dos razones por las diferencias entre las dos tripulaciones. A diferencia de ISEMSI, la evaluación se centró en la compatibilidad interpersonal (Manzey, 2003). La tripulación, en este caso, participa previamente en el entrenamiento del equipo. Los resultados fueron bastante diferentes. Hoy en día, volar en misiones multinacionales es esencial y es de vital importancia recibir capacitación lingüística y cultural antes de una misión (Palinkas, et al. 1995).

Figura 7. Redes de comunicación durante EXEMSI. El grosor de las flechas indica la frecuencia de ocurrencia. Copyright 2001 by Sandal.



Investigadores rusos y, más recientemente, europeos, han realizado investigaciones de humanos en condiciones de aislamiento análogas a las misiones espaciales. Tales estudios son cruciales para comprender las anomalías psicológicas y fisiológicas que ocurren durante largos períodos de confinamiento. (Schmitt, 1993). La Agencia Espacial Rusa siempre ha estado involucrada en el desarrollo de métodos y la investigación de herramientas y prototipos de equipos biomédicos que mejoraron la actitud psicológica de la tripulación involucrada. La verificación de estos métodos se ha realizado durante una prueba integrada en una simulación, como el vuelo simulado de tripulación internacional en la estación espacial (SFINCSS-99). Ese programa, junto con otros, contribuyó a una conclusión definitiva sobre las potencialidades en el contexto del mantenimiento de la salud física y la salud mental de la tripulación.

En este proyecto, los aspectos psicológicos más importantes analizados fueron la comparación del estado psicofisiológico de los sujetos en el horario de trabajo/descanso fijo o flexible y los efectos de la monotonía del confinamiento y aislamiento a largo plazo que una tripulación experimentará en el espacio. Otro aspecto que también afecta los niveles psicológicos es la adaptación del cuerpo al clima artificial de los módulos presurizados. Además, durante una misión de "rendezvous", se observaron los comportamientos anormales de varias tripulaciones, especialmente cuando realizaron tareas específicas mientras interactuaban entre sí (Centro de Investigación Estatal de la Federación Rusa, 2000). Los resultados de estos experimentos y otros coinciden en cierta medida con lo que se ha observado anteriormente en los vuelos espaciales reales. Esto se llamó "síndrome de nosotros contra ellos" (Clemente, 2011).

El proyecto "Mars-500" estableció la simulación de una misión tripulada a Marte. El proyecto se llevó a cabo bajo el patrocinio de Roscosmos y la Academia de Ciencias de Rusia en las instalaciones de IBMP con la amplia participación de organizaciones rusas e internacionales. El objetivo del proyecto fue estudiar el sistema "humanos-medio ambiente" y obtener datos experimentales sobre la salud y la capacidad de trabajo de la tripulación después de permanecer durante mucho tiempo en condiciones de aislamiento en un entorno presurizado y confinado durante la simulación de las principales peculiaridades de un vuelo tripulado a Marte (duración excesiva, autonomía, cambios en las condiciones de comunicación con la Tierra: retraso en el paso de la señal, limitación de los consumibles).

Una expedición a Marte se enfrentaría a desafíos relacionados con la comunicación con la Tierra, los consumibles limitados, la duración excesiva, la autonomía y los cambios de condición que obligarían a la tripulación a actuar de forma autónoma. En ese "entorno humano" en particular durante la misión Mars-500, se obtuvieron datos experimentales relevantes sobre la capacidad de trabajo, la salud física y el estado mental de la tripulación.

Figura 8. La estructura de las investigaciones científicas, realizadas durante 520 días de aislamiento. Copyright 2011 by SSC RF Institute of Biomedical Problems RAS.

Direction of investigation	The number of projects			In total
	Russian projects	Foreign projects		
		ESA	Other countries	
Physiological investigations	17	3	6	26
Psychological and psycho-physiological investigations	16	7	3	26
Clinical and laboratory-diagnostic investigations	24	3	7	34
Microbiological and sanitary-hygienic investigations	7	1	-	8
Operational-technological experiments	10	1	-	11
In total	74	15	16	105

Hay relativamente pocos vuelos de larga duración de los cuales se dispone de datos para la evaluación de los muchos tipos de trastornos psiquiátricos y trastornos del comportamiento. La mayoría de las misiones tienen una duración de tres o seis meses. Sin embargo, sobre la base de la experiencia pasada de la NASA, es posible calcular una estimación. El número de trastornos psiquiátricos que se produjeron en el vuelo como resultado de la ansiedad o la depresión se ubicó en el rango de 0,000324 casos por persona-año (NASA, 2007a). El modelo médico integrado de la NASA (IMM) clasifica la ocurrencia de eventos de trastornos del estado de ánimo durante el vuelo espacial como ansiedad o depresión. Los datos que se recopilaron de 29 años-persona de vuelo espacial de la NASA revelaron 24 casos de ansiedad, o una tasa de incidencia de 0.832 casos por persona-año (NASA, 2007a).

De ellos, cuatro astronautas experimentaron signos y síntomas de depresión durante la misión. En otras palabras, los signos y síntomas de ansiedad durante el vuelo espacial ocurrieron una vez cada 1.2 años, y los signos y síntomas de depresión ocurrieron una vez cada 7.2 años (NASA, 2007a). La tasa de incidencia de problemas de comportamiento que podría esperarse en las misiones de exploración de larga duración se puede predecir basándose en las tasas de incidencia conocidas en entornos análogos en lugar de basar las estimaciones en la tasa de incidencia de la depresión en la población general (Stuster, 2010). La motivación desempeña un papel fundamental en el mantenimiento de los desempeños individuales y las interacciones sociales amistosas en intervalos prolongados de aislamiento y confinamiento (Clement, 2011).

Figura 9. Cálculo del riesgo de expedición de un problema de comportamiento que se produce en función de la incidencia y las probabilidades en entornos analógicos.

Copyright 2010 by Stuster. Anacapa Sciences, Inc.

Con esa información y los valores diferenciales, la probabilidad de problemas

	Incidence Per 365 Days	Long-stay Option				
		Outbound	Surface	Return	Total Long-stay Risk	Expected in a Crew of Six
		180 days	545 days	180 days	905 days	
Behavioral Problem	0.060	0.030	0.090	0.030	0.149	0.893
Differential	0.020	0.030	0.030	0.030	0.089	0.534
	Incidence Per 365 Days	Short-stay Option				
		Outbound	Surface	Return	Total Short-stay Risk	Expected in a Crew of Six
		313 days	40 days	308 days	661 days	
Behavioral Problem	0.060	0.051	0.007	0.051	0.109	0.652
Differential	0.020	0.051	0.002	0.051	0.104	0.626

psicológicos en una misión corta es del 62.6%. Por otro lado, existe un 53,4% de probabilidad de que ocurra un problema grave de comportamiento durante la opción de estadía prolongada (Kelley,2009). Los factores relevantes que se deben considerar al prepararse para una misión de vuelo espacial costosa y de larga duración son la capacitación, la cohesión, la adaptación psicosocial y, en general, una buena selección. "Lo correcto" tendrá que lidiar con objetivos de rendimiento muy exigentes al mismo tiempo que se probará la resistencia. Eso será crítico para el éxito de la misión. Para minimizar el riesgo de fracaso, durante la capacitación de los miembros de la tripulación, es posible fomentar un rendimiento óptimo a pesar del hecho de que los expertos psicosociales dentro de la comunidad de vuelos espaciales siguen mostrando inquietudes. Los conflictos interpersonales y la falta de cohesión impedirán la capacidad de las tripulaciones para realizar tareas de manera precisa, eficiente o coordinada durante las misiones de larga duración (Helmreich, 1981).

Existe una relación positiva significativa entre el rendimiento y las creencias generalizadas de los miembros del equipo con respecto a las capacidades de su equipo en diferentes situaciones (Gully, Incalcaterra, Joshi y Beauien 2002). Aunque la mayoría de las investigaciones sobre la cohesión y el rendimiento del equipo se concentran en los aspectos positivos de las actitudes del equipo, algunos han investigado el nivel de conflicto y las actitudes negativas con respecto al equipo como indicadores de cohesión. De Dreu y Weingart (2003) notaron una distinción importante entre conflicto interpersonal y conflicto de tarea.

Los estudios de cohesión en la aviación y las industrias militares se han centrado más en modelos mentales compartidos (SMM). Eso se refiere a los acuerdos implícitos en las expectativas relacionadas a cómo funcionan las cosas como miembro de un equipo y cuál es la actitud óptima. Esa es una parte de la gestión de recursos de la tripulación

(CRM) estándar que se puede encontrar en estas operaciones que caracterizan a los equipos de trabajo cohesivo (Hirschfeld, Jordan, Feild, Giles, y Armenakis, 2006).

Conclusiones

Ya no es suficiente diseñar para sobrevivir. Ha llegado el momento de diseñar para prosperar.

El comportamiento humano histórico y el rendimiento de la eficacia del grupo en tripulaciones de género mixtas proporcionan lecciones para las exploraciones espaciales actuales y futuras. El problema más general es la capacidad de los seres humanos para interactuar y desempeñarse bien en un ambiente cerrado y estresante (Clement, 2011). Junto con los problemas físicos de la radiación y la ingravidez, la tripulación puede tener que lidiar con otros problemas como las toxinas orgánicas e inorgánicas, el aumento de la densidad microbiana en el aire de la cabina, las limitaciones nutricionales y los problemas de la prestación de servicios de salud. Estas tensiones físicas aumentarán potencialmente las tensiones emocionales graves asociadas con trabajar y vivir en un espacio confinado.

Siguiendo al autor muchos de estos problemas pueden estudiarse en análogos terrestres, pero con limitaciones, y deben analizarse con mayor detenimiento durante las misiones espaciales en la órbita baja de la Tierra antes de las misiones humanas al espacio profundo. En un esfuerzo por predecir qué problemas médicos podrían ocurrir en el espacio junto con su frecuencia, uno puede observar los datos de las poblaciones en entornos análogos que tienen el mismo rango de edad, lejanía y limitaciones. Las investigaciones de datos de expediciones polares, tripulaciones de submarinos, el Ártico y la Antártida, hábitats submarinos y estudios de experimentos simulados aportan la información crítica necesaria para desarrollar y diseñar una misión exitosa. Estos, no pueden dar cuenta de los riesgos ambientales específicos exclusivos de los vuelos espaciales, pero puede ayudar a hacer una buena estimación de los problemas futuros.

En experiencias pasadas de vuelos espaciales, se esperaba que los diversos tipos de condiciones de comportamiento y trastornos psiquiátricos fueran riesgos para estas expediciones. Las duraciones y distancias exclusivamente largas de futuras misiones espaciales requieren comparaciones con entornos análogos que podrían indicar ocurrencias que podrían esperarse (NASA, 2015). Además, el uso de análogos para el espacio ayuda a detectar dinámicas de equipo y factores psicosociales que podrían afectar los niveles de función individual y grupal. Los astronautas que operan en entornos extremos reales tienen que afrontar desafíos ambientales y de situación desconocidos. A diferencia de los estudios de laboratorio, donde la amenaza de peligro real suele estar ausente, el riesgo de muerte o lesión estará presente con preguntas sobre la capacidad para evitar resultados adversos.

Es seriamente dudoso que alguna vez podamos predecir con precisión todo el rango y la complejidad de la interacción entre los factores del entorno humano y los factores

humano-ambiente. El riesgo es inherente a la exploración humana. Aun así, el valor de las experiencias análogas no se puede subestimar, independientemente de si nos ayudan a lidiar con la definición de nuestros niveles de preparación adecuados frente a niveles idealmente predefinidos de "riesgo aceptable" o incluso "pérdidas aceptables" (Douglas, 2011). La prevención es la mejor contramedida. Es esencial desarrollar un mejor entrenamiento y apoyo psicológico. En este proyecto, se muestra que nuestro conocimiento psicológico actual derivado del vuelo espacial orbital y los entornos análogos no es suficiente para evaluar los riesgos específicos de una misión en el espacio exterior. Los problemas y las preguntas desafiantes son cruciales para nuestro avance en la comprensión de la relación entre la gravedad y la vida. La búsqueda de respuestas y soluciones a través de la investigación en las áreas psicológicas y psicosociales validará y demostrará conceptos cruciales. Además, eventualmente conducirá al conocimiento y al progreso que nos permitirán satisfacer las necesidades y los desafíos del futuro.

Recomendaciones

Aumento de la investigación y los estudios operativos sobre temas psicológicos del vuelo espacial como una forma de crear un programa integral de salud del comportamiento que necesariamente tendrá que ser de base amplia, interdisciplinario y capaz de abordar los problemas a nivel individual, de grupos pequeños y organizativos. Ofrecer medidas, conocimientos, tecnologías y herramientas de salud humana y rendimiento para permitir la exploración del espacio humano segura, confiable y productiva (NASA, 2008).

Mejorar el sistema actual de selección de astronautas, por ejemplo, mediante la validación del proceso de selección actual y la implementación del sistema de selección correcto. Implementar reevaluaciones psicológicas periódicas que también podrían detectar signos tempranos de una condición de comportamiento o trastorno psiquiátrico y aplicar la metodología de selección psicológica. Además, que desarrolle la prevención, así como la detección temprana y el tratamiento de los problemas que ocurren. También es crucial establecer medidas coherentes en varios análogos, permitiendo comparaciones más precisas de individuos y equipos en diferentes entornos, incluido el espacio. Además, lo que es importante es la implementación de procedimientos operativos estándar para organizar la metodología de esos estudios con el fin de mejorar la validez y el valor agregado de los datos en varios análogos.

Desarrollar la medicina espacial operacional; Las tripulaciones tendrán que lidiar con problemas psicológicos por sí mismas en misiones espaciales largas. Es necesario consultar con las tripulaciones futuras sobre la función y el diseño del hábitat, que incluyen ropa, alimentos, diseño, decoración, manejo de desechos, higiene personal, privacidad, diseño de herramientas, equipos, hardware y software.

Referencias

American Psychological Association (2000). *Psychosocial and organizational factors*. Retrieved from www.apa.org

Ball, L., & Evans, J. (2001). *Psychosocial adaptation to a Mars mission*. *Journal of Cosmology, Mars* 100. 23,5627-5633.

Belakovskiy, M., Breus., Voloshin, O., Kuzmin, R., & Morukov B. (2011). *Mars 500 project. Simulation of a manned flight to the Mars*. SSC RF Institute of Biomedical Problems RAS.

Billica, R. (2000). *Safe Passage: Astronaut care for exploration missions*. New York, USA: National Academy Press.

Bishop, S. (2011). From Earth analogs to space: Getting there from here. *Psychology of Space Exploration*. *Psychology of space exploration: contemporary research in historical perspective* / edited by Douglas A. Vakoch. National Aeronautics and Space Administration. RC1160.P79 2009.

Boeing (2014). *Space Launch System. Exploration, science, security*. Seattle. USA: Boeing Company

Brief, J. (2015). Antarctica analog studies. NASA. Retrieved from: <https://www.nasa.gov/hrp/research/analogs/antarctica>

Clement, G. (2011). *Fundamentals of space medicine*. Second edition. El Segundo, California, USA: Springer.

Cooper, J. (1976). Psychological issues relevant to astronaut selection for long-duration space flight: A review of the literature. Air Force Human Resources Laboratory.

De Dreu, C. & Weingart, L. (2003). *Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: a meta-analysis*. *The Journal of applied psychology*, 24, 225-229.

Douglas, A. (2011). Psychology of space exploration. Contemporary research in historical perspective. NASA SP-2011-4411.

European Space Agency (2013). General Studies Programme. Cataloguing otherworldly landscapes on Earth. Retrieved from: <http://gsp.esa.int/articles/-/wcl/lGnxp6cuQgi6/10192/cataloguing-otherworldly-landscapes-on-earth>

European Space Agency (2015). Space for Earth. Coordinated actions for a better world. Mars in the Arctic. Retrieved from: http://www.esa.int/Our_Activities/Preparing_for_the_Future/Space_for_Earth/Arctic/Mars_in_the_Arctic

European Space Agency (2015). Mars 500 project. Retrieved from: http://www.esa.int/Our_Activities/Human_Spaceflight/Mars500/Mars500_study_over_view

Gully, S., Incalcaterra, K., Joshi, A., & Beauien, J., (2002). *A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. The Journal of applied psychology* 6, 249-267.

Hallowell, A., & Irving A. (1955). *Culture and experience*. University of Pennsylvania press.

Harrison, A., Clearwater, Y., McKay, C., & Gunderson, E. (1991). *From Antarctica to outer space: Life in isolation and confinement*. New York, USA: Springer. ISBN: 978-1461277590.

Helmreich, R. (1981, 1985). *Determinants of individual and group performance*. NASA-Ames Agreement NAG 2-137. Ames Research Center.

Hirschfeld, R., Jordan, M., Feild, H., Giles, W., & Armenakis, A. (2006). *Becoming team players: team members' mastery of teamwork knowledge as a predictor of team task proficiency and observed teamwork effectiveness. The Journal of applied psychology* 38-40.

Kanas, N., & Manzey, (2003); Palinkas, (1986). *Human health and performance risks of space exploration missions*. National Aeronautics and Space Administration.

Kanas, N., & Manzey, D. (2008). *Risk of adverse behavioural conditions and psychiatric disorders*. National Aeronautics and Space Administration.

Kelley, J., Shea, C., Leveton, L., Whitmire, A., & Schimidt, L. (2009). *Risk of behavioural and psychiatric conditions*. NASA Johnson Space Center.

Klover, G (2010). *Antarctic Pioneers. The voyage of the Belgica 1897-99*. The Fram Museum. Oslo. Norway.

Leon, G., Mjeldheim, S., & Larsen, E. (2011). *Human performance in polar environments. Journal of Environmental Psychology*. Retrieved from journal homepage: www.elsevier.com/locate/jep

Lorenz, R., Gleeson, D., Prieto-Ballesteros, O., Gomez, F., Hand, K., & Bulat, S. (2010). *Analog environments for a Europa lander mission*. New York, USA: Elsevier Ltd. Science direct.

Lugg, D. (1999). *Space analogue studies in Antarctica*. NASA.

MacCallum & Poynter J., (1995). *Biosphere 2: A closed bio regenerative life support system, an analog for long duration space missions*. Paragon Space Development Corporation.

Manzey, D. (2003). *Human missions to Mars: New psychological challenges and research issues*. Pergamon. Science direct.

McPhee, J., Charles, J. (2009). Human health and performance risks of space exploration missions. Evidence reviewed by the NASA Human Research Program. NASA: SP-2009-3405.

Merriam & Webster, (2008). Psychosocial definition. Human health and performance risk of space exploration.

National Administration and Space Agency (2006). Arctic Mars Analog Svalbard Expedition (AMASE, 2006). Retrieved from: http://www.nasa.gov/mission_pages/mars/news/amase06_mission.html

National Aeronautics and Space Administration (2007a). Review of NASA's Human Research Program evidence. Health Sciences Policy. Institute of Medicine.

National Aeronautics and Space Administration (2008a). Review of NASA's Human Research Program evidence. Health Sciences Policy. Institute of Medicine.

National Aeronautics and Space Administration (2014). Human Research Program Integrated Research Plan. Revision F (NASA HRP-47065).

Oliver, D. (1991). *Psychological effects of isolation and confinement of a winter-over group at McMurdo Station, Antarctica*. In: Harrison, A.A., Clearwater, Y.A., and McKay, C.P., eds. *From Antarctica to Outer Space: Life in Isolation and Confinement*. New York: Springer-Verlag, pp. 217-229.

Otto (2007). Confined in extreme environments. NASA Technical Report server (NTRS).

Oxford Classical Dictionary (2015). Psychosomatic definition.

Palinkas, L. (1990). On the ice: Individual and group adaptation in Antarctica.

Palinkas, L. & Browner, D. (1995). *Effects of prolonged isolation in extreme environments on stress, coping, and depression*. *Journal of Applied Social Psychology* 25, 557-576.

Palinkas, L., Gunderson., Johnson, J. & Holland, A. (2000). *Behavior and performance on long-duration spaceflights: Evidence from analogue environments*. *Aviation, Space and Environmental Medicine* 71 (Suppl 1): A29-36.

Palinkas, L. (2008). *On the ice: Individual and group adaptation in Antarctica*. Department of Family and Preventive Medicine, University of California: San Diego.

Palinkas, L. & Suedfled P. (2008). *Psychological effects of polar expeditions*. New York, USA: Proquest.

Powell, D. (2007). Flight Analog Research Unit (FARU) and Flight Analogs Project Activities. General Clinical Research Center (GCRC) Satellite.

Riccitello, J. Naval nuclear submarines as a space travel analogue. Retrieved from: <http://www.utmb.edu/otoref/grnds/closed-env-human-factors-070815/closed-env-human-factors.pdf>

Sandal, G. (2001). *Psychosocial Issues in Space: Future challenges*. Department of Psychosocial Science, University Bergen, Norway.

Sauer, J., Wastell, D., & Hockey R. (1996). *Skill maintenance in extended spaceflight: A human factors analysis of space and analogue work environments*. Pergamon.

Schmitt, D. (1993). *Isolation and confinement as a model for spaceflight immune changes*. Retrieved from: <http://www.jleukbio.org/content/54/3/209.full.pdf>

Slack, K., Shea, L., Leveton, A., Whitmire, A., and Schimit, L (2009). *Review of NASA's evidence reports on human health risks*.

SSC RF Institute of Biomedical Problems RAS (2011). *Mars 500 project. 520-day isolation. Landing of the surface of Mars*. Moscow.

State Research Center of the Russian Federation. Institute of Biomedical Problems (2000). *Simulated Flight of International Crew on Space Station (SFINCSS-99)*. Retrieved from: http://www.sisc.org/Space/IBMP/engl/sfincss_e.html

Stephen, J. (2007). *The extraterrestrial Earth: Antarctica as analogue for space exploration*. New York, USA: Elsevier Ltd. Science direct.

Stuster, J., Bachelard, C. and Suedfeld, P. (1999). *In the Wake of the Astrolabe: Review and Analysis of Diaries Maintained by the Leaders and Physicians at French Remote Duty Stations*. Technical Report to the National Aeronautics and Space Administration, Retrieved from: <http://www.anacapasciences.com/publications/Astrolabe.pdf>

Stuster, J., Bachelard, C., & Suedfeld, P. (2000). *The relative importance of behavioral issues during long- duration ICE missions*. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*. 50-67.

Stuster, J. (2010). *Behavioral Issues Associated with Long- Duration Space Expeditions: Review and Analysis of Astronaut Journals. Experiment 01-E104 (Journals): Final Report. NASA/TM-2010-216130*.

Weybrew, B. (1979). *Naval Submarine Medical Research Laboratory. History of military psychology*. Report 917.

LAS COMPETENCIAS EN EL EMPRENDIMIENTO ¿UNA CUESTIÓN DE GÉNERO?⁵⁰

Pilar Ortiz García

Angel José Olaz Capitán

Departamento de Sociología – Universidad de Murcia

Resumen

Este trabajo analiza las competencias que se atribuyen las mujeres que han desarrollado una actividad emprendedora. De acuerdo con la literatura sobre el tema, en la consecución de este objetivo se han identificado los elementos moderadores implicados en la adquisición, estimulación y desarrollo de dichas competencias, como son la formación, la experiencia y la motivación para emprender. Se ha utilizado una metodología cuantitativa basada en el análisis de la encuesta realizada a una muestra de 420 emprendedoras en toda España. Según los resultados obtenidos las mujeres identifican fortaleza en competencias relacionadas con las características psicológicas, en particular, las relacionadas con el autoconocimiento y la gestión de las propias emociones. Por el contrario, se atribuyen una mayor debilidad en las competencias relacionadas con la gestión de recursos humanos, la iniciativa para el logro de objetivos y el liderazgo.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the competences attributed to women who have developed an entrepreneurial activity. According to the literature about this question, in the achievement of this objective moderator elements have been identified, such as training, experience and motivation to undertake. A quantitative methodology has been used based on the analysis of the survey carried out on a sample of 420 women entrepreneurs throughout Spain. The results obtained identify strengths in competences related to the psychological characteristics of women entrepreneurs, in particular those related to self-knowledge and the management of one's emotions. On the contrary, they attribute a greater weakness in the competences related to the management of human resources, the initiative for the achievement of objectives and the leadership.

Introducción

La posición de la mujer en el mercado de trabajo está condicionada por factores de carácter estructural que determinan una mayor vulnerabilidad y, en consecuencia, una mayor presencia en mercados “secundarios”, donde la temporalidad, los bajos salarios, la precariedad y, en definitiva, las peores condiciones de trabajo respecto a los varones,

⁵⁰ Este trabajo es parte del proyecto: "Mujer y Emprendimiento desde una perspectiva competencial" (CSO2013 - 43667 - R), desarrollado por la Universidad de Murcia y Bradford (Reino Unido) y financiado por el MINECO (España, 2014 - 2016).

son una constante. Esta situación no es ajena a la participación de la mujer en el espacio reproductivo, en el que asume la mayor parte de la carga de trabajo del hogar.

La posición de la mujer en ambos espacios –productivo y reproductivo- está condicionada por los patrones de género, que asignan roles diferenciados desde la infancia a partir de una socialización marcada por pautas patriarcales, particularmente en países del sur de Europa, entre los que se encuentra España.

En este contexto, las atribuciones competenciales adquieren un especial significado, particularmente cuando de emprendimiento se trata. Este trabajo tiene a la mujer como principal sujeto, dada su posición de relativa “debilidad” respecto al hombre en la actividad emprendedora. Teniendo en cuenta esta premisa, se analizan las competencias que se auto-atribuyen las mujeres que han desarrollado una actividad emprendedora para detectar aquéllas que suponen un obstáculo o, por el contrario, un activo en el desarrollo de dicho proyecto empresarial.

Se parte de la base de determinados aspectos competenciales identificados con los roles de la mujer pueden suponer un recurso competitivo importante o, por el contrario, un hándicap. Esta idea ya ha sido tratada por diversos estudios sobre el tema, en este caso, centrados en el papel de la mujer en las empresas familiares, ámbito en el que consiguen una presencia significativa (Rowe y Hong, 2000; Vera y Dean, 2005, y Vadnjaj y Zupan, 2009).

A pesar de la profusión de trabajos que abordan la posición de la mujer en la empresa, pocos lo hacen desde una perspectiva competencial. Por ello, resulta de especial interés trazar el perfil de las emprendedoras a partir de las posiciones actitudinales de éstas sobre sus propias capacidades, conocimientos y habilidades. En cuanto a la estructura de la comunicación, en primer lugar, se exponen los antecedentes teóricos sobre el tema tratado.

En este sentido, es oportuno anticipar que el marco teórico desde el que se aborda la investigación conjuga la perspectiva psico-social y la de género. Precisamente en la conexión de ambos aspectos, se encuentra una de las principales aportaciones de esta investigación. A continuación, se describe la metodología del estudio, los objetivos e hipótesis de trabajo. Por último, se analizan los resultados de los que se derivan las conclusiones y propuestas de actuación para la potenciación de las competencias que fortalecen el emprendimiento y la reducción de las carencias detectadas.

Planteamiento teórico

La literatura constata que la motivación mayoritaria para la creación de empresas entre las mujeres es, en general, la oportunidad (Manolova et al., 2007; Kourilsky y Walstad, 1998). También es así en el caso de España, donde emprender - además de los móviles puramente relacionados con la cuestión económica y laboral-, adquiere en el caso de la mujer un significado social, como es la pretensión de obtener mayor independencia y estatus (Valencia, 2010). No obstante, no es un hecho generalizable a otros espacios

geográficos, como puede ser el caso de Latinoamérica, donde algunos estudios ponen de manifiesto que la mujer emprende por necesidad, más que por vocación (Guerrero et al., 2012).

Partiendo de las experiencias avaladas por las investigaciones anteriores, la novedad del planteamiento que se aborda en esta investigación, está en la indagación de los aspectos que trascienden lo puramente sociodemográfico y económico para adentrarse en el terreno de las capacidades, habilidades y/o conocimientos. Se trata de cuestiones que, como otros aspectos sociales, han ido cambiando a lo largo del tiempo. Estos elementos han ido condicionando las necesidades de formación y cualificación de los recursos humanos, como también indicando las actitudes requeridas en el ámbito laboral. Aptitudes como la capacidad para trabajar en equipo o el liderazgo, aparecen con frecuencia entre los requerimientos de las ofertas de empleo. Tampoco son de menor importancia los aspectos de carácter actitudinal, tales como la flexibilidad, la motivación o la empatía.

La objetivación de estas competencias -ya sean individuales o sociales-, es una cuestión de suma importancia, por lo que el diseño de instrumentos que contribuyan a dicha objetivación adquiere un sustantivo valor adicional. Este trabajo supone una contribución en esta dirección.

2.1. Componentes de la tríada: género, emprendimiento y competencias

La perspectiva sociológica no ha sido una de las más trabajadas en el estudio del emprendimiento, lo que ha propiciado un tratamiento del tema de forma “asocial” y “atemporal” (Pereira, 2007: 19), de ahí la oportunidad de los estudios que adoptan este punto de vista. Desde este prisma, se concibe el fenómeno emprendedor como la manifestación del cambio social y de la integración de las fuerzas económicas y sociales. Esta línea de análisis tiene raíces weberianas, aunque no ha sido de las más exploradas. A partir de los años ochenta emergen un conjunto de estudios académicos sobre el tema desde muy diversas vertientes. A esta emergencia corresponden las investigaciones que analizan la propensión al emprendimiento a partir de la influencia de la movilidad, tanto social como geográfica (Hagen, 1968); los estudios que inciden en la determinación de factores contextuales sobre el emprendimiento, tales como la existencia de redes sociales y recursos de índole diversa (Gibb y Ritchie, 1982; Ajzen, 1988; Burt, 2000); así como aquellos que estudian la determinación del empresario en favor de una combinación de factores que operan a largo plazo (Giraudeau, 2007). El enfoque competencial, conjuga la perspectiva sociológica y la psicológica, en tanto las competencias son adquiridas en un contexto social que va a determinar su posesión y posibilidades de desarrollo.

Las competencias son la traducción formal de la cualificación exigible y autoexigida para el desarrollo del proyecto emprendedor. Se trata de un constructo que permite identificar los comportamientos relacionados entre sí, siendo éstos los responsables del

desempeño (Olaz y Ortiz, 2016). Olaz (2011) enfatiza en tres dimensiones de este concepto: conocimientos, capacidades y habilidades. Los conocimientos pueden ser reglados o no, teóricos o prácticos. Las capacidades se refieren al potencial de una persona para gestionar determinadas situaciones y, por último, las habilidades se refieren a ciertas destrezas - no necesariamente innatas - que un individuo incorpora y despliega por necesidad, ya sea en el trabajo o en su vida cotidiana, permitiendo una mejor adecuación y, en su caso, desarrollo a la persona en su relación con el entorno.

El estudio de las competencias desde una perspectiva sociológica requiere, en algún modo, contemplar algunas aportaciones provenientes de la psicología sin que ello deba colisionar con los aspectos psicosociales y finalmente sociológicos desde los que abordarse y menos aún en debates en la comprensión del fenómeno. McClelland (1973) alude inicialmente al término competencia como algo que causa un rendimiento superior en el trabajo, anteponiendo su significado y dimensión al enfoque educativo para ponerlo en correspondencia con otros elementos alternativos como el género, etnia o clase social y medir el rendimiento laboral de la persona en el contexto organizativo. Desde entonces, muchos han sido los posteriores desarrollos que se han realizado tomando como referencia esta primera definición, desde los primeros análisis de Bloom (1975), o los de Boyatzis (1982), hasta los más recientes de Pereda y Berrocal (2001) y De Haro (2004).

La sociología –especialmente la del trabajo- se ha aproximado al concepto de competencia con una visión crítica. Autores como Alonso et al. (2009) advierten sobre el giro observado desde la concepción de competencia como dominio de una disciplina de conocimiento (Barnett, 2001) hacia un carácter operacional, medible, efímero y susceptible de ser utilizado en el mundo del trabajo.

La relación entre competencias y emprendimiento, si bien no es nueva en la literatura sobre este último tema, ha estado fundamentalmente ligada a las investigaciones sobre las características psicológicas de la figura del emprendedor y, en especial, algunos aspectos relacionados con su capacidad de liderazgo, o la gestión del riesgo. Si resulta complejo recurrir a estudios contrastados sobre el carácter emprendedor desde una perspectiva competencial, no lo es menos el contar con estudios donde el género femenino es su elemento central de análisis, salvo interesantes excepciones donde se realiza una comparativa entre hombres y mujeres.

En esta dirección, estudios como el de Raičević et al. (2007) identifican competencias estratégicas para el emprendimiento y la propia actividad empresarial. Entre las actitudes estratégicas, los autores incluyen: disposición a mostrar iniciativa, actitud positiva a cambiar e innovar y voluntad para identificar áreas donde se puede evidenciar las habilidades empresariales.

Otros trabajos inciden en las percepciones como factores determinantes a la hora de acometer actividades, como son el emprendimiento y la percepción del riesgo (Brindley,

2005); otros están relacionados con la percepción de las fortalezas actitudinales, tales como la autoeficacia, el control y la necesidad de logro, actitudes muy presentes en aquellas mujeres que han tenido experiencias emprendedoras exitosas (Ràbago, et al., 2004). El estudio de Ventura y Quero (2013) sobre factores explicativos de la intención de emprender en la mujer, revela otros aspectos tales como: la valoración del resultado; la autoconfianza; los antecedentes familiares; el capital social y la intención de emprender como aspectos competenciales significativos del emprendimiento femenino.

Igualmente, las investigaciones de Langowitz y Morgan (2003) y de Langowitz y Minnitti (2007), muestran que las mujeres emprendedoras se perciben menos válidas con relación a los hombres. Estos estudios sugieren que mientras que los hombres tienden a emprender por factores relacionados con la oportunidad, la financiación o el deseo de eliminar una frustración profesional, las mujeres lo hacen debido a una situación laboral precaria o por las dificultades de acceso a un empleo, en otras palabras, por necesidad propia. De este modo, se potencia entre los hombres la autopercepción de competencias para emprender, mientras que entre las mujeres se fomenta una autopercepción negativa hacia dicha actividad (Brush, 1992; Dolinsky y Caputo, 2003; Marlow, 2006).

Estudios como el de ASEME (2015) sobre las causas de la escasa representación de las mujeres empresarias en determinados sectores y segmentos del tejido empresarial de la Comunidad de Madrid, revelan igualmente un conjunto de competencias a tener en cuenta en el diagnóstico de la situación, como son: el deseo de independencia; la asunción de riesgos; el carácter positivo y emprendedor; las motivaciones personales relacionadas con los conocimientos del sector o conocimiento del mismo; la creatividad y carácter innovador; las habilidades en gestión y administración (autoeficacia); unas relaciones Interpersonales reforzadas, las habilidades sociales y proactividad y, por último, la integración en empresa de familiares / amigos / conocidos.

También el estudio sobre “Mujer y Emprendimiento desde una Perspectiva Competencial” (Olaz y Ortiz, 2016; Ortiz y Olaz, 2016), ha profundizado en las competencias que determinan el emprendimiento femenino a partir de la clasificación de competencias del Emotional Competence Inventory (ECI - 2005). Tras la revisión de dicho instrumento, se ha realizado la adaptación del modelo basado en cuatro grandes dimensiones competenciales (Autoconocimiento personal, Autogestión, Conciencia social y Gestión de relaciones) que sustentan otras tantas variables hasta totalizar un total de dieciocho. Dicho modelo constituye el armazón clave en el proceso constructivo de las competencias determinantes en el emprendimiento de la mujer y, lo que es más importante, permiten una vinculación con los procesos de formación y desarrollo personal y profesional.

Del recorrido por la literatura que aborda el emprendimiento de la mujer, se concluye que, junto a la dimensión de género, resulta especialmente interesante abordarlo desde

una perspectiva competencial, ya que ambas guardan una estrecha relación. De hecho, las competencias “blandas” (Cobo, 2012) aparecen asociadas a las cualificaciones y conocimientos tácitos, una asociación que - con frecuencia - se hace respecto a las habilidades de la mujer (paciencia, minuciosidad o relación, entre otras). Por el contrario, las competencias “duras” se asocian a los conocimientos, capacidades y destrezas objetivas, relacionadas con el modelo de comportamiento masculino. A diferencia de las competencias “duras”, las “blandas” son difíciles de identificar y, mucho más, de medir. No obstante, algunos instrumentos se aproximan a este objetivo, como es el presente trabajo.

Metodología del estudio

Esta investigación se ha realizado a partir de los resultados de una encuesta de ámbito nacional a mujeres emprendedoras. En cuanto al diseño de ésta, se definió un universo compuesto por emprendedoras residentes en España de edades comprendidas entre 18 y 64 años. La encuesta se realizó de forma telefónica con el sistema CATI (Computer Assistant Telephone Interview) en los meses de mayo-junio de 2015.

La muestra sobre la que se aplicó la encuesta fue de 420 mujeres, todas ellas del Panel GEM 2012 y 2013 (compuesto por un total de 23.392) en las que concurrió la condición de haber emprendido o estar haciendo gestiones para realizarlo (4.756). La muestra se determinó a partir de las emprendedoras panelistas en estos años (3.309), de las cuales se ha encuestado a un total de 420 mujeres, lo que supuso trabajar con un error muestral de $\pm 4,78$ y margen de confianza de 95%, unos márgenes que se pueden considerar - si no óptimos -, cuanto menos aceptables para este tamaño de población. La distribución se refleja en la tabla 1.

Con el fin de alcanzar los objetivos de investigación, esto es, conocer los factores competenciales que se auto-atribuyen las mujeres emprendedoras y las variables que moderan dicho proceso (formación, experiencia y motivación para emprender), se procedió de la siguiente forma:

Para trazar el perfil de atribución competencial de las emprendedoras se trabajó con la clasificación del ECI cuyas competencias - hasta un total de 18 -, se agrupan en las dimensiones: Autoconocimiento personal; Autogestión; Conciencia social y Gestión de las relaciones. La variable competencia ha sido tratada mediante estadística descriptiva (media) con el programa SPSS v.19.

Si bien el cuestionario ECI contempla una escala Likert de 1 a 4, se procedió a la recodificación de la escala de 1 “Nada competente” a 3 “Muy competente” para hacer más comprensible el análisis de los resultados.

Resultados

Los resultados ponen de manifiesto una primera constatación: las mujeres emprendedoras se sienten especialmente dotadas de habilidades relacionadas con la

dimensión “Autoconocimiento personal”, por el contrario –se perciben menos competentes en los aspectos contenidos en la dimensión “Gestión de las relaciones” (Tabla 1).

Tabla 1. Perfil competencial de la mujer emprendedora

		Media*	N
D.1 Auto-conocimiento personal	Conciencia emocional	2,72	420
	Autoevaluación	2,72	419
	Autoconfianza	2,79	420
D.2. Autogestión	Autocontrol Emocional	2,59	420
	Transparencia	2,78	420
	Adaptabilidad	2,61	420
	Logro	2,10	420
	Iniciativa	2,55	420
	Optimismo	2,68	420
D.3. Conciencia social	Empatía	2,65	420
	Conciencia Organizacional	2,60	420
	Orientación de servicio	2,60	420
D.4. Gestión de las relaciones	Desarrollo de personas	2,50	398
	Liderazgo inspirador	2,50	399
	Catalizar el Cambio	2,39	400
	Influencia	2,50	399
	Gestión de conflictos	2,72	400
	Trabajo en equipo y colaboración	2,71	399

Fuente: Encuesta Mujer y Emprendimiento desde una perspectiva competencial 2016.

*Media de valores comprendidos entre 1 “Nada competente”, 2 “Competente” y 3 “Muy competente” en el posicionamiento de las mujeres encuestadas.

En cuanto a la primera dimensión, el “Autoconocimiento personal”, las mujeres manifiestan un alto grado de acuerdo respecto a las propuestas en las que se desglosa: Conciencia emocional, Autoevaluación y Autoconfianza. En este sentido, es destacable el alto grado de Autoconfianza que se atribuyen las emprendedoras (2.79 de media sobre 3), en consonancia con un alto grado de conciencia sobre su capacidad de Autoevaluación (media de 2,72), así como sobre el conocimiento e identificación de su Conciencia emocional, esto es, la competencia para conocer sus propias emociones y los efectos que éstas producen (media de 2,72). Se puede afirmar, por tanto, que las mujeres emprendedoras se autodiagnostican con un alto nivel de Autoconocimiento personal, que va desde el reconocimiento de sus emociones, hasta la detección de las fortalezas y las debilidades de su personalidad, un hecho que redundará en la elevación de la confianza respecto a sus potenciales capacidades.

En el extremo opuesto –aunque con medias también elevadas, por tanto, siempre en términos relativos-, está la consideración de las encuestadas sobre las competencias relacionadas con la dimensión 4: la “Gestión de la Relaciones”. En este apartado las emprendedoras identifican su potencial para promover el Desarrollo de las personas de su entorno laboral, un apartado que implica también el ejercicio de Liderazgo o la iniciativa para impulsar el Cambio en la organización.

Las mayores dificultades detectadas por las emprendedoras están localizadas en aspectos tales como el impulso del Cambio organizativo (media de 2,39); la percepción sobre su capacidad de Influencia (media de 2,50), así como promover el Desarrollo de las personas (media de 2,50) y la capacidad de Liderazgo (2,50 de media). No obstante, es reseñable el alto grado de nivel autoatribuido en capacidad de mediación en los Conflictos (media de 2,72), así como en el Trabajo en equipo (2,71 de media).

Las medias estadísticas más equilibradas en el autoposicionamiento de las entrevistadas se producen en el diagnóstico de las competencias que componen las dimensiones 2 y 3.

La dimensión 2 recoge aspectos de diversa naturaleza que identifican la competencia “Autogestión”. Por una parte, hace referencia al modo en que la mujer actúa de acuerdo a pulsiones de naturaleza racional. En este sentido se han pronunciado sobre la capacidad para Controlar sus emociones, actuar de forma congruente con sus valores (Transparencia), así como ser Adaptable a las situaciones. Se trata, en gran medida, de cuestiones de carácter reactivo en la personalidad del individuo. Por otra parte, estarían las competencias de carácter proactivo, tales como la orientación hacia el Logro de metas, las competencias relacionadas con la detección de oportunidades y la Iniciativa para su aprovechamiento, así como la actitud Optimista y una actuación basada en la constancia para la consecución de los objetivos propuestos.

En esta dimensión (“Autogestión”) las mujeres encuestadas perciben como punto fuerte de la personalidad la actuación de acuerdo a sus valores o Transparencia en la actuación (media de 2,78), es decir, se consideran altamente coherentes. También identifican entre sus activos una elevada tenacidad y Optimismo en la consecución de los objetivos que se proponen (media de 2,68) y un alto nivel de Autocontrol emocional (2,59 de media). Por el contrario, reconocen una menor capacidad para aprovechar las oportunidades que se presentan y, especialmente, para la proposición y satisfacción de objetivos que identifican una gestión próxima a la excelencia (Logro: media de 2,10).

La tercera dimensión indaga en los aspectos relacionados con la “Conciencia social”. Comprende cuestiones en el terreno de la Empatía, ya sea con las personas con las que se trabaja, como respecto a aquéllas a las que se dirige el trabajo. En ella se recogen los aspectos relacionados con la capacidad para reconocer, interpretar y gestionar las necesidades de las personas del entorno y aspectos que aluden a la responsabilidad social de la emprendedora, como es la Orientación al servicio. Como se aprecia en la tabla IV 1, en esta dimensión, las emprendedoras identifican una capacidad media-alta (media de 2,60) para interpretar y dar respuesta a los sentimientos y preocupaciones de las personas de su entorno. También se reconocen especialmente activas a la hora de interpretar dichas necesidades en los clientes (media de 5,54) y, en último lugar, sitúan el nivel de sensibilidad suficiente que les permite interpretar las relaciones emocionales y de poder que se desarrollan en toda organización (media de 2,59).

En definitiva, todas las competencias relacionadas con el autoconocimiento, ya sea de los valores y la consecuente actuación, como de las propias fortalezas y debilidades, concitan los más altos niveles de acuerdo en sus manifestaciones.

Por el contrario, las empresarias encuestadas perciben una menor fortaleza competencial en los aspectos relacionados con la gestión de personas y relaciones, así como con el desarrollo de tareas. Cuestiones como la orientación hacia el Logro de objetivos, el Cambio o la flexibilidad para acometer y adaptarse a éste; el Liderazgo; la capacidad de Influencia sobre otros e impulsar su desarrollo; la Iniciativa y, en definitiva, los aspectos orientados a las tareas o al Desarrollo de personas, son reconocidos como elementos carenciales en su comportamiento.

Si bien es cierto que una de las fortalezas percibidas por las emprendedoras es el trabajo en equipo, esta fortaleza se torna en debilidad cuando se alude al Desarrollo de personas o a la capacidad de influir sobre el comportamiento de otros. Se trata, en suma, de cuestiones relacionadas con el Liderazgo y la Iniciativa.

Las emprendedoras se consideran fuertes en aquellas competencias que aluden a su personalidad, ya sea en el reconocimiento de sus emociones, la capacidad de actuar de forma coherente con los valores que las inspiran o la autoevaluación de sus propias fortalezas y debilidades. Sin embargo, diagnostican una menor capacidad en aquellas competencias que involucran a otros, tales como la capacidad para Influir o persuadir

hacia las actividades que se proponen, el impulso al Cambio, la orientación hacia el Logro y, en general, aquellas todas aquellas cuestiones vinculadas relacionadas con el desarrollo de Liderazgo. Posiblemente una de las claves en la comprensión del emprendimiento femenino se encuentra ligado a los roles de género en una actividad tradicionalmente masculinizada. Su “incursión” en este espacio, en el que los valores y actitudes están relacionados con el liderazgo, la iniciativa, el riesgo o el sentido de la oportunidad, la llevan a valorar de forma más crítica algunas actitudes en las que no se reconocen. Sin embargo, en las competencias relacionadas con aspectos privados, como es la “Conciencia emocional” o el “Autoconocimiento”, es donde reconocen las mayores fortalezas. De alguna forma, se podría inferir que también en la valoración de la actitud emprendedora, en la mujer se están reproduciendo roles de género.

Conclusiones y propuestas

Según los resultados obtenidos, las mujeres identificaron como principales fortalezas las competencias relacionadas con las características psicológicas, en particular, las relacionadas con el autoconocimiento y la gestión de las propias emociones. Por el contrario, las competencias relacionadas con la gestión de recursos humanos, la iniciativa para el logro de objetivos y el liderazgo son las que han sido identificadas como puntos débiles en el desarrollo del emprendimiento.

Entrando un poco más en detalle, los resultados del estudio indican que las mujeres emprendedoras se consideran altamente competentes en aspectos relativos al “Autoconocimiento personal”, la actuación coherente con los valores que reconocen y la consciencia sobre sus propias potencialidades y límites. En definitiva, competencias de carácter personal y de gestión emocional e, incluso, de índole psicológica resultan determinantes en la comprensión del perfil de la mujer emprendedora.

Las carencias más importantes que detectan las mujeres emprendedoras se sitúan en aquellas competencias más directamente relacionadas con la gestión de personas en la empresa o la adopción de actitudes proactivas respecto al cambio, como son: la iniciativa, la orientación hacia el logro o el liderazgo para impulsar estas acciones. Las emprendedoras expresan mayores dificultades en aspectos tales como el impulso del cambio organizativo; la percepción sobre su capacidad de influencia y el desarrollo de actividades de persuasión hacia otros; la capacidad para detectar las necesidades del equipo, así como la promoción para el desarrollo y la capacidad de liderazgo. De estos aspectos sólo se excluirían los relacionados con la mediación en conflictos y la aptitud para trabajar en equipo, en los que las mujeres se atribuyen una mayor fortaleza.

En las líneas anteriores se ha insistido en dos aspectos fundamentales. El primero de ellos es la elevada consideración que las empresarias manifiestan sobre los aspectos competenciales sobre los que se les ha consultado. El segundo hace mención a que si bien estas manifestaciones suponen una fortaleza de la mujer emprendedora, no son

menos importantes los aspectos en los que han ido identificando un mayor nivel de debilidad.

En general, estas debilidades se relacionan con la capacidad de gestión de las relaciones sociales, tales como la capacidad para influir o persuadir hacia las actividades que se proponen, así como las que atañen a imprimir un impulso al cambio organizacional, la orientación hacia el logro y, en general, aquellas destrezas relacionadas con el desarrollo de liderazgo.

Por tanto, en este sentido, deberían ir las propuestas de este estudio que se concretan en medidas como la formación y entrenamiento en habilidades de liderazgo. Igualmente, estaría indicado el desarrollo de acciones formativas encaminadas a entrenar la capacidad de análisis y aprovechamiento de las oportunidades de negocio del entorno. Por último, siempre resulta necesaria la visibilización y puesta en valor de las capacidades relacionadas con la gestión de personas en todos los niveles, especialmente, las referidas al desarrollo de personas e influencia en los equipos humanos y muy especialmente en el caso de las mujeres emprendedoras, en las que se ha detectado una menor atribución en competencias en este sentido.

Bibliografía

Alonso, L.E., Fernández, C, Nyssen, J.M. (2009): *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*, Madrid: ANECA.

Ajzen, I. (1988): *Attitudes, Personality and Behaviour*, Chicago: Dorsey.

ASEME (Asociación Española de Mujeres Empresarias de Madrid) (2015): Causas de la escasa representación de las mujeres empresarias en determinados sectores y segmentos del tejido empresarial de la Comunidad de Madrid”, (en línea). http://www.aseme.es/empresas/aseme/Causas_infra.pdf, acceso 1 de julio de 2016.

Barnett, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona: Gedisa.

Bloom, S. (1975): *Evaluación del aprendizaje*, Buenos Aires: Troquel.

Boyatzis, R. (1982): *The competence manager*, New York: John Wiley & Sons

Brindley, C. (2005): Barriers to women achieving their entrepreneurial potential: Women and risk. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 11 (2), 144-161.

Brush, C. (1992): Research on women business owners: Past trends, a new perspective and future directions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16, (4), 5 - 31.

Burckle, M. (2009): *ECI and MBTI, Hay/McBer Research Report*, Boston: Hay / McBer Group.

Burt, R. (2000): The Network Structure of Social Capital, en R. Sutton y B. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (págs. 345-423) Greenwich: JAI Press.

Cobo, C. (2012): *Competencias para empresarios emprendedores: contexto europeo*. Fundación Omar Dengo - IDRC - OIT/CINTERF.

Dolinsky, A., Caputo, R. (2003): Health and female selfemployment. *Journal of Small Business Management*, 41 (3), 233 - 241.

GEM (Global Entrepreneurship Monitor) (2014): Informe España 2013, Centro Internacional de Santander Emprendimiento (págs. 1-150), Cantabria: Editorial de la Universidad de Cantabria.

Gibb, A. y Ritchie J. (1982): Understanding the process of starting small businesses. *European Small Business Journal*, 1(1), 26-46.

Giraudeau, M. (2007): Le travail entrepreneurial, ou l'entrepreneur schumpetérien performé. *Sociologie du travail*, 49, 330-350.

Guerrero, L., Armenteros, M.C., López, S., Canibe, F., Reina, G. (2012): Construcción de un perfil de las mujeres emprendedoras en Torreón, Coahuila, México. *RIAF*, 6 (4), 9-38.

- Hagen, E. (1968): *The economics of development*. Dorsey: Irwin Press.
- Haro, J.M. (2004): ¿Sabe alguien qué es una competencia? *Dirigir personas*, 30, 8-17.
- Hay Group: Emotional Competence Inventory (ECI) (2005): Technical Manual, McClelland Center for Research and Innovation, prepared by WOLFF, S.B. DBA. Updated November.
- Kourilsky, M., Walstad, W. (1998): Entrepreneurship and female youth: Knowledge, attitudes, gender differences, and educational practices. *Journal of Business Venturing*, 13 (1), 77-88.
- Langowitz, N., Morgan, C. (2003): "Women entrepreneurs: breaking through the glass barrier", en J. Butler (Ed.), *New perspectives on women entrepreneurs* (págs. 101-119). Greenwich CT, Information Age Publishing.
- Langowitz, N., Minniti, M. (2007): The Entrepreneurial Propensity of Women. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31 (3), 341 - 364.
- Manolova, T., Brush, C., Edelman, L. (2007): "What do women (and men) want? Entrepreneurial expectancies of women and men nascent entrepreneurs. *Frontiers of Entrepreneurship*, 7 (8), 1-14.
- Marlow, S. (2006): A safety net or ties that bind? Women, welfare and self – employment. *International Journal of Sociology & Social Policy*, 26 (9-10), 397 - 410.
- McClelland, D. (1973): Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 13-20.
- Murensky, C. (2000): The relationships between emotional intelligence, personality, critical thinking ability and organizational leadership performance at upper levels of management, Diss, ProQuest Information & Learning. Tesis doctoral.
- Olaz, A. (2011): Una aproximación conceptual a la cualificación profesional desde una perspectiva competencial. *Papers*, 96 (2), 589 - 616.
- Olaz, A., Ortiz, P. 2016: The competencial factor like an engine venture. *Suma de Negocios*, 7 (15), 2-8.
- Ortiz, P. y Olaz, A. (2016): Elements that contribute to boost female entrepreneurship: A prospective analysis. *Suma de Negocios*, 7 (15), 54-60.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001): *Gestión de recursos humanos por competencias*, Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Pereira, F. (2007): La evolución del espíritu empresarial como campo de conocimiento. Hacia una visión sistémica y humanista. *Cuadernos de Administración*, 20 (34): 11-36.
- Raičević, S., Šćekić, D., Vučurović, V., Jaćimović, Ž. (2007): *Key competences for lifelong learning. Development of key competences in the Montenegrin education system*, Torino: European Training Foundation.

Rowe, B., Hong, G. (2000): The role of wives of family businesses: The paid and unpaid work of woman. *Family Business Review*, 13, (1), 1-13.

Ruiz, J., Coduras, A., Camelo, M. C. (2012): *Actividad Emprendedora de las mujeres en España*, Madrid: Instituto de la Mujer.

Sala, F. (2003): Leadership in education: effective UK College Principals. *Nonprofit Management & Leadership*, 14 (2), 171-189.

Vadnjal, J., Zupan, B. (2009): The role of women in family businesses. *Economic and Business Review*, 11 (2), 159-177.

Valencia, M. (2010): Factores que influyen en los resultados de las nuevas empresas creadas por mujeres, Universidad Ramón Llull (Barcelona), Tesis doctoral.

Ventura, R., Quero, M. J. (2013): Factores explicativos de la intención de emprender en la mujer. Aspectos diferenciales en la población universitaria según la variable género. *Cuadernos de Gestión*, 13 (1), 135-155.

Vera, C., Dean, M. (2005): An examination of the challenges daughters face in family business succession. *Family Business Review*, 18 (4), 321-346.

LA SILENCIOSA PRESENCIA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

María Elza Eugenia Carrasco Lozano

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Resumen

Las relaciones de dominación de un género sobre otro en las escuelas de nivel superior, es decir en las Universidades, es un fenómeno que según Lamas (2007), se reproduce y perpetúa diariamente, no obstante, hoy día es preciso señalar que esta violencia no solo se ejerce contra las mujeres por ser mujeres, es una violencia que ocurre a cualquier grupo y a cualquier persona sin distinción ni especificidad genérica, edad, oficio o actividad. El objetivo de esta investigación consistió en determinar la presencia de violencia de género en la universidad. La metodología fue de corte cuantitativo con un nivel de análisis descriptivo-explicativo, la información se recogió a través de un cuestionario. En los resultados se observó que la violencia institucional que ignora las violencias de género es la que tienen mayor incidencia, que el personal docente se dirige al género femenino de manera ofensiva, y que se perciben comentarios inapropiados del personal docente hacia las alumnas, además de que se presenta, aunque en menor porcentaje violencia sexual y de pareja. En Conclusión, se determina violencia en las aulas, institucional, por lo que prevenirla de manera multidisciplinar e integral deberá ser una de las prioridades en la universidad.

Abstract

The relations of domination of one gender over another in higher-level schools, that is to say in universities, is a phenomenon that according to Lamas (2007), is reproduced and perpetuated daily, however, today it is necessary to point out that this violence does not It is only exercised against women because they are women, it is a violence that happens to any group and to any person without distinction or generic specificity, age, occupation or activity. The objective of this research was to determine the presence of gender violence in the university. The methodology was quantitative with a level of descriptive-explanatory analysis, the information was collected through a questionnaire. In the results it was observed that the institutional violence that ignores the gender violence is the one with higher incidence, that the teaching staff addresses the feminine gender in an offensive way, and that inappropriate comments of the teaching staff towards the students are perceived, besides that occurs, although in a lower percentage of sexual and couple violence. In conclusion, violence is determined in the classrooms, institutional, so preventing it in a multidisciplinary and comprehensive manner should be one of the priorities in the university.

Introducción

La violencia aparejada con la desigualdad, pobreza, exclusión e inequidad, es uno de los problemas que en mayor medida contribuye a exacerbar los escenarios de convivencia habitual. La escuela es uno de los espacios en los que los individuos, niños y niñas, hombres y mujeres pasan gran parte de su vida y de su tiempo, y en la que según Sacristán (2013) se nos prepara para ser mejores y para mejorar a la sociedad.

Una de las violencias presentes en las escuelas es la de género, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), la define, como cualquier acción u omisión basada en el sexo que tiene la intención de causar daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte ya sea en el ámbito privado o público, e incluye amenazas, coerción o privación de la libertad; en este sentido señala Lagarde (2001), que la violencia de género es aquella dirigida a cualquier persona, sea mujer u hombre, sin distinción ni especificidad genérica, edad, oficio o actividad.

Las universidades como instituciones generadoras de conocimiento, tienen la misión de formar profesionistas comprometidos en valores y conocimientos para lograr una vida y un entorno humano mejor; ser mejor para una mejor convivencia es uno de los objetivos de la educación superior no obstante la equidad de género aún es un tema pendiente de aplicar en las escuelas, al respecto Buquet (2011) revela que, las universidades como espacios en los que se discuten y hacen la mayor cantidad de análisis sobre las desigualdades entre hombres y mujeres, grupos vulnerables y grupos marginados, continúa siendo el espacio en el que se presentan la mayor cantidad de obstáculos institucionales para transversalizar un enfoque de género que promueva unas relaciones de convivencia equitativas e incluyentes para todos, ante este contexto, el objetivo de esta investigación, consistió en identificar la violencia de género que de manera silenciosa se institucionaliza y admite entre el estudiantado universitario, la planta docente y la institución.

La violencia, un problema en las escuelas.

La violencia ha crecido en el mundo a tan grandes dimensiones que para algunos países es considerada un problema de Seguridad Nacional, y es que es un fenómeno que actualmente se presenta en cualquiera de los ámbitos de la vida cotidiana y que aparece sitiando toda forma de convivencia armónica y pacífica (Carrasco 2013). Esta forma coercitiva de poder, señala Arendt (1970), es un instrumento que sirve de control a los intereses de un grupo en particular, una persona o una clase social, lo cual, lejos de ser un acto inconsciente e instintivo se acerca más a una acción racional.

Para la Organización Mundial de la Salud, (OMS), la violencia significa el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Elliott, 2008). No obstante para otros como Osorio (2014) la violencia forma parte de toda

interacción humana en la que están presentes todo tipo de manifestaciones de agresividad visibles en conductas o contextos en los que de forma meditada, ya sea aprendida o imitada, se provocan o amenazan a personas, (Lleo, s/f) por su parte señala que esos actos violentos están sujetos a un gran sistema de relaciones interpersonales en las que las emociones, los sentimientos y los aspectos cognitivos están presentes en todas las esferas de la convivencia humana, incluso hasta llegar al sometimiento, físico sexual y emocional tanto en el ámbito individual o colectivo, afectando potencialidades presentes o futuras y sobre todo causando gran impacto en las actividades presentes y futuras de los individuos.

La violencia, según Tortosa (1994), se presente en tres dimensiones; a) Directa, es la que sin mayor preámbulo aparece y puede ser física, verbal o psicológica; b) Estructural, aquella que ya esta intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo; y la c) Cultural, es la que se ejerce desde aquellos aspectos de la cultura materializados en el ámbito simbólico de nuestra cotidianidad (religión, ideología, lengua, arte, etc.), y que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o la estructural.

Pero el estudio de la violencia escolar que se ejerce en las aulas, en el patio, en los baños y hasta en las oficinas administrativas y de atención escolar tiene, según los aportes de Valadez (2008), se fundamenta en las visiones subculturales de lo correcto y lo incorrecto, es decir se le ubica como aquella manifestación distorsionada de la norma en la que se hace presentes lo conductual y lo individual, ya sea consciente o inconscientemente, es decir, que estos enfoques de estudio parten de un imperativo implícito de carácter moral en el que se connotan lo no deseable, negativo y anormal (Valadez, 2008:13).

En las instalaciones escolares la violencia que se presenta tanto dentro, como en los alrededores y en las actividades extraescolares esta dirigida hacia los alumnos y alumnas, entre el profesorado y viceversa (Serrano e Iborra, 2005:11). Los factores que la propician, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), tienen que ver con la cultura, el nivel socioeconómico, la vida familiar del alumnado y el entorno externo de la escuela e identifica dos tipos de violencia: 1) La corporal o física; en la que se requiere la fuerza física y tiene por objeto causar cierto grado de dolor o malestar, aunque sea leve, y 2) La psicológica; se ejerce también de manera cotidiana a través de la crueldad y la humillación y se basa en las amenazas y en la ridiculización del estudiante. En síntesis la violencia física y psicológica es perjudicial, ejerce el mismo nivel de afectación no solo en la víctima, sino en los docentes, (hombres o mujeres) e incluso afecta a padres, madres de familia, personal docente, ya que provoca dificultades mayores que superar (UNESCO, 2009).

La violencia de Género

La violencia de género entendida como aquella que se ejerce hacia hombres y mujeres, demanda de un análisis multifactorial en el que estén inmersos todos los ámbitos en los que se desarrolla el ser humano; el espacio educativo, el social, el cultural, los amigos, la familia y la comunidad. Para Ruiz y Ayala (2016), la de género, es aquella violencia que sufren las mujeres, porque son ellas quienes por su condición se encuentran en desventaja respecto a los hombres, advierten que este tipo de violencia se basa en un sistema social patriarcal en el que por mucho tiempo se ha distribuido el poder de manera desigual. Lagarde (2001), difiere de esta idea y dice que no es solo la que se ejerce contra las mujeres por ser mujeres, a quienes por cierto por años se les ha ubicado en relaciones de desigualdad en relación con los hombres en la sociedad y en las instituciones civiles y del Estado, afirma, que es aquella violencia que ocurre a cualquier grupo a cualquier persona sea hombre o mujer, sin distinción ni especificidad genérica, edad, oficio u actividad. No obstante, lo que se tiene claro es que la violencia de género, es la mayor forma de opresión que por años mantuvo a las mujeres al margen del desarrollo y de la igualdad de oportunidades.

La de género es una de las violencias que ha sido lo suficientemente documentada, lo que ha permitido incluso que tanto organismos nacionales como internacionales hayan emitido leyes, acuerdos y recomendaciones para erradicarla y atenderla desde el gobierno, la sociedad civil, los medios de comunicación, las universidades, los centros de investigación y todo tipo de organismos (Lagarde, 2001), en las escuelas públicas del país este fenómeno tiene una amplia presencia, y aunque las características y la intensidad en que sucede difieren de una escuela a otra, en gran medida dependen del contexto social y la situación de marginación en la que se ubican, lo cual, para la Secretaría de Educación Pública (SEP), hace más compleja la posibilidad de identificarla (SEP, 2009).

Una de las formas en que se presenta en las aulas tienen que ver con los estereotipos de género predominantes en ciertos grupos sociales, los cuales tienen muy arraigado el concepto de los roles que deben desempeñar hombres y mujeres y de los procesos de construcción de las identidades, de tal manera que si no se cumple con ellos se puede ser objeto de discriminación, desigualdad o agresión que resulte en daño o sufrimiento físico, psicológico o sexual, no obstante hay quien afirma que para el caso de las mujeres Lucio (2013:35), ellas, las mujeres, disponen de una mayor facilidad para resolver conflictos y adaptarse al funcionamiento de la escuela, desencadenando una mejor interacción con el profesorado, una mejor convivencia entre alumnado y evitan que la violencia en el noviazgo y sexual se dirija hacia otros caminos, esto significa a decir del autor que las mujeres son quienes ponen los límites, y si se desencadena, -la violencia- ellas en gran medida comparten la responsabilidad de detonarla

En cambio para ellos, los hombres, desde el punto de vista social, sus roles han sido orientados hacia la agresividad y las posturas violentas; este tipo de comportamiento no

está aprobado para la mujer, de tal manera que en la escuela, la agresividad se revela como un juego masculino que genera rechazo o algunos casos simpatía. Las afrentas como pequeñas agresiones físicas, pero sobre todo verbales, sirven para medir la posición de cada uno en la escuela, estos estereotipos hacen que los alumnos siempre esten agresivos y predispuestos a la violencia, algunas veces a la vista de todos y en otras de manera oculta en el aula, en los pasillos, las áreas de servicio; estas agresiones se producen frecuentemente por individuos masculinos y después le siguen los grupos de chicas que pertenecen a cursos superiores con respecto a las víctimas (Lucio, 2013).

De esta manera, ambos, hombres y mujeres están expuestos a la violencia de género, la cual sin duda tiene un impacto negativo hacia su bienestar y desarrollo, el cual está construido en un contexto de desigualdad e injusticias que propician que los que estan inmersos en este ambiente se conviertan en víctimas o victimarios (Ayllon, 2011).

Como ya se mencionó la violencia de género, aunque en principio conceptual y teóricamente era un término asociado a la violencia hacia ellas, en las escuelas se presenta como;

a) Verbal, es la que está presente en las aulas y puede ser directa; es aquella en la que el agresor o agresores realizan insultos o comentarios humillantes hacia sus compañeros o compañeras con gritos, burlas, comentarios sarcásticos, desprecios, insultos, amenazas, humillaciones, poner motes y la indirecta, que es aquella en la que se hacen comentarios denigrantes sarcásticos y murmuraciones maliciosas que principalmente lo que buscan es perjudicar tanto al alumnado como a la planta docente (Moreno 2017).

b) La violencia sexual y por género; en las aulas se presenta con conductas de naturaleza sexual que incluyen comportamientos verbales ofensivos de parte del agresor, y con comportamientos no deseados por parte de quien los sufre; este tipo de violencia se continua ejerciendo en la escuela, de todos los niveles estos comportamiento comenta Moreno 2017 implican tocamientos en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales reproduciendo con ello los patrones culturales y sociales que tienen un carácter estructural que trasciende los comportamientos individuales y de convivencia, pero además en las instituciones de educación superior este tipo de violencia se hace acompañar de chismes, burlas e insultos, sobre todo cuando las alumnas participan y pasan al pizarrón o también se ejerce en forma de segregación, discriminación, acoso o falta de estímulo por parte de docentes, compañeros(as) y familiares hacia las estudiantes; ellas encuentran más obstáculos para ser reconocidas y viven más prácticas de exclusión en comparación con los hombres, especialmente en carreras con predominio masculino (García, 2008).

En términos de mayor gravedad la violencia sexual que inicia en la escuela como parte del acoso puede llegar como señala García (2008), al uso de fuerza física propiciando el matrimonio de menores, la prostitución forzada e incluso la comercialización de mujeres.

c) La violencia en el noviazgo; el noviazgo es esa vinculación que se establece entre dos personas que se sienten atraídas mutuamente; representa una oportunidad para conocerse, una etapa de experimentación y de búsqueda, con actividades, gustos y pensamientos en común, y es un preámbulo para una relación duradera”. La violencia en el noviazgo, mencionan Morales y Rodríguez (2012) en el noviazgo se refiere al uso o amenaza de la fuerza física, restricción, abuso psicológico y/o el abuso sexual con el propósito de causar daño o dolor a la otra persona (p:61).

d). Violencia Institucional Esta violencia, se refiere a un tipo de imposición que hace uso de recursos no físicos sino más bien morales y espirituales que afectan o que de alguna manera dejan ver las escasez de políticas de prevención o contención de los problemas de violencia hacia las mujeres (López 2009). Este mecanismo de reproducción señalan Gómez Zurita y López (2013), da pautas, para fortalecer creencias, mitos, y acciones de distinta índole que a primera vista parecen irrelevantes o poco trascendentes, pero que son las que solas o en conjunto abonan a la reproducción de espacios en los que faltan políticas de prevención y fomento de buenas prácticas que favorezcan una mejor convivencia y que estén en contra de la violencia mantenimiento con ello los desequilibrios de poder entre las áreas administrativas, de personal docente y con el alumnado y contribuyendo con ello a reforzar activamente las desigualdades entre hombres y mujeres, los estereotipos y los papeles que la sociedad impone a cada sexo (UNESCO/UNICEF, 2009).

Metodología

El diseño de la investigación fue cuantitativo con un nivel de análisis descriptivo. El procedimiento contempló una etapa de análisis documental, la cual se sustentó con la situación problemática de violencia de género en las escuelas de educación superior. El estudio que se realizó de manera censal a los 117 estudiantes de una Licenciatura en educación, de los cuales el 38% fueron hombres (44) y el 62% mujeres (73).

El instrumento fue un cuestionario estructurado en dos partes, la primera; datos de identificación y la segunda el diseño y aplicación de 35 preguntas por dimensión; violencia verbal, sexual, en el noviazgo e institucional la cual se clasifico por indicadores, variables y actores, en todas las preguntas se incluyó como opción de respuesta la escala Likert; *nunca*, *Casi nunca* y *casi siempre*. Para el análisis de la información se codificaron los datos en el programa SPSS versión 21 en la que se obtuvieron estadísticos de frecuencia, frecuencias relativas y correlaciones, para efectos de tener un mejor acercamiento al fenómeno de la violencia se sumaron los resultados de las columnas de casi nunca y casi siempre, ya que en ellos se denota la presencia de actitudes violentas en el salón de clases.

Resultados

Violencia de género hacia las mujeres; en cuanto a este tipo de violencia, se procedio a indagar la presencia de los insultos verbales, en la tabla no. 1 se muestran los resultados

que corresponde a la pregunta; *en el aula se hacen comentarios que denigran a las mujeres*, los porcentajes indica que el 17% del personal docente se dirigen al género femenino de manera ofensiva, en ese mismo sentido el 52% expresó que los compañeros denigran a las mujeres con comentarios inapropiados y que el 48% de las mismas mujeres hacen comentarios deshonrosos dirigidos a sus compañeras y aunque en menor porcentaje se puede observar que el 13% señaló que su pareja sentimental le hace comentarios denigrantes.

Otro indicador se determinó al preguntar si en el salón de clases se hacían *insinuaciones inapropiadas al género femenino* el 22% de los encuestados mencionaron que han sido testigos de este tipo de insinuaciones por parte del docente hacia las alumnas. En cuanto a los compañeros el 30% percibe insinuaciones que denigran a la mujer, y que el 26% de las alumnas también las hacen con la intención de denigrar a sus propias compañeras; en cuanto a la pareja sentimental los resultados indican que el 17% hacen insinuaciones inapropiadas.

El siguiente indicador; *Práctica educativa / estereotipos a alumnos y alumnas*, se buscó indagar si en el salón se promovían conductas que fomentaran ideas respecto a que ciertas actividades solo eran deberes ejercidos por mujeres, se preguntó entonces si estaban de acuerdo en que las mujeres solo debían dedicarse a actividades domésticas, se encontró que 26% aceptan que dicha práctica es permitida y fomentada por el docente, el 26% de alumnos también la respaldan y el 17% de las compañeras lo aceptan aprueban y difunden, en cuanto a la pareja solo 9% percibe que ellos contribuyen a que se continúe con estas prácticas

En el indicador *repetición de la permanencia de estereotipos de género en clase por parte del docente*, se refirió a la aceptación en un grado altamente considerable de acciones que reflejan el apoyo a ideas respecto a que ciertas actividades que deben ser ejercidas sólo por mujeres o bien sólo por hombres, lo que confirmo el indicador anterior al encontrar que el 26% de los encuestados considera que el profesor practica con frecuencia la clasificación de actividades de acuerdo al género, que el 43% de los compañeros de clase consideran que los estudiantes preservan en un nivel alto los comentarios que se hacen respecto a las actividades que debería realizar cada género, que el 26% de las compañeras también fomentan y externan estereotipos respecto al género femenino y masculino. en cuanto a la pareja de las y los estudiantes los resultados arrojan que el 26% declaran que la pareja practica con frecuencia la permanencia o repetición de los mismos (tabla 1).

Tabla 1. Violencia verbal y de género

Variable	Actores	Nunca	Casi	Casi
En el aula se hacen comentarios que denigran a la mujer.	Personal docente	83	13	4
	Compañero	48	35	17
	Compañera	52	35	13
	Pareja	87	13	S/D
En el aula se hacen comentarios inapropiados hacia alumnos y alumnas.	Personal Docente	56	26	17
	Compañero	39	30	30
	Compañera	52	22	26
	Pareja	79	17	4
En el aula se hacen insinuaciones inapropiadas.	Personal docente	78	13	9
	Compañero	70	13	17
	Compañera	74	17	9
	Pareja	83	13	4
En el aula se hacen comentarios que denigran a alumnos y alumnas por su	Personal Docente	74	17	9
	Compañero	57	30	13
	Pareja	87	13	S/D
En el aula se respaldan prácticas que estereotipan a alumnos y alumnas	Personal Docente	74	26	S/D
	Compañero	74	13	13
	Compañera	83	13	4
	Pareja	91	9	S/D
En el aula se incentiva la permanencia de estereotipos de género.	Personal Docente	74	13	13
	Compañero	56	35	8
	Compañera	74	17	9
	Pareja	79	17	9

Fuente: Elaboración propia en base a resultados.

Violencia Sexual. En esta categoría de análisis solo se incluyeron como actores al profesorado y los compañeros y compañeras, lo que se observa en la tabla no. 2, son las preguntas que tuvieron porcentajes, menores, pero los tuvieron como es el caso de la variable *se le presiona en el aula para realizar actividades sexuales*, en la que el 4% manifestó presión por parte de un compañero; por parte de una compañera el 4% dijo

que casi nunca y un 4% que algunas veces, en tanto de la pareja un 9% expresó que casi nunca y un 4% que algunas veces.

En el indicador toca tu cuerpo sin consentimiento, el 17% dicen que la pareja es quien ejerce este tipo de violencia, en el mismo sentido la pregunta; *incomoda con comentarios de naturaleza sexual*, el 13% manifestó que son los compañeros de clase quienes con mayor frecuencia incomodan con comentarios de naturaleza sexual, y solo un 4% de las compañeras de clase incomoda hace este tipo de comentarios. El indicador *menosprecio por cuestiones de género o preferencia sexual*, el 9% de los encuestados manifestó que el docente llega a incurrir en actos y comentarios donde se refleja este tipo de conductas y para un 30% considera son los compañeros de clase quienes recurren al menosprecio, pero un 18% de las compañeras también ejercen este tipo de violencia en salón de clases.

Tabla 2. Violencia sexual en las aulas universitarias.

Variable	Actores	Nunca	Casi	Casi
Se le presiona en el aula para realizar actividades sexuales	Personal Docente	100	S/D	S/D
	Compañero	96	S/D	4
	Compañera	92	4	4
	Pareja	87	9	4
Han tocado tu cuerpo sin tu consentimiento	Personal Docente	100	S/D	S/D
	Compañero	100	S/D	S/D
	Compañera	100	S/D	S/D
	Pareja	83	13	4
Te han incomodado con comentarios de naturaleza sexual en clase	Personal Docente	100	S/D	S/D
	Compañero	87	13	S/D
	Compañera	96	4	S/D
	Pareja	100	S/D	S/D
Has sufrido discriminación por preferencias sexuales diferentes	Personal Docente	96	S/D	4
	Compañero	74	17	9
	Compañera	74	17	9
	Pareja	96	4	S/D
Has sufrido menosprecio por cuestiones de género o preferencia sexual	Personal Docente	91	9	4
	Compañero	70	26	4
	Compañera	82	9	9
	Pareja	21	9	S/D

Fuente: Elaboración propia en base a resultados.

Violencia en el noviazgo. Los tipos de violencia en la escuela incluyen a la que se ejerce por la pareja sea hombre o mujer como un intento por controlar o dominar a una persona, física, sexual o psicológicamente, la cual genera algún tipo de daño (Rey-Anacona 2013). La violencia en el noviazgo inicia con los gritos y celos de pareja, lo anterior se puede apreciar en la Tabla Número 3, en la que se observa que el 30% dijo que casi nunca, pero un 14% dice que casi siempre le cela de forma insistente y agresiva. En cuanto a los gritos también un 14% dijo que casi siempre y un 30% que casi nunca.

En la variable *acoso de pareja* el 9% de los encuestados manifestó que casi nunca experimentan acoso por parte de su pareja, En *prohibiciones de pareja*. “casi nunca” con un 26% y 9% respectivamente señalaron tener una relación de prohibiciones por parte de su novio o novia. En la variable *discriminación por la pareja* el 4% de los encuestados acepta ser discriminado algunas veces.

En cuanto a los *insultos por la pareja* el 9% manifiesta que la frecuencia con la que su pareja emite insultos es con un alto grado de incidencia, mientras que el 4% declara que la frecuencia con la que se enfrenta a insultos es relativamente baja. En *Insistencia de la pareja para tener relaciones sexuales*, solo el 4% del total de encuestados aceptó que su pareja ha sido insistente para tener relaciones sexuales y en cuanto a los golpes, el 9% señaló que ocurre algunas veces y el 4% que casi nunca sucede una situación como esta (Tabla 3).

Tabla 3. Violencia en el Noviazgo

Variable	Nunca	Casi nunca	Casi siempre
Tu pareja te cela de forma insistente y	56	30	14
Tu pareja te acosa	91	9	S/D
Tu pareja te prohíbe	65	26	9
Tu pareja te insiste en tener relación	96	S/D	4
Tu pareja abusa de ti	100	S/D	S/D
Tu pareja te discrimina	96	4	S/D
Tu pareja te insulta	87	4	9
Tu pareja te amenaza	91	5	S/D
Tu pareja te ha golpeado	87	4	9

Fuente: Elaboración propia en base a resultados

Violencia institucional. Conocimiento de trato despótico, agresivo o violento por parte del personal administrativo en contra del alumnado, el 74% manifestó que nunca la institución conoce la violencia que ejerce el personal administrativo hacia ellos como alumnado, lo cual refleja una constante violencia en trámites que la institución o desconoce o fomenta.

En cuanto a que la institución ignora situaciones de violencia de género, el 26% menciona que casi nunca le atiende cuando esto sucede de esta manera también se les cuestionó que tanto la institución difunde información para eliminar todo tipo de violencia de género el 8% de los encuestados considera que la escuela casi nunca difunde y el 7% dice que casi siempre, no obstante el nunca con un 85% de información da señales de lo que está sucediendo en esta materia en la institución, en cuanto a conocer cuánto la Institución realiza conferencias, pláticas o cualquier evento en que se busque concientizar en el tema de violencia de género el 65% de los encuestados aceptan la existencia de actividades dentro de la institución que buscan informar y hacer reflexionar sobre la violencia. De dicho porcentaje se puede destacar que el 13% de los encuestados consideran que el desarrollo de actividades de la índole tratada se lleva a cabo casi siempre y el 22% dicen que nunca se realizan actividades que favorezcan la reducción de violencia de género dentro de la comunidad estudiantil.

Tabla 4. Violencia Institucional

Variable	Nunca	Casi	Casi Siempre
Conocimiento de trato despótico, agresivo	74	22	4
Institución ignora situaciones de violencia	74	26	S/D
Institución difunde información para	85	8	7
Institución realiza conferencias, pláticas o	22	65	13

Fuente: Elaboración propia en base a resultados

Discusión y conclusiones

En este estudio lo que encontramos es que en la universidad es necesario reconocer que existe violencia, que la violencia institucional que ignora o deja de realizar acciones de fomento a disminuir los estereotipos o a reducir las prácticas de violencia es alta, ya que al no instrumentar una acciones preventivas con platicas, conferencias o con establecer mecanismos para prevenirla refleja que de alguna manera persiste como señala (López 2009), la escasez de políticas de prevención o contención de los problemas de violencia, que aunado a ello también se detecta violencia de género, en el noviazgo y sexual en menores porcentajes que no por ello dejan de ser preocupante, ya que de no diseñar estrategias inmediatas de atención se sufre el riesgo de dar continuidad a un sistema escolar en el que imposibilita un desarrollo óptimo, armónico y en paz de una comunidad universitaria que llegará al ámbito laboral, social y económico carente de herramientas para afrontar los retos que conlleva una sociedad compleja y global que tiene el reto implementar políticas de género en la educación.

A manera de cierre, las universidades como instituciones del saber y formadoras de mejores hombres y mujeres, pueden considerar la posibilidad de adaptar en sus modelos educativos los nuevos o no tan nuevos paradigmas de la justicia, la igualdad y la equidad de género, a través de la promoción del respeto hacia los demás y de la

sororidad con las mujeres, para que desde la institución educativa se postulen estrategias en las que los valores y los derechos de los seres humanos inspiren el logro de los mejores objetivos, y de las mejores metas, de tal suerte que una de las recomendaciones es que la universidad no se haga sumisa ante la exigencia de los nuevos problemas que el desarrollo y la globalización traen en el camino hacia las escuelas, que ellas deben centrarse en reducirla, que su presencia requiere de atención para que ese protagonismo como institución del saber le invite a transversalizar este paradigma en sus planes y programas de estudio que impacten en el equilibrio y en la reducción de uno de los problemas que está vigente y presente en las escuelas de nivel superior, la silenciosa presencia de la violencia de género.

Bibliografía

Arendt, Hanna (1970:70) *On violence*, A Harvest Book, Harcourt Inc, Orlando Austin, New York, San Diego, London, ISBN 978-0-15-669500-8.

Ayllon, E.; Orjuela, L.; Román Y. (2011) *En la violencia de género no hay una sola víctima. Atención a los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género*. Save the Children, Programa Daphne III de la Unión Europea. http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/archivos/No_hay_una_sola_victima.pdf

Buquet, A. (2011). *Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior Problemas conceptuales y prácticos*". En *Perfiles educativos*, México, vol. XXXIII, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 211-225.

DOF (2007) *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. *Diario Oficial de la Federación, México*, recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4961209&fecha=01/02/2007.

Elliott, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México. Fondo de Cultura Económica.

García, J., R. (2008) *Compilación sobre género y violencia*. México, Instituto Aguascalentense de las Mujeres, IAM. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/insp/compilacion_genero.pdf

Lagarde, M. (2001a). *El derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia*. En Maquieira, V. (Ed.) *Mujeres, globalización y derechos humanos*. (477-534). España: Cátedra.

Lagarde (2001b). *Claves Feministas para la negociación del amor 1era*. Edición Managua, puntos de encuentro , 2001, 106 p. Memoria. Recuperado de <http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0538/claves-feministas.pdf>

Lleó, R. (s/f.). *La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica*. Recuperado de <http://roble.pntic.mec.es/fromero/violencia/articulo2.htm> Lucio, L. (2013). *Bullying en prepas. Una mirada al fenómeno desde la axiología y la docencia*. México. Trillas.

Osorio, M. (2014). *Hablemos de violencia. Un monstruo de mil cabezas*. México. Ediciones B.

Rey-Anacona, C. (2013). *Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes*. *Terapia psicológica*. Vol. 31 Núm. 2. 143-154. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000200001>.

Ruiz-Ramírez, R., & Ayala-Carillo, M. (2016). *Violencia de género en instituciones de educación*. *Ra Ximhai*, 12 (1), 21-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=46146696002>

Morales Díaz, N E; Rodríguez Del Toro, V; (2012). Experiencias de violencia en el noviazgo de mujeres en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23() 57-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233224386003>.

Moreno Santafé, R. (2017). Estrategias de intervención ante la violencia verbal, en estudiantes adolescentes del estado Mérida - Venezuela. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (31), 43-53.

Sacristán J. Gimeno (2013) En busca del sentido de la educación, Ediciones Morata, S.L. Págs. 270.

Serrano, A., e Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. Informe del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Serie Documentos, 9 . <http://www.centroreinasofia.es/informes/Violenciaentrecompa%C3%B1erosenlaescuela.pdf>.

SEP/UNICEF (2009). Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México. Recuperado el 16 de octubre de 2014 en: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio violencia genero educacion basica Part1.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio%20violencia%20genero%20educacion%20basica%20Part1.pdf).

Tortosa, M. (2010) Las nuevas violencias en la crisis global, Íconos, revista de Ciencias Sociales Núm. 36, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica de Ecuador ISSN: 1390-1249

<http://www.flacso.org.ec/docs/i36tortosa.pdf>UNESCO. (2009). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>

Valadez, I. (2008). Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. México. Recuperado el 14 de septiembre de 2014, en: http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf .

**EL PATRIARCADO COMO LÍMITE A LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE MUJERES
JÓVENES EN ESPAÑA (2000-2011)**

Laura Lobato Escudero

Universidad Complutense de Madrid

Lola Frutos Balibrea

Universidad de Murcia

Resumen

La participación política de las personas jóvenes, y en particular de las mujeres jóvenes, se ha visto atravesada por dos tipos de discriminaciones intersectoriales: la adultocéntrica (Kauskopf, 2004) y la de género (Marrion Young, 2000), siendo ambas formas de dominación patriarcal (Izquierdo, 1998 y Pateman, 1995). En la sociedad española este tipo de solapamientos de desigualdades de acceso al espacio público también se han producido, quedando reflejado en el periodo 2000-2011 tal como se reflejó en la tesis doctoral “Participación política de las personas jóvenes desde la perspectiva del patriarcado en España (2000-2011): factores y límites” y que enmarca dicho artículo.

Ante esta cuestión, la percepción del actor social, en este caso las mujeres jóvenes, resulta de especial relevancia. Por ello, el objeto de esta comunicación es el de reflejar cómo ambas formas de desigualdad se han solapado a la hora de hablar de la participación política de las mujeres jóvenes, así como éstas las han percibido, llevando a cabo un análisis de las formas de discriminación que las mujeres jóvenes que participan en política han experimentado entre los años 2000 y 2011.

Se ha partido, a la hora de la selección de las mujeres a entrevistar, de los perfiles resultantes de los análisis multivariantes de los estudios del CIS 2603, 2818 y 2919 relativos a la participación convencional y no convencional de las personas jóvenes en el periodo.

Tras el análisis de las entrevistas se refleja que todas las personas jóvenes entrevistadas han experimentado formas de limitar su participación, tanto siendo ésta llevada a cabo de forma convencional, como no convencional. Esto, además, se solaparía con la limitación que las mujeres jóvenes declaran de haber experimentado, por el hecho de ser mujer y jóvenes.

Abstract

Youth political participation, specific the young women, has two types of discrimination: the adultocentric (Kauskopf, 2004) and the gender (Marrion Young, 2000). Both are part of the patriarchal domination (Izquierdo, 1998 y Pateman, 1995).

The Spanish society are involved on the overlap of inequalities to access to the public space as the doctoral thesis “Political Participation of Young People from the Patriarchal

perspective in Spain (2000-2011): Factors and Limits” reflect during the period 2000-2011 and where this communication is belonged.

Facing this situation, the perception of the social actor, in this case the young women, seems relevant therefore the aim of this communication is to reflect how the both types of inequalities are being overlap in the case of young women political participation. As well as they are perceived this situation. For that, it seems relevant analyse the inequalities ways that the young women are experienced between the years 2000-2011.

The young women interviewed were the result of the profile that the studies CIS 2534, 2603, 2818 and 2919 multivariant analyses result about the conventional and non-conventional youth political participation during all the period.

After analysing all the interview, all the young women interviewed reflected that they experimented some ways to limit their political participation in all their forms. In addition, this situation was overlapped with the limit that they said that they lived for being women and younger.

Introducción

El análisis de la participación política de las personas jóvenes en general y, en particular, el caso de las mujeres ha presentado límites a la hora de llevarlo a cabo. Por un lado, se pueden destacar los límites adultocéntricos de la mayoría de los estudios que se han llevado a cabo. Éstos, partiendo normalmente de una concepción lineal, e interpretada, desde la concepción adulta de las etapas vitales. Ello genera tanto que, desde la academia, como ocurre también en las políticas públicas, así como en las relaciones sociales, las posiciones adultas son consideradas con un mayor valor social, y que genera un bloqueo generacional (Krauskopf, 2005, p.5). Ello potenciará la generación de comportamientos “deseables y no deseables” definidos por las personas adultas y que las personas jóvenes incorporarán como propias (Lerena, 1978; Duarte, 2011, p.102; Poggi, Serra y Carreras, 2011, p.65). Además de generar connotaciones negativas de las pautas de actuación de las personas jóvenes, considerándolas como desviaciones sociales (Wörching, 2008, p.95).

Por otro lado, otros de los límites que se han generado a la hora de analizar la participación política de las personas jóvenes ha sido el de unificar las formas de participación de las mujeres y hombres jóvenes, considerando que en ambos casos los límites a la participación serán similares. Es cierto que existen estudios al respecto de la participación política de las mujeres en el caso español y que la perspectiva crítica está, cada día más, reflejando no sólo las diferencias en la participación, sino también las desigualdades de acceso por cuestiones de género (Gómez-Ferrer Morant, 2011, p.87). No obstante, esto no se está reflejando en la mayoría de los estudios de personas jóvenes, en los que la homogeneización de éstas como “jóvenes” oculta las diferencias no sólo en las pautas de comportamiento, sino en las condiciones y límites al acceso de

lo público (Lutte, 1991, p.11-12; Revilla Castro, 2001, p.104; etc.). Por ello, se considera relevante prestar especial atención al caso de las mujeres jóvenes.

Ambas formas de limitar la participación política de las mujeres jóvenes, es decir por cuestión de edad y de género, son dos de las formas de dominación patriarcal que a lo largo de la historia se ha venido repitiendo en sociedades como la española (Izquierdo, 1998, p.175; Pateman, 1995, p.12; Millet, 1995, p.70 o Lender, 1990, p.10 y ss.). Esto, además, parece reflejar que vaya a tener mayor incidencia, sobre todo, a la hora de hablar de la participación política de las mujeres jóvenes.

Ante esto, el objeto de esta investigación es el de conocer los límites a la participación política de las mujeres jóvenes que ellas mismas reflejan y partiendo de las hipótesis que tanto la cuestión etárea por un lado, como la de género por otro, son dos de los límites que las mujeres jóvenes se encuentran a la hora de participar en política. Para ello se llevará un análisis del discurso de mujeres jóvenes que han llevado a cabo entre 2000 y 2011 formas de participación política convencional y no convencional (Anduiza y Bosch, 2007).

Metodología

Para abordar los límites a la participación política de las mujeres jóvenes en España entre los años 2000 y 2011 como consecuencia de la perspectiva patriarcal se ha procedido, en primer lugar, a un análisis de los perfiles de las formas de participación convencional y no convencional de las mujeres jóvenes, con el fin de seleccionar a las mujeres que entrevistar.

Las concepciones de participación convencional y no convencional se llevan a cabo en función de las tipologías de Anduiza y Bosch (2007, p. 16-17) que las realizan partiendo de las categorías de Barnes y Kaase (1979) y que pueden ser categorizadas conforme a la tabla siguiente.

Tabla 1. Clasificación de la participación convencional y no convencional

Participación convencional	Participación no convencional
<ul style="list-style-type: none">- Votar en elecciones/referéndum- Colaborar en campañas electorales- Miembro activo de partido, sindicato, asociación o grupo de carácter político- Colaborar en mecanismos de participación directa- Contactar con medios de comunicación o representantes políticos	<ul style="list-style-type: none">- Participar en manifestaciones, sentadas, ocupaciones, etc.- Consumir/dejar de consumir productor por motivos políticos- Llevar distintivos de contenido político- Participar en plataformas, grupos o asociaciones sobre cuestiones locales

Fuente: elaboración propia a partir de los ejemplos de participación de Anduiza y Bosch (2007, p.16-17)

Para abordar la cuestión de la participación política de las mujeres jóvenes tanto de tipo convencional, como no convencional, se ha partido de los estudios 2609, 2818 y 2919 convenio del CIS y el INJUVE llevados a cabo en el periodo. Para su análisis, se ha procedido a la fusión de las bases de datos partiendo de las variables de tipo sociodemográficas (edad, sexo, nivel de estudios u ocupación), así como relativas a las formas de participación convencional (voto en las últimas elecciones, asistencia a mítines o la afiliación a partidos políticos) y de participación no convencional (como sería la asistencia a manifestaciones, el participar en asociaciones, la firma de peticiones o el consumo político) tal como la siguiente tabla muestra.

Tabla 2. Relación de estudios del CIS y variables empleadas para el análisis de regresión logística multivariante y creación de los perfiles

Estudio		2609	2818	2919	
Tipo de variables	Variables	Nombre	may-05	oct-09	nov-11
Sociodemográficas	Sexo	SEXO	P33	P37	P40
	Edad	EDAD	P32	P36	P37
	Estudios	EST	Estudios	Estudios	Estudios
	Título máximo	ESTUDIOS	Estudios	Estudios	Estudios
	Estudios	ESTUDIOS	Estudios	Estudios	Estudios
	Trabaja/estudia	OCU	P39	P45	P49
Participación convencional	Voto elecciones	VOTO	P31	P35	P36
	Asistencia mitin	MITIN	P1404	P2005	P1902
	Afiliación	AFIL		P1701	
Participación no convencional	Manifestaciones	MANI	P1403	P2004	P1901
	Asociaciones	ASO		P1705,	
	Firma petición	FIRMA	P1401	P2001	
	Consumo	CONSUM	P1402	P2002 y	P1903

Fuente: elaboración propia a partir de los estudios convenio CIS- INJUVE 2609, 2818 y 2919.

El objetivo de obtener dichas variables fue el de poder analizar la incidencia que éstas pudieron tener en las variables dependientes de participación convencional y no

⁵¹ La variable “est” y “estudios 2” son resultados de recodificaciones de las variables puesto que la muestra de los estudios convenio de juventud es de 16 a 29 años y presentaría límites en el nivel de estudios posible de adquirir puesto que no se espera que una persona de 16 años tenga estudios superiores. Para ello, la variable “estudios 2” incluye si tienen estudios obligatorios y post obligatorios y la variable “est” si los sujetos han alcanzado, o no, los estudios máximos.

convencional de las mujeres. Dicha construcción de variables, que refleja si participan o no de dicho modo, se llevó a cabo partiendo de la consideración de si se había llevado a la práctica algunas de las formas de participación que las correspondería (tabla 2).

Tras ello, para la selección de los perfiles de las personas a entrevistar se llevó a cabo un análisis por medio de regresiones logísticas multivariantes, dado que éstas reflejaban la probabilidad de participar de forma convencional y no convencional, en este caso de mujeres, en política.

Según los resultados obtenidos, las variables a tener en consideración para elaborar los perfiles a entrevistar son los siguientes:

- Participación convencional mujeres:
 - o que hayan participado en manifestaciones
 - o que tengan el nivel de estudios máximo posible para la edad que tiene
- Participación no convencional de mujeres:
 - o que hayan votado en las últimas elecciones generales
 - o que hayan asistido a mítines
 - o que estudiaran y trabajan

Con ello, además de la inclusión de otras variables para llevar a cabo la selección de las cuotas como la inclusión de la afiliación⁵², o el participar en grupos no institucionalizados, se seleccionaron a los siguientes perfiles para el desarrollo de 7 entrevistas semiestructuradas, tal como se refleja en la tabla siguiente.

Tabla 3. Perfiles de las mujeres a entrevistar

Tipo de participación	Variable asociada	Muestra
Convencional (4 mujeres entrevistadas)	Voto	1 mujer que haya votado en elecciones generales
	Afiliación a un partido político	1 mujer afiliada a IU
		1 mujer afiliada al PSOE
	1 mujer afiliada al PP	
No convencional (3 mujeres entrevistadas)	Institucionalización (asociación)	1 mujer
	No institucionalización (manifestación, grupo autogestionado, etc)	1 mujer

⁵²En este caso, se ha tenido en cuenta la afiliación en partidos políticos con representación a escala nacional y en todo el territorio.

	Consumo político	1 mujer
Total		7 mujeres entrevistadas ⁵³

Fuente: elaboración propia.

Partiendo del esquema de Kvale (1996: 129) relativo a las preguntas temáticas de investigación (PTI) y las preguntas dinámicas de investigación (PDI), se desarrolló el siguiente guion para las entrevistas semiestructuradas⁵⁴.

Tabla 4. Guion de las entrevistas semiestructuradas

PTI 1 ¿Qué entiende por participación política?	¿Qué es para ti la participación política?
	¿De qué formas se puede participar?
	¿Crees que las personas jóvenes participan de forma diferenciada a las adultas?
	Antes de tener la mayoría de edad ¿te hubiera gustado participar en igualdad de condiciones que las personas adultas?
	¿Crees que se participa de forma diferente en función del tamaño del municipio?
PTI 2 ¿De qué formas participa?	De las formas que has reflejado ¿cuáles has practicado entre 2000 y 2011?
	¿Cuándo fue la primera vez que la/s practicaste?
	¿Sigues haciéndolo en la actualidad?
PTI 3 ¿Han limitado la participación por cuestión de edad alguna vez?	¿Alguna vez has sentido que una persona mayor ha menospreciado alguna de las formas/la forma de participación que has llevado a cabo o ibas a realizar? ¿Y por jóvenes?

⁵³ La muestra del estudio original contempla el mismo número de hombre de cada una de las cuotas.

⁵⁴ El trabajo de campo se realizó entre los días 2 y 16 de marzo del año 2017. Es de destacar que todas las personas seleccionadas eran personas de edades comprendidas entre los 16 y 29 años entre 2000-2011 y que habían llegado a cabo algunas de las formas de participación convencional y no convencional.

	¿Alguna vez tu opinión ante política o actitudes políticas ha sido minusvalorada por personas adultas? ¿Y por jóvenes
PTI 4 ¿Te han limitado la participación por cuestión de sexo alguna vez?	¿Has sentido alguna vez que una persona de otro sexo haya menospreciado alguna de las/la forma de participación que has llevado a cabo o ibas a realizar? ¿Y de tu mismo sexo?
	¿Alguna vez tu opinión ante política o actitudes políticas ha sido minusvalorada por razón de tu sexo?

Fuente: elaboración propia.

Siendo, en este caso, relevante el resto de las preguntas abordadas en las entrevistas más a allá de las preguntas temáticas de investigación 3 y 4, relativas ambas a las formas de limitar la participación política por cuestión de género y edad, es decir, el límite patriarcal.

Resultados

Como se ha venido reflejando, dos de los límites patriarcales a la participación política de las mujeres jóvenes vienen determinados por cuestiones etáreas o de género, siendo ambas cuestiones las que reflejar a continuación tal como ellas las han percibido.

En general, el límite adultocéntrico es uno de los límites que tanto mujeres, como hombres jóvenes, consideran haber experimentado. No obstante, en relación con un análisis conforme a las formas de participación convencional y no convencional, ambas formas de participar de personas -en este caso mujeres jóvenes- parecen reflejar formas de infravaloración por parte de personas adultas⁵⁵.

(...) que muchas veces se intentaba ver a los jóvenes como chicos que vienen a pasar la tarde, o los mandas a pegar carteles simplemente, que como parece que eres joven tienes menos experiencia y por tanto no sabes de lo que estás hablando y por tanto tu opinión no vale. Sí, sí que habido menosprecio por el hecho de la juventud, sí.

(CONV/M/1)

Claro, por ejemplo, en 2011 cuando se empezaron a generar las asambleas del 15M, por ejemplo, mi padre, o sea la generación que además siempre ha sido de partido, de militante de partido tradicional y demás, y subestimaba mucho el movimiento a pie de calle, porque creo que se olvidaron de la movilización de calle ellos ...

(NOCONV/M/2)

⁵⁵ Aunque es preciso destacar que el perfil de las personas que lo infravaloran son personas que llevan a cabo prácticas de participación convencional, no pudiendo permitir la afirmación que dentro del ámbito de la participación no convencional también se lleve a cabo por personas adultas que la practiquen.

No obstante, las formas de participación no son las únicas que presentan el límite adultocéntrico reflejado por las mujeres jóvenes entrevistadas. Éstas también han sentido que su opinión, vinculada evidentemente en el ámbito político, ha sido puesta en entredicho por el hecho de ser jóvenes.

¿Por el hecho de ser joven? Sí, yo creo que sí, yo creo que siempre ha habido un recelo
(...)

(NOCONV/M/2)

Sí, sí que a veces sientes que, que cuando das tu opinión te dicen hoy todavía eres muy joven, luego ya cambiarás, sí que siento, un poco... Tampoco le das muchísima importancia, pero luego cuando lo piensas dices ¿pero ¿qué tiene que ver que sea joven con que mi opinión sea ésta?

(CONV/M/2)

Además, se puede destacar como las formas de participación en las que parece que no existe tanto cuestionamiento a la hora de participar, al menos en el ámbito convencional, haría referencia a los temas considerados como “propios” de las personas jóvenes. Haciendo que, incluso, se vea por parte de las mujeres jóvenes justificado que se centren en esos ámbitos y no en otros.

(...) he estado en la de juventud por el tópico de ser joven tener que meterte en algo (...)

(CONV/M/2)

Pese a esos límites, las mujeres jóvenes entrevistadas han detectado límites a la participación tanto convencional, como no convencional, también de los propios sistemas institucionales. Es decir, por un lado, se ha detectado como las mujeres jóvenes entrevistadas les hubiera gustado, siendo menores de edad, poder llevar a cabo el ejercicio, la menos, del sufragio pasivo y, por otro, como no encontraban espacios de participación no tan vinculados al ocio y el deporte, en el ámbito asociativo o del tercer sector.

Claro, sin duda, incluso antes de tener esa mayoría de edad. Muchas personas tienen esa capacidad crítica mucho mayor que las personas adultas, que después tienen capacidad de votar, o que directamente no la ejercen, es una cuestión de calidad, no de cantidad (risas)

(NOCONV/M/2)

Sí, sí porque ya había mirado antes, o con mis padres había mirado antes, cuando eres menor de edad, casi no hay nada, hay muy pocas cosas. Y luego, cuando ya empiezas, tienes que tener como experiencia. Para ser voluntaria necesitas experiencia, entonces es complicado acceder(...)

(NOCONV/M/1)

Es decir, como las propias mujeres jóvenes han reflejado, éstas han encontrado límites a la participación por cuestiones adultocéntricas, tanto a la hora de cuestionar sus prácticas, sus opiniones ante cuestiones políticas o los propios espacios en los que se les permitía participar. Llegando a cuestionar ellas mismas la situación de no poder votar sin poder ser mayores de edad, cuando eran menores, o los pocos espacios del tercer sector juvenil enfocados a ámbitos diferentes al ocio y deporte. Además, han llegado a interiorizar que el espacio de participación permitido es, en ocasiones, el de los propios temas de juventud, sin poder incidir en nada más.

Pero como se reflejó, el límite adultocéntrico no es el único que las mujeres jóvenes experimentan, y declaran haber vivido, del ámbito patriarcal. Las formas de limitar resultado de la dominación masculina son otros de los límites detectados y expresados por ellas.

Por un lado, según la percepción de las mujeres entrevistadas, o la mayoría, la dominación masculina en las relaciones sociales de personas de diferente género no sólo se da en política, sino en el resto de espacios. Ello genera que no se considere una cosa específica del ámbito político, sino que esté transversalizado en el resto de interacciones de la sociedad, tal como la crítica feminista denuncia.

Forma parte de la vida cotidiana, haga lo que haga está, en política, sacando leche de una vaca o lo que sea. El mero hecho de ser del sexo femenino y es una incitación mínima para opinar que el hombre que decirte qué hacer

(CONV/M/3)

No obstante, en el ámbito de la participación política de las personas jóvenes, y en particular, de las mujeres jóvenes han considerado que su opinión ha sido menospreciada por influencia machista. Es decir, por menospreciar la opinión o la forma de participación por el hecho de ser mujeres quienes la expresan o llevan a cabo.

Pues yo creo que sí, creo que no lo han querido decir de esa manera de esa manera tan clara, en el fondo determinados comentarios de menosprecio o restando importancia a lo que tú dices sí que tenían ese tono machista

(CONV/M/1)

Dicho fenómeno, incluso, llega a manifestarse en actitudes constantes de menosprecio a opiniones expresadas por mujeres. O, incluso, ante la apropiación de las palabras expresadas por compañeras en debate, siendo frecuente, según han reflejado las personas entrevistadas que, en debates, tras una idea expuesta por mujeres, un hombre haya intervenido acto seguido para expresar la misma idea, siendo ésta última la alabada y considerada como válida en el debate.

Sí, fue bastante curioso, porque efectivamente un compañero que tenía, que además es una persona de mente abierta, (...) hacía un menosprecio continuado hacia todas las opiniones que vertíamos todas las chicas del grupo, sí era curioso.

(NOCONV/M/3)

Además, vinculado con la forma de expresión y de debates, también se ha detectado que los estereotipos vinculados al género femenino parecen ser cuestionados en el ámbito de la política. Ello genera que, si se tienen pautas de actuación socialmente asociadas al género femenino en el ámbito de la política, no se vaya a tener en consideración, generando que las mujeres tengan que llevar a cabo un proceso de masculinización a la hora de abordar el ámbito político.

(...) de potencias, hablo de violencia, y parece que si no utilizas las mismas fórmulas que utiliza normalmente el hombre, en las que se expresa políticamente, parece que, qué bueno, que reproduces el canon de mujer y de feminidad que se tiene, ¿no? que tienes que ser débil, dulce, y es como no hace falta, y no me voy a poner a chillar por más que me grites a mí, no vas a tener más razón, ¿no?.

(NOCONV/M/2)

Pero si se habla del ámbito de la participación convencional, o incluso no convencional, la asistencia a reuniones puede estar condicionada por el hecho de ser mujer u hombre. En el caso de parejas heterosexuales ocurren dos fenómenos similares en ambas formas de participación. En el caso de asistencia a reuniones, ya sean de partidos o de movimientos no formales, la asistencia suele ser del hombre si la pareja tiene hijos. Además, en el caso de la participación convencional se ha reflejado que la progresión dentro del partido de parejas heterosexuales suele generar peores situaciones para que ésta se produzca para las mujeres.

Sí, de hecho, tenemos un problema. Es que cuando en una organización una persona se conoce dos personas que militan y una asciende se tiende a decir que la otra, como es su pareja, no puede y se suele vetar. Para evitar que de una pareja, los dos, esté en puestos de decisión y esa decisión va sobre todo en peores condiciones hacia las mujeres.

(CONV/M/1)

También, según han reflejado algunas de las mujeres entrevistadas, la inclusión del discurso de dominación masculina no es único en el caso de la relación de hombre y mujeres, sino que las propias mujeres jóvenes lo han adoptado.

Porque lamentable mente el machismo afecta tanto al sexo masculino como al femenino.

(CONV/M/3)

ha utilizado tópicos para para definirme, por decirlo de alguna manera, yo he estado en debates con chicas jóvenes de los partidos políticos y lo que me han llegado a decir en el debate es de para planchar y de lavar que hable (...) si eso te sirve

(CONV/M/2)

Es decir, las formas de limitar la participación política de las mujeres jóvenes no es resultado únicamente del ámbito político, sino que las pautas de actuación de las mujeres en el resto de los espacios sociales suelen estar condicionadas por pautas o cuestionamientos de actuación masculinos. Además, la incorporación de dichas pautas de comportamiento machistas no es únicamente producida por el género masculino, sino también las mujeres lo han interiorizado.

Es de destacar algunos de los límites que las mujeres entrevistadas han detectado a la hora de la expresión de sus opiniones se reflejan en que éstas han sido infravaloradas, menospreciadas o, incluso, apropiadas por personas de género masculino. También destacan que las pautas de diálogo en política, o incluso de actuación, están asociados a roles masculinos, siendo cuestionadas las formas de participación vinculadas a estereotipos femeninos y llegando a condicionar las pautas de comportamiento si se quiere abordar el espacio masculino.

Asimismo, el acceso a la propia participación se llega a ver cuestionada en caso de parejas heterosexuales, siendo frecuentemente el hombre el que participa en caso de que haya descendientes, o el que progrese dentro del ámbito de la participación convencional, siendo otro de los límites que éstas han detectado.

Es decir, como se ha reflejado, la perspectiva patriarcal genera que las mujeres jóvenes vean solapadas dos formas de limitaciones a la hora de su participación, tal como éstas reflejan.

Sí, también, evidentemente es una discriminación. No significa que no te tengan en cuenta, está claro, discriminación hay. Hay escalas de grises, y si quieres una argumentación pues evidentemente como mujer joven que aporta en política he sentido alguna forma, en algún momento de mi vida, sí se me ha tomado menos en consideración

(CONV/M/3)

Bueno, el tema del adultocentrismo, creo que es algo que sí que debería escarbar, y que sí que debería hacerse más temas de investigación, sobre el por qué. Porque no es sólo una visión vital, sino que el adultocentrismo nace mucho del movimiento feminista, y de cómo se quieren abarcar otras visiones hacia otros colectivos excluidos fundamentalmente de la visión política, ¿no?

(NOCONV/M/3)

Generando que la situación de las mujeres jóvenes a la hora de participar en política se vea doblemente limitada por sus condiciones de mujeres y de personas jóvenes, cuestión que frecuentemente ha sido obviada por los estudios de juventudes, o incluso de género, al obviar cada una de las perspectivas la limitación que genera la otra y

llegando a producir generalizaciones de las características de los grupos sociales analizados y obviando la interseccionalidad de los límites a participar⁵⁶.

Discusión y conclusiones

Tal como se ha ido reflejando, las mujeres jóvenes experimentan, al menos, dos formas de interseccionalidad de discriminaciones o límites a la participación política y que éstos vienen reflejados en la dominación patriarcal: el género y la edad.

Ante esta situación, se han detectados algunos de los límites expuestos por mujeres jóvenes que han participado en política tanto de forma convencional como no convencional entre los años 2000 y 2011 en España.

Como límites adultocéntricos se pueden resaltar aquellos de acceso al espacio público, es decir, que por cuestión de edad no se les ha permitido acceder en igualdad de condiciones que una persona adulta. También, y uno de los límites más frecuentes, ha sido por medio de la voz. Ésta no sólo no es tenida en consideración, sino que incluso, es considerada de menor valor ante una persona adulta, sin que existan elementos objetivos para ello. Esto genera que se considere que la participación de las personas jóvenes en general, y de las mujeres en particular, deba estar relacionada con los temas de juventud, aunque en este espacio también es cuestionada su propia voz. Además, de forma general, y sobre todo ante adultos que participan de forma convencional, las mujeres jóvenes expresan haber detectado cierto menosprecio hacia las formas de participación que éstas llevaban a cabo, más aún en el caso de la participación no convencional.

Respecto a los límites existentes por la dominación masculina, éstas han expresado que no es un límite único existente relativo a la participación política, sino respecto a todas las formas de actuación e interacción del espacio social. A pesar de ello, en el caso del ámbito político se ha considerado superior por ellas mismas, en parte, al estar asociado a roles o pautas de actuación masculinas, teniendo que, o adoptar estereotipos masculinos a la hora de participar, o sentir cierta exclusión de ese espacio por no llevarlo a cabo.

Vinculado con este aspecto, la voz de las mujeres jóvenes, como ya ocurría por el hecho de ser jóvenes, es considerado según ellas mismas en ocasiones con menosprecio, infravalorado o, incluso, apropiado por hombres por el hecho de ser expresado por una mujer.

Además, cabe destacar como el límite a la participación política de las mujeres jóvenes se ve incrementado en formas de participación en el caso de parejas heterosexuales que participen en el mismo foro. Este límite se refleja en la asistencia a espacios de participación, así como en los procesos de promoción dentro de entidades de

⁵⁶ Cabe destacar que no son los únicos límites a la participación de las mujeres jóvenes en género y la cuestión etárea, pero sí que son dos que se repetirían y que han sido obviados en la mayoría de estudios de juventudes.

participación convencional, siendo quienes dejan la participación, o no progresan, las mujeres.

En definitiva, como se ha venido reflejando, la participación política de las mujeres jóvenes experimenta una interseccionalidad de las formas de limitación y/o discriminación de las formas de participación, generando que la situación de éstas tenga más trabas que la de sus compañeros hombres o, incluso de mujeres de más edad.

Bibliografía

Anduiza, E. & Bosch, A. (2007) *El comportamiento político y electoral*. España: Ariel.

Barner, S. H. & Kaase, M. (1979) *Political action: mass participation in five western Democracies*. Estados Unidos.

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2011) *Estudio 2919: Cultura política de los jóvenes*. España: CIS. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=13024

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2009) *Estudio 2818 : Sondeo sobre la Juventud 2009 (Primera oleada)*. España: CIS. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=10402

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2005) *Estudio 2609: Sondeo sobre la Juventud Española 2005 (Segunda oleada)*. España: CIS. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=5098

Duarte Quapper, C. (2011) Sociedades adultocéntricas sobre sus orígenes y reproducciones. *Última década (34)*, pp. 99-125.

Gómez-Ferrer Morant, G. (2011) *Historia de las mujeres en España: siglo XIX y XX*. España: Arco librerías.

Iquierdo, M. J. (1998) *El malestar en la desigualdad*. España: Cátedra.

Krauskopf, D. (2005) Desafíos en la construcción e implementación de las políticas de juventud en América Latina. *Nueva Sociedad d 2000, Noviembre - Diciembre 2005*, pp. 141 -153. Recuperado de: http://nuso.org/media/articles/downloads/3303_1.pdf

Krauskopf, D. (2004) Comprensión de la juventud. El ocaso del concepto de moratoria psicosocial. *JOVENes: Revista de Estudios sobre juventud*.

Año 8, nº 1. pp. 26 - 39. Recuperado de:

http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20Cultura%20y%20Tribus%20Urbanas/D_Krauskop_Concepto_de%20juventud_2004.pdf

Lerner; G. (1990) *La creación del patriarcado*. España: Editorial Crítica.

Lerena, C. (1978) *Educación y sociología en España (selección de textos)*. España: Akal.

Lutte, G. (1991) *Liberar la Adolescencia. La Psicología de los Jóvenes de hoy*. España: Herder. Recuperado de: <http://www.amistrada.net/S/S-libr/S-libr-Lutteliberaadolesc.pdf>

Marrion Young, I. (2000) *La justicia y la política de la diferencia*. España:

Cátedra.

Millet, K. (1995) *Política sexual*. España: Cátedra.

Paterman, C. (1995) *El contrato sexual*. España: Anthropos.

Poggi, C; Serra, G; y Carreras, R. (2011) Subjetividades juveniles: entre el adultocentrismo y el patriarcado. *Tesis, 1*. pp. 59-73.

Revilla Castro, J.C. (2001) La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular. *Papers, 63/64*. pp. 103-122.

Wörsching, M. (2008) ¿Desafección o uniformidad? Participación política en Uk. *Jóvenes y Participación política: investigaciones europeas, N.º. 81*. pp. 95-112.

Equidad

**IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD A
TRAVÉS DE**

Dra. Eva Ortiz Cermeño

Universidad de Murcia

Doctorando Marcelino Ortiz Cermeño

Embry-Riddle Aeronautical University (USA)

Resumen

Esta investigación es una propuesta didáctica aplicable a cualquier etapa educativa. Los objetivos se centran en trabajar aptitudes cooperativas entre el alumnado, proporcionando la participación e interacción dentro y fuera del aula así como, mejorar la autoestima y la aceptación de las diferencias, para una escuela inclusiva. Propiciar el desarrollo de valores como la tolerancia, el respeto, la empatía, la responsabilidad, la justicia, la equidad, la cooperación y la participación, así como la disciplina y la igualdad entre otros, con el fin de conseguir pautas de conducta apropiadas y consecuentes con los actos realizados por cada uno de nosotros y nosotras.

La metodología llevada a cabo parte de las experiencias previas de los escolares. Los docentes podemos abordar en las aulas diversas técnicas, herramientas, procedimientos, etc., para mejorar la integración y trabajar la igualdad de oportunidades. Plantear la resolución de conflictos y el aprendizaje basado en problemas, sobre acontecimientos que suceden de la convivencia diaria con los compañeros y compañeras en las escuelas.

Se concluye que la institución educativa como agente de socialización (docentes, discentes, padres, madres, el entorno a escala local y global, etc.) tiene que seguir aunando esfuerzos, para que todo el mundo tengamos los mismos recursos y oportunidades en la educación desapareciendo así la exclusión de género.

Abstract

This research is a didactic proposal applicable to any educational stage. The objectives focus on working cooperative skills among students, providing participation and interaction inside and outside the classroom as well as improving self-esteem and acceptance of differences, for an inclusive school. Promote values such as the tolerance, the respect, the empathy, the responsibility, the justice, the equity, the cooperation and the participation, as well as discipline and equality among others, in order to achieve appropriate behavioral patterns and consistent with the acts made by each one of us and us.

The methodology carried out part of the previous experiences of schoolchildren. The Teachers can address in the classroom various techniques, tools, procedures, etc., to improve integration and work on the equal opportunities. To propose the resolution of

conflicts and the learning based on problems, on events that happen of the daily coexistence with the companions in the schools.

It is concluded that the educational institution as an agent of socialization (teachers, students, parents, the environment on a local and global scale, etc.) has to continue joining forces, so that everyone has the same resources and opportunities in education, thus disappearing gender exclusion.

Introducción

El trabajo extracurricular en los estudiantes se focaliza en sus intereses y motivaciones, impulsando sus capacidades, habilidades, destrezas y el desarrollo de la personalidad (Ortega, Rosas y Rodríguez, 2017). De acuerdo con la Ley Orgánica de Calidad Educativa (2002, art. 1. p. 45.192) es fundamental como principio educativo:

La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades y, la igualdad de derechos entre sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.

Los derechos humanos son los derechos que tienen todas las personas a vivir una vida de libertad y dignidad. Otorgan a la ciudadanía la posibilidad de presentar reivindicaciones morales que limiten la conducta de los agentes individuales y colectivos y el diseño de los acuerdos sociales son universales, inalienables e indivisibles. Expresan nuestro profundo compromiso de que se garantice a las personas proveer de los bienes y libertades necesarios para una vida digna (Espinel, 2016).

La resolución adoptada por unanimidad en diciembre de 1948 por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) compuesta por 30 artículos, aborda y establece el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Esta declaración proclama los derechos personales, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de las personas. Entre los derechos citados se recoge el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad personal; a no ser víctima de una detención arbitraria; a un proceso judicial justo; a la presunción de inocencia hasta que no se demuestre lo contrario; a la no invasión de la vida privada y de la correspondencia personal; a la libertad de movimiento y residencia; al asilo político; a la nacionalidad; a la propiedad; a la libertad de pensamiento, de conciencia, de religión, de opinión y de expresión; a asociarse, a formar una asamblea pacífica y a la participación en el gobierno; a la seguridad social, al trabajo, al descanso y a un nivel de vida adecuado para la salud y el bienestar; a la educación y la participación en la vida social de su comunidad (Unión Interparlamentaria y las Naciones Unidas, 2016).

Formación de los escolares a través de los valores, la participación activa, crítica y democrática.

La formación en valores debe preparar al estudiantado para aprender a convivir y reconocerse a sí mismo y al “otro”, como portador de derechos y responsabilidades, interiorizando la importancia del cumplimiento de las normas reguladoras de la vida democrática (Toro y Tallone, 2011). El aprendizaje es la construcción individual y social de un proyecto de vida y del comportamiento ético y ciudadano y consideramos que:

- Los infantes, adolescentes y adultos de cualquier etapa educativa requieren participar en distintos niveles y ámbitos de decisión y responsabilidad. Tal ejercicio de participación forja valores éticos y ciudadanos. La participación tiene un carácter progresivo, de acuerdo a las condiciones de madurez de la persona atendiendo a sus necesidades edad y características determinadas.
- Las instancias de decisión deben integrarse con equidad de género.
- La formación de valores es el propósito sustancial de la resolución de conflictos. Cuando se los resuelve sin atender a dicho propósito, se generan prácticas más cercanas al *anti-valor*.
- La práctica pedagógica en aula es el espacio fundamental de valoración de las diferencias físicas, actitudinales, de pensamiento y cultura de los estudiantes.
- El espacio físico de una institución debe ser utilizado para promover igualdad de oportunidades y sentido de co-responsabilidad.
- La institución que mejora la calidad de sus servicios educativos, toma decisiones curriculares, de organización y de estímulos, de acuerdo a los niveles de logro que alcanzan sus estudiantes.
- Mejorar la calidad de la educación requiere de procedimientos transparentes en procesos de evaluación y toma de decisiones.

Todos estos aspectos anteriormente destacados conviene tenerlos en cuenta en el Proyecto Educativo Institucional, que además de principios definen las estrategias y sus mecanismos de implantación para consolidar un clima institucional adecuado para la formación en valores. A nuestro juicio, las estrategias que definen una institución son necesarias para conseguir un logro óptimo de indicadores, como por ejemplo los que a continuación se comentan (Sandoval, 2014):

Ámbitos de estrategia Ejemplos de indicadores de clima institucional en el aula

Organización institucional participación de actores.	<ul style="list-style-type: none">- El docente genera consensos con los escolares sobre las y actividades de aprendizaje que se instrumentan.- El curso tiene un equipo directivo elegido democráticamente, que rinde cuentas y asume críticas.- Los estudiantes participan en procesos de autoevaluación disciplinaria.
Definición y aplicación de normas.	<ul style="list-style-type: none">- Los educandos participan en la definición de normas de relación, de cumplimiento de tareas y de autoevaluación académica, de acuerdo a sus condiciones.- El incumplimiento de normas genera sanciones previamente establecidas.- El maestro cumple con las normas que rigen en la institución.- Las normas y prácticas de relaciones en el aula valoran las diferencias que existen entre unos y otros.- Las sanciones no atentan contra la autoestima del alumnado.
Toma de decisiones y resolución de conflictos.	<ul style="list-style-type: none">- El profesorado resuelve conflictos de acuerdo a normas establecidas y al carácter formativo de asumir consecuencias. Hay mediación de conflictos.- Los discentes aprenden a resolver conflictos respetando los derechos de todas las persona. Asumen positivamente la importancia de cumplir las normas.- Las evaluaciones académicas expresan lo que realmente saben los alumnos.
Transparencia y difusión de resultados	<ul style="list-style-type: none">- El aula es un espacio que estimula la consecución de logros establecidos. Los estudiantes tienen conciencia de los resultados que logran.

Ámbitos de estrategia	Ejemplos de indicadores de clima institucional fuera del aula
Organización institucional y participación de actores.	<p>- En las instancias de dirección institucional tienen espacios de participación los estudiantes y padres de familia.</p> <p>- En las instancias de dirección institucional hay participación equitativa de género.</p> <p>- Los procesos administrativos se subordinan a los requerimientos pedagógicos.</p>
Definición y aplicación de normas	<p>- Las normas que define la institución no atentan contra las expresiones particulares y culturales de los jóvenes.</p> <p>- La institución revisa y evalúa con frecuencia el sentido de sus normas y reglamentos.</p>
Toma de decisiones y resolución de conflictos	<p>- El uso de los espacios físicos de la institución propicia equidad de género.</p> <p>- Docentes, directivos y escolares aprenden a resolver conflictos sin apelar a condiciones jerárquicas. El diálogo suplanta a cualquier forma de discriminación.</p>
Transparencia y difusión de logros	<p>- La institución difunde resultados académicos de inicio y finalización del período escolar, entre los estudiantes y padres de familia.</p> <p>- Las decisiones institucionales sobre los docentes se toman de acuerdo a logros visibles de aprendizaje.</p>

Digamos, que todo proyecto de formación en valores requiere de un esfuerzo eficiente y creativo de profesores, estudiantes y las familias por revisar las prácticas institucionales, su estructura, organización y procedimientos, y ponerlos al servicio de toda la comunidad educativa para el desarrollo pleno de la personalidad a través de la educación. La *educación en valores* no la podemos entender sino es desde la transversalidad (Parra, 2003). Es decir, aprovechando que la edad de los niños y niñas nos lo permite, es necesario partir de los currículos y programaciones de aula para poder marcarnos los parámetros adecuados para trabajar la educación en valores en un

sentido globalizador e integral, ya que los valores son una cualidad exclusiva de las personas y están presentes en nuestras acciones, sentimientos, intereses, prioridades, etc., seamos o no conscientes, nos condicionan tanto a nivel personal como en nuestra relación con los otros.

Es necesario que las ideas se transformen en creencias, y estas en actitudes, las actitudes en acciones y las acciones en costumbres. Es la gran lección de Tocqueville (Rodríguez y Esteban, 2006), para que la democracia perdure importan más las leyes que las circunstancias del país, y las costumbres más que las leyes. El observador de fuera que ha tenido la suerte de vivir por algún tiempo en Costa Rica advierte que la fortaleza mayor de su democracia está en las costumbres diarias de las mujeres y hombres que la hacen, comenzando con el dedicación de limar las aristas de las palabras mismas para hacer un tanto más tolerable a la ciudadanía, la normal aspereza de la convivencia y de la vida en general.

Las formas de gobierno son reflejo de las pautas de comportamiento y normas cívicas de las distintas comunidades que conforman el mundo. Las personas que conviven democráticamente tienen un conjunto de creencias, unos modos de ver y valorar a los demás en diferentes acontecimientos, unas actitudes o virtudes, unos modos de actuar y comportarse, unos tonos al hablarse, preguntarse y responderse, muy distintos de los que tienen aquellas sociedades que conviven dictatorialmente. Es lo que podemos denominar la cultura cívica de la democracia, con formas de ver y de proceder diferentes de la dictadura. Esta última es primitiva, de comunidades que hablan pero sus voces están más cerca de la censura que de la palabra, sólo dictan, no dialogan. De ahí que con frecuencia se manifieste en destrucción y muerte, en la obra “Julio César de Shakespeare”, el pueblo de Roma destruye y aniquila (Heras, 2018). La cultura de la democracia, en cambio, es cultivo de altura, fruto de inteligentes renunciaciones y empeño por dar aún mejores formas al modo de vivir y convivir; de ahí que requiera educación, y ejercicio permanente. Por estas razones hay que poner en práctica en los centros:

La tolerancia, para formar buenos ciudadanos y que sean conscientes con ella de saber trabajar y formarse en valores que tratan este tema como la diversidad, la convivencia, el respeto al diferente, etc., Así pues, ser tolerante significa respetar y defender el derecho a la libre expresión de las opiniones y formas de ser de los demás, y respetuosos con los valores humanos de todos (Ortiz, 2011, p. 26).

Conflicto y Aula Democrática

Se llama habitualmente conflicto a la crisis que a veces produce en sí mismo, pero es algo más profundo que su manifestación, y no es, en principio, algo destructivo, sino consustancial a la vida humana. Al hablar de conflicto se requiere:

Desarrollar una visión alternativa, fundamentada en valores públicos, democráticos y colectivos, que sitúe la existencia del conflicto como elemento

consustancial e “insoslayable del fenómeno organizacional”, necesario para la vida, en general, y para el desarrollo organizativo de las escuelas (Shlemenson, 1987, p. 208, cit. Pérez y Gutiérrez, 2016, p. 164).

En la sociedad los conflictos aparecen de disímiles factores generados por la discordancia, estados de ánimo, la ausencia de tolerancia, los infortunios propios del ser humano, la confusión, los problemas familiares y personales. Consiguientemente el docente éticamente enseña por medio de su ejemplo, capacidad y actitud para generar en las aulas un ambiente de avenencia y la construcción continua de estrategias de resolución de conflictos desde la teoría no violenta que fomente al cambio, donde formar seres humanos se convierta en la razón de ser, para que en el futuro aporten a la ciudadanía como ciudadanos críticos, activos y comprometidos (Castillo, Montoya y Catillo, 2018)

Existen tres perspectivas diferentes: una, la preocupación del docente, que abarca la disrupción, la falta de respeto, la falta de disciplina. Es la más frecuente. Otra es la preocupación social, que se refiere más a las agresiones, actos vandálicos. Y la tercera, es la inquietud del alumnado, respecto al maltrato entre iguales o el aislamiento. Hay mitos y actitudes criticables sobre el conflicto entre las que destacamos:

- Suponer que es un tema nuevo, generacional, provocado por la evasión familiar o la falta de autoridad.
- Minimizar la gravedad de los conflictos o utilizar el alarmismo social en casos determinados.
- Pensar que es debido a una falta de dureza en el control y sanción.
- Echar la culpa a la generación actual de padres más liberales.

Para abordar la conflictividad en la sociedad en la que nos encontramos inmersos y llevar a cabo un desarrollo pleno de la personalidad en el ámbito educativo y social, hay que tener presente una perspectiva "curativa" o "preventiva". En esta segunda opción, entra el concepto y la práctica del aula democrática: enseñar diálogo, confrontar, razonar, tener competencia social, autoestima, autorregulación, manejar y debatir códigos morales, participación y autoevaluación, utilizar formas de trabajo cooperativo, proyectos, la participación fuera de la escuela como actividad social, etc. En esta investigación nos centramos de acuerdo con Kleiman (2009, cit. Gabbiani, 2012), en el sujeto social como proceso de constitución de su propia identidad y en la transformación general que puede adquirir. Con los educandos hay que trabajar los aspectos cognitivos, psicosociales, destrezas, habilidades, pautas de conductas, etc., sobre diversos objetos formales del lenguaje en situaciones que pueden, o no, constituirse en contextos de aprendizaje, a través de la acción conjunta de todas las personas dentro y fuera de la institución escolar.

En consonancia con Vinyamata (2005), los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones humanas. Es, signo de diversidad; cada persona tiene sus propias opiniones, vivencias, emociones, que no siempre se corresponden con las de los demás, y es la forma de desafiarlo y la toma de decisiones lo que va a determinar su transformación. Desde este enfoque, el conflicto se muestra como una particularidad de aprendizaje en la construcción de las relaciones con el otro, promotor del cambio, por tanto, convenimos deducirlo no sólo como natural, sino como positivo en la sociedad democrática. Es por esto, que en educación es necesario que abogemos por educar desde el conflicto como recurso de aprendizaje en la construcción del conocimiento (Binaburo, 2007).

La educación presupone una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar; una concepción de futuro y una manera de satisfacer las necesidades humanas. Necesidad de vivir y estar seguro, de pertenecer, de conocerse y de crear y producir (León, 2007, p. 508, cit. Castillo, Montoya y Catillo, 2018, p. 219).

De acuerdo con Acevedo y Rojas (2016) se puede decir que el conflicto, además de ser una característica ingénita de la sociedad, es rasgo innato en las personas y forma parte del universo al afrontar los cambios de su entorno (evolución-conservación). Las dificultades y los intereses confrontados (conflicto) no son exentos a la presencia de la vida en el cosmos, son una realidad permanente en ella y por tanto su superación (gestión) será vital para su subsistencia.

Metodología

El procedimiento llevado a cabo se ha establecido mediante grupos diversos y heterogéneos realizando diferentes ejercicios y actividades compartidas por rincones y proyectos, de forma transversal, con ejemplos prácticos de lo que ocurre en la sociedad, para que el estudiantado ofrezca respuestas a las situaciones planteadas, suprimiendo la violencia, la segregación, la xenofobia, la marginación, la exclusión, la homofobia, el bullying y el aislamiento, consiguiendo pautas de conductas apropiadas y consecuentes con los actos realizados por los sujetos. Con una metodología activa y participativa se ha fomentado la resolución de conflictos y el aprendizaje basado en problemas, sobre acontecimientos que suceden de la convivencia diaria con los compañeros y compañeras en las escuelas estableciendo normas cívicas y de comportamiento dentro y fuera del ámbito escolar.

Resultados

Se han partido de las experiencias previas de los escolares, a través de un Pretest fomentando la lectura y los debates en clase, mediante el pensamiento crítico con diferentes recursos tecnológicos (material impreso, anuncios publicitarios, vídeos, audios, etc.), con el fin de mejorar la integración y trabajar la igualdad de oportunidades. Para que exista un aula democrática hay que partir de que permanezca la participación

y se acoja al estudiantado en igualdad de derechos (como personas y como estudiantes). La participación se educa de muchas maneras por ejemplo la hemos trabajado:

- Como objetivo educativo explícito, con la seguridad de que el alumno que vive situaciones donde se da una participación democrática tendrá más posibilidades de llegar a ser un ciudadano demócrata.
- A través de lo que transmitimos el profesorado y la institución, en lo que se denomina currículum oculto. Aquí interviene de una manera determinante el estilo y la personalidad del profesor o profesora.
- De una manera específica, en el establecimiento de las normas de convivencia: la adopción de un modelo disciplinario u otro nos permitiría detectar el tipo de norma social que reforzamos.
- Por último, a través de la educación en valores.

Bases para el desarrollo de la participación:

- Horizonte hacia el que ir: formular valores con perspectiva de llevarlos a cabo y no quedarse en una simple formulación. Son suficientes los que la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990, art. 1) hace referencia a la tolerancia, la paz, etc.
- la práctica: el diálogo y la acción cooperativa. El primero necesita un aprendizaje en habilidades, como por ejemplo la deliberación, y un grado de compromiso. La segunda, va más allá del diálogo, el actuar es distinto del hacer cosas, e implica tres aspectos. Cumplimiento de acuerdos previamente dialogados, la planificación-realización de proyectos complejos que deben implicar en la medida de sus posibilidades y la participación guiada según la edad, pero con el objetivo general de lograr la autonomía.

Vías para enseñar la participación desde la escuela:

- Ámbito personal, muy relacionado con el carácter o la personalidad y con el posicionamiento ante la vida (opinión, implicación...). Un ejemplo: el docente al que sus alumnos ven como un modelo implicado.
- Ámbito curricular, relacionado con la transversalidad. Cuando programamos educación para la paz, por ejemplo.
- Ámbito institucional. Ejemplo: El estilo de la dirección del centro, de una organización democrática

Ambientes que influyen para que se dé o no la participación:

- Individualista.
- Competitivo.
- Cooperativo.

Modelos de cooperación:

- Tutoría entre iguales, enseñanza monitorizada
- Trabajo colaborativo
- Trabajo cooperativo.

En este sentido reconocemos la participación crítica como la que:

Más se adecua como potencial disparador de los efectos potenciadores de los sujetos que buscan obtener: crecientes niveles de conciencia, de capacidad autogestiva y organizativa, de posibilidad de asumir compromisos y responsabilidades tanto en relación con cuestiones personales como sociales [...]. Un aprendizaje que brinde a los sujetos la posibilidad de una mayor incidencia deliberada en el rumbo de sus vidas personales y/o comunitarias. (Ferullo, 2006, pp. 195-196).

Posteriormente, al pasarle al alumnado el Postest hemos observado que cuando interacciona con los demás aporta su conocimiento sobre múltiples aspectos de la vida: el conocimiento conceptual que tiene del mundo que le rodea (saber), su propia forma de resolver las situaciones vitales que se le van presentando (saber hacer), así como la interpretación y valores que argumentan sus decisiones, sus reacciones (saber estar).

Por otra parte, al planificar propuestas didácticas y tener como eje básico de actuación la atención a la diversidad del alumnado que convive en el aula, es fundamental la utilización de metodologías, técnicas de trabajo y recursos que permitan a los estudiantes experimentar y comparar diversos procedimientos de entender, actuar y valorar. Consiguientemente se está apoyando que el alumnado en general adquiera las competencias propuestas, pero enriquecidas por las distintas experiencias que tiene en diferentes contextos de aprendizaje (Lata y Castro, 2016).

Conclusiones

La institución educativa como agente de socialización (docentes, discentes, padres, madres, el entorno a escala local y global, etc.) tiene que seguir aunando esfuerzos, para que todo el mundo tengamos los mismos recursos y oportunidades en la educación desapareciendo así la exclusión de género. De modo que las capacidades humanas más positivas y necesarias estén al alcance de las personas. El profesorado necesita formar en valores, no sólo para que transmitan y eduquen en igualdad al estudiantado, sino también para que esta instrucción les faculte a los escolares progresar en los ámbitos de su vida personal, y profesional construyendo una ciudadanía más cívica y ética hacia el bien común (Astudillo y Chévez, 2015).

Lo importante es no dejar de pensar y reflexionar sobre qué valores queremos transmitir y manifestar si son estos los que transmitimos o quizás trasferimos los contrarios. Es decir, quizás quiero que los escolares sepan escucharse unos a otros y los docentes tendrían que mostrar ejemplo de ello con las acciones, propiciando la empatía, la reciprocidad, el diálogo, la participación y la escucha activa entre otros. Exteriorizando

los pensamientos en el día a día podemos darnos cuenta de ello y repensar nuestra tarea de educadores y educadoras.

La escuela contribuye a la inclusión de las personas en la sociedad como adultos responsables y capaces de convivir en comunidad. Un lugar donde ampliar la idea de hacernos, y hacer a las otras colectividades, partícipes del diálogo que nos configura como ciudadanos y ciudadanas, formando a los semejantes en narradores activos de una historia que deberán vivir conjuntamente (Curieses, 2017).

Quienes queremos vivir en democracia, por tanto, debemos educarnos para formar parte de una sociedad activa y comprometida públicamente. Incluir tal educación en los programas escolares y universitarios, y continuarla con la formación permanente a lo largo de toda la vida en cualquier etapa educativa, requiere del esfuerzo de toda la comunidad educativa y trabajar, a través de lecturas, reflexiones, ejercicios, tal vez en pequeñas asociaciones o grupos. El punto de partida es comprender que pensar y actuar democráticamente es una habilidad que, como cualquier otra, requiere conocimientos y práctica.

Bibliografía

- Acevedo, A. y Rojas, Z. M. (2016). Generalidades del conflicto, los procesos de paz y el posconflicto. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 46(124), 33-45.
- Astudillo, M. P. y Chévez, F. (2015). Agentes e instituciones de la educación: una reflexión desde las desigualdades sociales. *Ciencia Ergo Sum*, 22(2), 161-166.
- Binaburo, J. A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Castillo, M^a. C., Montolla, J. C. y Castillo, L. C. (2018). La educación, una mirada desde el conflicto social en Colombia. *Educación y Humanismo*, 20(34), 216-232.
- Curieses, P. (2017). Por una escuela inclusiva. Las fronteras del género. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 63-79.
- Ferullo De Parajón, A. (2006): *El triángulo de las tres "p"*. *Psicología, participación y poder*. Buenos Aires: Paidós.
- Espinel, O. (2016). Formación ciudadana y educación en derechos humanos. Análisis desde una ontología del presente. *Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación*, (45), 53-64.
- Gabbiani, B. (2012). El manejo de conflictos En el salón de clase como forma de aprendizaje social. *Lingüística*, 28, 207-221.
- Heras, J. P. (2018). *William Shakespeare. Julio César*. Alzira: Algar.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). *Asamblea General de las Naciones Unidas*. París.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 24 de diciembre de 2002, núm 307, pp. 45188-45220.
- Ortega, A. M., Rosas, M. y Rodríguez, R. T. (2017). La importancia de la formación integral en los estudiantes de la Esime unidad Zacatenco del instituto politécnico nacional. *Revista Electrónica Humanidades, Tecnología y Ciencia del Instituto Politécnico Nacional*, 17, 1-5.
- Ortiz, E. (2011). *Evolución e interpretación de los valores y la formación cívica en la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación (2000-2011)*. Murcia: Diego Marín.
- Parra, J. M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, (8), 69-88.
- Pérez, E. y Gutiérrez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Revista Ra Ximhai*, 12(3), 163-180.

Rodríguez, G. y Esteban, M. (2006). La “Democracia” de Tocqueville: las potencialidades y los problemas de una palabra antigua para dar cuenta de una forma de vida “radicalmente nueva”. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, (3), 74-95.

Sandoval, M. (2014). Convivencia y Clima Escolar: Claves de la Gestión del Conocimiento, *Última Década. Proyecto Juventudes*, (41), 153-178.

Toro, B. y Tallone, A. (Coords.) (2011). *Educación, Valores y Ciudadanía. Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Unión Interparlamentaria y las Naciones Unidas (2016). *Derechos Humanos*. Ginebra, Suiza: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.

Vinyamata, E. (2005) *Conflictología: curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.

DINÁMICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL DEL COLECTIVO GITANO. UN ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL

Inés Andreu Ferrer

Manuel Hernández Pedreño

Eduardo Romero Sánchez

(Universidad de Murcia)

Resumen

Justificación. La exclusión social es un proceso multidimensional, pues comprende siete ámbitos desde los que suele ser expresada (ingresos, trabajo, educación, vivienda, salud, relaciones sociofamiliares y participación). Bajo este esquema de análisis, los niveles de inclusión social del colectivo gitano en España son muy heterogéneos y, en gran medida, condicionados por dinámicas sociales que generan alto riesgo de exclusión, especialmente en los ámbitos educación, trabajo, ingresos y vivienda.

Metodología. Desde el enfoque multidimensional de la exclusión social este trabajo realiza una aproximación a la situación social del colectivo gitano en España, realizando una extensa revisión documental de los estudios y publicaciones llevados a cabo en las últimas décadas.

Resultados. La revisión de estudios realizada revela la escasez de investigaciones existentes y menos aún que contemplen la situación social desde una perspectiva multidimensional. La mayoría de ellos se centran en una o dos dimensiones, primando los ámbitos de educación, vivienda y empleo, siendo en menor medida analizadas las dimensiones relaciones sociofamiliares, salud y participación.

Abstract

Justification. Social exclusion is a multidimensional process that has an impact on seven spheres of life (income, work, education, housing, health, family and social relationships and participation). Under this scheme of analysis, the levels of social inclusion of the Roma population in Spain are very heterogeneous and it is mainly conditioned by social dynamics that generate a high risk of exclusion, especially in the areas of education, work, income and housing.

Methodology. From the multidimensional approach of social exclusion, this work performs an approximation to the social situation of the gypsy community in Spain making an extensive documentary review of the studies and publications of the last decades.

Results. The review of studies reveals a lack researches on this subject and even less when the social situation is analyzed under a multidimensional perspective. Most of the documents examined only focus on one or two dimensions of social exclusion, highlighting the areas of education, housing and employment. The family and social

relationships, health and participation are the dimensions less treated in the studies reviewed.

Introducción

La comunidad gitana es una de las grandes afectadas por la exclusión social a lo largo de la historia. A pesar de su llegada a la península hace más de 600 años, antes de que España se configurara como Estado (Vilar, Vilar y Caselles, 2009, p. 26), el colectivo gitano sigue sin estar plenamente integrado y continúa viendo mermados muchos de los derechos humanos con los que todo ciudadano debe contar; siendo objeto de una gran discriminación respecto a la población mayoritaria. Además, aun se trata de un colectivo desconocido ya sea por, como expone Laparra (2007, p. 213), falta de interés por parte de los organismos públicos o de los investigadores; por un mecanismo defensivo por parte del colectivo en cuestión; o por una discreción mal entendida que en post de evitar la discriminación impide la obtención de cifras reales.

La exclusión social, entendida como un proceso dinámico, se suele manifestar a través de la situación social en siete ámbitos (ingresos, trabajo, educación vivienda, salud, relaciones sociofamiliares y participación). A la hora de estudiar los procesos de inclusión/exclusión social en el colectivo gitano nos encontramos una gran heterogeneidad, sin embargo, se observan ciertos ámbitos en los que se ven más afectados que la población general, siendo tradicionalmente conocidas las diferentes condiciones sociales en ingresos, vivienda o empleo.

Mediante el análisis documental o revisión bibliográfica, el objetivo de este trabajo es realizar una aproximación a la situación social del colectivo gitano desde un enfoque multidimensional, es decir, teniendo en cuenta el riesgo social en los siete ámbitos de la exclusión social.

Metodología

El Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia (OES) trabaja desde su creación un modelo teórico y metodológico basado en la multidimensionalidad de la exclusión social, ámbitos que tradicionalmente se concretan en siete: ingresos, trabajo, vivienda, salud, educación, relaciones sociofamiliares y participación.

Desde esta entidad en 2016 se creó un grupo de investigación-acción destinado al estudio de la comunidad gitana, del cual forman parte diversas instituciones representativas de esta población haciéndoles así partícipes del proceso.

Desde este enfoque multidimensional de la exclusión social, el siguiente trabajo realiza una aproximación a la situación social del colectivo gitano en España realizando una extensa revisión documental de los estudios y publicaciones llevados a cabo en las últimas décadas. Para ello se ha utilizado la revisión exhaustiva de la bibliografía existente en relación con este colectivo, prestando especial atención a los ámbitos en los que se centra el análisis. No obstante, no todos los documentos pudieron ser

sometidos a dicho análisis ya que algunos no se encontraban disponibles. Para la selección de los documentos se emplearon inicialmente como términos de búsqueda las referencias “gitan” y “roman”. Los buscadores utilizados fueron: *Google Académico*, *Dialnet*, *Researchgate* y el *Catálogo Alba de la Universidad de Murcia*. Se localizaron 62 documentos, entre los que priman los estudios monográficos en formato de libro (23) ya sean informes o estudios, seguidos de los capítulos de libro (18), los artículos (12) y las tesis doctorales (7); en menor medida están las comunicaciones (2). No obstante, en este trabajo de aproximación a la situación social del colectivo gitano en España, se han empleado solamente los más actuales, generalmente posteriores al año 2000.

Resultados

La revisión bibliográfica realizada muestra en primer lugar la escasez de estudios referidos a este colectivo; además, los existentes se centran mayoritariamente en un solo ámbito de la exclusión social y no la abordan de forma multidimensional. Otra de las características que priman en estos estudios es su antigüedad, pues la mayoría de bibliografía disponible es anterior a 2010, perteneciendo muchos de ellos a la década de los 80; siendo, por tanto, escasas las investigaciones que ofrecen datos actualizados de la situación social de la población gitana en España.

Este suceso puede deberse en parte a la dificultad de analizar a la población gitana a través de datos estadísticos, ya que estos son estimaciones que varían dependiendo de la fuente. Sin embargo, autores como Carrasco (2004, p. 24) opinan que se aparenta un gran interés por el estudio de la situación del pueblo gitano y una gran inversión en programas de inclusión, cuando la realidad muestra lo contrario. Caselles (2013, p. 282) resalta también la necesidad de cambiar la forma de investigar e incluir en estos procesos a miembros de la comunidad gitana para poder alcanzar una visión más completa y real de su situación social.

Existe la creencia de que la dificultad de investigar a la comunidad gitana reside en ella misma, que como mecanismo de defensa se automarginan y se trata de un colectivo de difícil acceso. No obstante, la experiencia muestra que aquellos programas y estudios en los que participan personas pertenecientes al colectivo, o surgen de las propias asociaciones, tienen más éxito que las externas, ya que estas pueden tender a ser menos respetuosas con la cultura gitana (Vilar, Vilar y Caselles; 2009, p. 29).

Una de las principales dificultades a la hora de abordar la investigación de la población gitana en España es la estimación del porcentaje que suponen de la población total. En Vilar, Vilar y Caselles (2009, p. 28) se estima que en España residen entre 650.000 y 1.000.000, siendo el segundo país con más población gitana detrás de Rumanía. Por su lado, la Fundación FOESSA (2014, p. 187) calcula entre 800.000 y 1,5 millones. Las autonomías con mayor presencia son Andalucía, Cataluña, Madrid y Valencia (Fundación Secretariado Gitano, 2016) y en la Región de Murcia se estiman unas 20.000 personas de etnia gitana (Vilar, Vilar y Caselles, 2009, p. 28).

En cuanto a la estructura demográfica, según Laparra y Del Pozo (2007), es una población mayoritariamente joven, las franjas de edad con mayor porcentaje son de 10 a 19 años, seguida por la franja de 30 a 44 años. El número de varones gitanos es superior al de las mujeres gitanas, especialmente en las edades más avanzadas.

Según la Fundación FOESSA (2014, p. 188) el porcentaje de población gitana afectada por la exclusión social es de 72,3% frente al 23,5% de la población general. Si bien, encontramos que son pocos los estudios que realizan un análisis multidimensional de la exclusión social en referencia a este colectivo, la mayoría se centra en uno o dos ámbitos, primando sobre los demás el educativo.

A continuación, se ofrecen los resultados obtenidos sobre la situación social del colectivo gitano en todos los ámbitos contemplados, describiendo el mayor o menor riesgo social en cada uno de ellos.

Vivienda

En el análisis de la exclusión social uno de los ámbitos principales a estudiar es el de la vivienda. Disponer de una vivienda digna, estable y que cumpla con las condiciones mínimas puede ser un gran apoyo y ventaja social para mejorar en los demás ámbitos. Como señala Campos (2007) la vivienda siempre ha sido uno de los principales ejes de los programas de integración social, especialmente en aquellos destinados a la comunidad gitana.

Tradicionalmente el pueblo gitano ha visto mermado el derecho a una vivienda digna. En las décadas de los 70 y 80 predominaba el chabolismo, un problema que a pesar de haberse reducido sigue vigente en la actualidad. Apunta Caselles (2013, p. 274) que el 95% de las infraviviendas o chabolas en España son habitadas por familias gitanas.

Respecto a las formas de acceso a la vivienda la Fundación Secretariado Gitano en su reciente estudio (2016) aporta las siguientes condiciones, bastante precarias: para gran parte de las familias de etnia gitana la vivienda protegida acapara más de la mitad de los casos (54,5%), seguida de la vivienda libre (36,0%) y, en último lugar, están otras formas de acceso a menor distancia de las anteriores (9,5%). Asimismo, se destaca una gran segregación residencial, pues el 53,4% de ellos reside actualmente en infraviviendas o viviendas en edificios destinados a uso no residencial.

Tras la crisis y la transformación económica que supuso la burbuja inmobiliaria se dificultó aún más el acceso a una vivienda normalizada para la población gitana dado el aumento del precio de éstas y la reducción de la oferta de viviendas de protección oficial que facilitaban el acceso a personas con menores recursos económicos. Además, comprobamos que es cada vez mayor el deterioro de los barrios construidos en décadas anteriores para programas de vivienda para el colectivo gitano lo que aumenta el hacinamiento y la consolidación de guetos (Campos, 2007, p. 118).

Este colectivo, más allá de su situación económica y social, se enfrenta a otro gran hándicap en cuanto al acceso a viviendas normalizadas y es la discriminación étnica, que dificulta adquirir una vivienda en propiedad o acceder a un contrato de alquiler. En los casos en los que se consigue el acceso a la vivienda destaca la falta de acompañamiento social necesario para completar el proceso de integración social (Caselles, 2013, p. 276).

Redes socio-familiares

La familia es uno de los pilares fundamentales de la comunidad gitana, aun así, son escasos los estudios que se centran en su análisis. García (2007) resalta como una de las principales dificultades la identificación del concepto de familia gitana, ya que por norma general se utiliza el canon de familia aprobado por la mayoría social para realizar el análisis.

El modelo de familia que suele darse es el de familia nuclear extensa, ya sea conviviendo en el mismo hogar o en hogares separados, la familia es el principal apoyo. Iturbide (2011, p. 225), al comparar el modelo familiar en la comunidad gitana y en la población general, observa que las familias gitanas son más numerosas y tienen un mayor número de descendientes, aunque en los últimos años ha ido descendiendo. Destaca también la juventud de los matrimonios y la descendencia a edades muy tempranas. Predominan las uniones a través del rito gitano.

En cuanto al análisis de otras redes sociales al margen de la familia es algo que resulta escaso en los estudios sobre población gitana y de lo cual es de extrema dificultad encontrar datos.

Empleo

En este ámbito encontramos una especial dificultad de acceder a cifras oficiales ya que no están identificados en la encuesta oficial de seguimiento de las condiciones del empleo en España (EPA), pues los datos disponibles no hacen distinción por etnia.

Laparra y del Pozo (2007) destacan algunas de las características principales del empleo dentro de la comunidad gitana: baja cualificación de las profesiones realizadas y predominio del sector servicio, en particular, la venta ambulante. Además, las tasas de ocupación de la población gitana encontramos una mayor temporalidad en los empleos desempeñados, ausencia de contrato que formalice las relaciones laborales y una mayor frecuencia del empleo autónomo o familiar. Esta subocupación o subempleo conlleva a apenas más la mitad de la población gitana activa tenga un empleo asalariado.

Situación económica

Legal (2007:156) ya expresó en su día las dificultades para realizar una estimación en este ámbito económico, al que se suma a la antigüedad de los datos registrados, todos anteriores al año 2000. No obstante, algunos estudios recientes nos orientan sobre este ámbito.

El tipo de empleo y las relaciones laborales precarias descritas anteriormente dificultan mantener un nivel de vida digno. De ahí que, a diferencia de la población general, un alto porcentaje de hogares gitanos vive bajo el umbral de la pobreza relativa (75.5%) y bajo el umbral de pobreza severa (26,6%) (Informe FOESSA, 2014). Además, este colectivo sufre en gran medida de pobreza persistente, la cual se refiere a la continuidad en el tiempo de la situación de precariedad (Legal, 2007, p. 103).

Esta vulnerabilidad económica, a la que un gran porcentaje de la población gitana se enfrenta, les obliga a fomentar la complementariedad de ingresos, apoyándose en la familia como unidad económica en la que todos los miembros aporta según su capacidad (Legal, 2007, p. 157).

Educación

La educación es una de las principales herramientas para luchar contra la exclusión social, es por ello que predominan los programas destinados a la integración o apoyo escolar del colectivo gitano y las investigaciones en este ámbito. No obstante, al igual que en los demás ámbitos, sigue siendo una dificultad conocer el número real del alumnado gitano en las aulas, por lo que todos los datos estadísticos que se manejan son estimaciones y hay que analizarlos con cierta cautela.

Según Martínez y Alfageme (2004, p. 299), los principales factores que influyen en la continuidad educativa y éxito escolar del alumnado gitano son el cultural, el socioeconómico y el institucional. Para ellos el factor que realmente resulta más influyente, es el socioeconómico, es decir, la verdadera problemática del alumnado gitano tiene su raíz en la exclusión social y la marginación a la que se ven sometidos históricamente, no a su cultura o modo de vida en sí.

Por su lado, Carrasco (2004, p. 25) destaca la relevancia del factor institucional, aludiendo a cómo afronta la escuela esta situación y qué puede ofrecer en cuanto a las expectativas reales de este colectivo. Para éste nos encontramos ante una escuela diseñada para una mayoría social que niega la realidad cultural de la comunidad gitana y la silencia en el curriculum, haciendo difícil que el alumnado gitano pueda identificarse o sentirse referenciado en el aula. Así, el capital simbólico asociado al colectivo gitano en España debe ser considerado en los resultados de algunas investigaciones sobre educación y población gitana, pues en algunos casos el hecho de pertenecer a este colectivo conlleva que los centros o el profesorado tiendan a catalogar a este alumnado con necesidades especiales, o a achacar su rendimiento a la etnia y no a otros factores, como ocurre con el resto de estudiantes. Debemos resaltar que dentro del alumnado gitano existe gran diversidad de realidades académicas y de opiniones y valoración de la formación.

Martínez y Alfageme (2004) vinculan también el riesgo social en educación con los aspectos familiares del colectivo. Al analizar el grueso del alumnado gitano encuentran que su tasa de absentismo es mayor, esto puede deberse en parte al valor que se le da

en las familias gitanas a la educación formal, una educación diseñada a partir de la cultura mayoritaria. Esta falta de valoración influye en gran medida en la participación de los padres en la formación de sus hijos, lo cual es uno de los factores más determinantes para la continuidad y el éxito escolar. En este apoyo familiar también influye el nivel educativo de las familias, ya que en la población gitana de mayor edad la tasa de analfabetismo es mayor y el nivel de estudios menor, esto dificulta que las familias puedan ofrecer ayuda académica a sus hijos e hijas. No sólo influye la actitud de las familias, sino que la actitud del profesorado y su conocimiento sobre la cultura gitana resulta un factor determinante a la hora de mejorar el rendimiento del alumnado ya que se consigue de esta manera que el alumnado se sienta identificado dentro del aula y considere la escuela como un lugar propio mejorando la sensación de pertenencia.

Salud

En la dimensión salud se acentúan aún más las dificultades para recabar datos concretos que ya se han comentado anteriormente; además, los estudios existentes suelen ser de carácter local y no tienen en cuenta la percepción sobre la salud del colectivo (Arza, 2011, p. 115).

En el análisis que Arza (2011) realiza de los datos recabados por Fundación Secretariado Gitano destaca el mayor porcentaje de obesidad, fumadores diarios y diagnósticos de enfermedad crónica de este colectivo en comparación con la población general. También que estos acuden más a consulta y utilizan más el servicio de urgencias. Sin duda, este mayor porcentaje de afecciones o de consultas médicas con respecto a la población general está directamente relacionado con la situación económica y las condiciones de vivienda a las que el colectivo se enfrenta.

Participación social y ciudadana

En cuanto a la participación social de este colectivo encontramos diferentes aspectos a analizar. En primer lugar, Cardiel y Laparra (2007, p. 173) señalan que aquellas iniciativas de participación social que más éxito tienen son las nacidas desde el propio colectivo o en las que participan miembros de la comunidad, ya que predomina hacia este colectivo una instrumentalización y una tutorización de su participación.

Por otro lado, Laparra (2011) afirma que se trata de un colectivo sobrerrepresentado en la exclusión social lo que tiene un efecto directo en su participación social, cuyo déficit es más cualitativo que cuantitativo ya que, aunque si participan en asociaciones lo hacen en aquellas con menos influencia social. A la hora de participar suelen involucrarse en mayor medida en asociaciones de carácter religioso, además se observa una mayor participación en aquellos individuos del colectivo que tienen un mayor nivel educativo y económico.

Discusión y conclusiones

Como se ha visto en los resultados anteriores, el conocimiento de la realidad social del colectivo gitano en España es muy escaso, existiendo importantes lagunas de conocimiento en algunos ámbitos. Asimismo, se observan las grandes dificultades de investigar un colectivo sin acceso a cifras reales cuando se trata de análisis cuantitativo.

Cuando analizamos investigaciones de carácter cualitativo comprobamos la gran influencia de los estereotipos sobre el colectivo gitano que influyen en los sujetos participantes en el estudio (profesorado, personal educativo, etc.) o por ejemplo en las encuestas de vivienda son los encuestadores los que marcan si la familia es gitana o no, y a veces catalogan viviendas precarias como gitanas sin serlo o viceversa. Además, la mayoría de los estudios disponibles son transversales, lo que impide analizar la evolución de la realidad social de la población gitana en España.

El grueso de las investigaciones encontradas no contempla la exclusión/inclusión social desde una perspectiva multidimensional, lo que impide poder abordar de forma completa las dificultades a las que este colectivo se enfrenta. Se pone en relieve la necesidad de hacer estudios multidimensionales de corte cuantitativo y cualitativo que den voz la población gitana.

Son especialmente escasos aquellos análisis que estudian los ámbitos de salud y participación. En cambio, los más frecuentes son educación, empleo, y vivienda; ámbitos transversales, que suelen estar presentes en los planes de inclusión social del colectivo, ya sean autonómicos o estatales.

Comprobamos que en gran medida sigue vigente respecto a este colectivo la teoría del círculo vicioso de la pobreza y de su transmisión intergeneracional, muy vinculada con la situación residencial de segregación o de déficits educativos. De ahí que la mayoría de los estudios se centren en estas dimensiones.

Aunque una vivienda adecuada es un gran soporte para inclusión social y ciudadana; sin embargo, no es suficiente fomentar programas destinados al acceso a la vivienda, ofreciendo un espacio donde vivir, éste se debe complementar con un acompañamiento social, reforzando otros ámbitos fundamentales para la integración. La intervención social debe complementarse con una formación que aumente las posibilidades de inclusión en el mundo laboral, conllevando una mejora de la situación económica y suponiendo así un impulso para salir de la situación de pobreza y exclusión social.

En cuanto a las relaciones socio-familiares, el modelo de familia gitano y la interacción de esta institución mediante lazos muy fuertes, impide en gran medida diversificar las redes sociales fuera de la familia extensa, por lo que encontramos en estas comunidades un cierre normativo muy férreo, observando que ambas estructuras (red social y familiar) se acaban superponiendo. Por ello son escasas las referencias en los estudios hacia las redes sociales, suponiendo este campo un gran reto, pues se trata de un ámbito apenas investigado y que resulta clave para la integración social.

Tras observar la gran diversidad de la población gitana, no debemos asumir la existencia un colectivo gitano único, sino múltiple y diverso, pues no todo el grueso de la población gitana sufre la misma situación ni comparte los mismos rasgos culturales. Por ello desde el Observatorio de la Exclusión Social de Murcia vemos conveniente emplear otro término que refleje la gran diversidad del colectivo, como puede ser el de *comunidades gitanas*.

Queda constancia de la necesidad de realizar nuevos estudios, cambiando la mirada. Intentado ofrecer una visión global y realista, desde una perspectiva multidimensional de la situación de la comunidad gitana. Solo así, será posible desarrollar programas de intervención eficaces, que tengan en consideración las necesidades específicas de este sector de población, haciendo frente al riesgo social que presenta un gran porcentaje de ellos. Es especialmente importante que en estos estudios se cuente fehacientemente con la población gitana y se tenga en cuenta su gran diversidad; es decir, fomentar las metodologías de investigación-acción.

Bibliografía

Arza, J. (2011). La salud en la comunidad gitana: desigualdad acentuada por el género, la edad y la exclusión. En M. Laparra, (coord.) *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Campos, B. (2007). La vivienda en la comunidad gitana. En M. Laparra. *Situación social y tendencias de cambio en la comunidad gitana*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Cardiel, B y Laparra, M. (2007). Participación social y política de la comunidad gitana. En Laparra, M. (coord.). *Situación social y tendencias de cambio en la comunidad gitana*. (pp. 171-191). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Recuperado de https://www.gitanos.org/upload/04/70/1.5-EXP_Experiencias_y_trayectorias_de_exitoscolar_de_gitanas_y_gitanos_en_Espana.pdf

Caselles, J. F. (2013). Vivienda y pueblo gitano. En M. Hernández Pedreño *Vivienda y exclusión residencial* (pp. 269-288). Murcia: Editum.

Fundación Secretariado Gitano (2016). *Estudio-Mapa sobre Vivienda y Población Gitana, 2015*. Resumen Ejecutivo. Septiembre de 2016. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

García, A. (2007). La familia en la comunidad gitana. En M. Laparra, *Situación social y tendencias de cambio en la comunidad gitana*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Iturbide, R. (2011). Lento cambio en la familia gitana. En M. Laparra, (coord.) *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Laparra, M. (coord.) (2007). *Situación social y tendencias de cambio en la comunidad gitana*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Laparra, M. (coord.) (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/diagnosticosocialautores.pdf>

Laparra, M. y Del Pozo, J. M. (2007). Empleo y ocupación en la comunidad gitana. En M. Laparra (Coord.), *Situación social y tendencias de cambio en la comunidad gitana*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Legal, I. (2007). Situación económica de la comunidad gitana. En M. Laparra (coord.), *Situación social y tendencias de cambio en la comunidad gitana*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Martínez, M. y Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del Alumnado gitano en la escuela española. *Revista Española de Educación Comparada* (10), 299-323.

Vilar, J. B., Vilar, M. J., Caselles, J.F (2009). La comunidad gitana en España y Región de Murcia: entre la integración y la exclusión. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, pp. 25-34.

LO QUE NO CUENTAN LOS LIBROS DE TEXTO: ENSEÑAR HISTORIA PARA LA IGUALDAD

Dominique F. Aviñó McChesney

Universidad de Murcia

Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana

Resumen

Aunque es cierto que a nivel científico, dentro de la Historia social, la Historia de la mujer, y la Historia de género, los avances son cada vez mayores en materia de visibilización de las mujeres y reivindicación de su papel en la evolución histórica, el cambio de paradigma no llega a la enseñanza de la Historia. La práctica educativa, especialmente en niveles de secundaria y bachillerato, se mueve dentro del ámbito de la divulgación, que siempre va por detrás del ámbito científico. Esto perpetúa lugares comunes y paradigmas ya superados a nivel científico, que siguen repitiéndose como dogmas en los libros de texto. En el caso del género, nos encontramos con que la ausencia o mínima presencia de la mujer en los manuales es todavía una realidad. Esto no solo supone una injusticia social, sino que resta significativamente rigor científico a la materia que enseñamos.

Abstract

While it is true that significant progress has been made on a scientific level in raising awareness of the role of women as an essential agent of History in the fields of Social History, History of Women and Gender History, this paradigm shift has not reached the teaching of History in secondary education and baccalaureate. Teaching practice in that area takes an informational rather than a scientific stance which contributes to perpetuate familiar platitudes and superseded paradigms through their reproduction year after year in our History textbooks. On the specific matter of gender, the absence or the minimal presence of women in those textbooks, besides constituting a social injustice issue, shows a worrying lack of scientific rigour in the teaching of our subject matter.

Introducción

Decía Virginia Woolf que para la mayor parte de la historia, "anónimo" era una mujer. Y lo cierto es que, si se consulta cualquier libro de texto de los que se utilizan a diario en las aulas, esta afirmación se revela como muy cierta. Los datos recopilados por Ana López-Navajas (2014) en su artículo "Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada" vienen a confirmar empíricamente esta situación: la mujer aparece como personaje en un 12,8%, y un 7% como cita, en los 115 manuales analizados en un estudio llevado a cabo en 2009.

Además, se evidencia también al analizar los libros de texto otra cuestión que viene a ahondar en este problema, y es que, a mayor profundidad de contenidos, menor es la presencia femenina, algo que abarca tanto su participación en el relato histórico, como

su relación con el desarrollo científico o artístico, o como referencia a modo de ejemplo. Es más, en algunos manuales vemos algo que puede resultar aun más injusto con esa mitad de la Humanidad que suponen las mujeres, y es mencionarla, pero relegándola en la historia a un pequeño apartado del tipo "la mujer en la Prehistoria" o "las mujeres en la antigua Grecia", donde se les atribuye un rol que, de manera general y de forma tendenciosa, se entiende como pasivo, basado en las llamadas actividades de mantenimiento y de reproducción. Y esto es preocupante por dos razones: primero, porque miente, porque se cae en la transhistoria, es decir, en extrapolar nuestra actual división sexual del trabajo, a otras épocas históricas en las que esta división no existía. Y segundo, porque las mencionadas actividades de mantenimiento y de reproducción son también denostadas, se les está despojando de la importancia en la evolución histórica que tienen.

Esta exclusión de la mujer de todo lo que se considera dentro de la evolución histórica no es fruto de una realidad científicamente demostrable, es consecuencia de una construcción ideológica que deliberadamente las ha apartado, sirviéndose de una interpretación ideológica concreta de las sociedades pasadas para justificar los estereotipos en los que se sustenta la sociedad moderna y contemporánea. Y así queda establecido cómo la historia debe ser recordada y estudiada, con una preocupante falta de rigor científico.

Al tomar conciencia de esta situación, muchos centros educativos están llevando a cabo una labor de reivindicación del papel de la mujer en la historia, y en nuestro caso, la labor se centra en crear material didáctico para la enseñanza de la Historia en ESO y Bachillerato con un nuevo enfoque que permita fomentar entre el alumnado la equidad e igualdad de género. Y es que, al incorporar al estudio de la Historia la posición y el protagonismo social de las mujeres, muchos supuestos básicos de la igualdad de género van asociados: la consideración de lo masculino y lo femenino como construcciones sociales intencionales; la consideración de las mujeres como sujetos históricos cuyas acciones son significativas en la dinámica social; la consideración de las mujeres como como un colectivo diverso con elementos comunes, debiendo unir a la categoría género, otras categorías como clase, etnia, religión, para evitar generalizaciones respecto a los sexos; la interpretación de la posición de las mujeres en relación a los hombres de su mismo grupo, de manera que podamos detectar asimetrías y discriminaciones; la concepción del género como articulador social y variable explicativa de las relaciones de poder.

Metodología

Como hemos dicho, la investigación lleva décadas preocupándose, desde diversos ámbitos, de la mujer y las relaciones de género. La Historia social empieza a interesarse por la sociedad en general, reaccionando frente a la predominante Historia política que prima en el proceso histórico el papel de personajes destacados – eminentemente masculinos y poderosos – . Partiendo de la Escuela de los Annales, historiadores como

Pierre Vilar y su discípulo Josep Fontana desarrollan esta visión en España, que centra en muchas ocasiones su atención en la parte oprimida de la sociedad, dentro de la tradición historiográfica marxista. La Historia de las mujeres surge vinculada a los movimientos feministas, y especialmente al feminismo académico. Además de la recuperación del papel de las mujeres en diversas clases sociales y momentos históricos, el enfoque de género de la historia trata de desentrañar los mecanismos opresivos que han producido las desigualdades, utilizando el género como categoría de análisis. La Historia de género, y su precursora —la Historia de las mujeres—, ha tenido un efecto bastante significativo en el estudio general de historia. Desde la década de 1960, cuando el campo de investigación consiguió una mediana aceptación, ha pasado por fases diferentes, cada unas de ellas con sus retos y resultados propios, pero siempre provocando un impacto de algún tipo en la disciplina histórica. Desde los años 70 del siglo XX se comienza a revisar la historia, desde el feminismo, denunciando a todos los colectivos oprimidos, uniendo sus luchas bajo el paraguas feminista. Y lo cierto es que, cuando hablamos de olvido y usurpación de protagonismo histórico, no solo lo encontramos basado en el género, sino también en la raza y clase social.

Selma James expresa muy bien esta idea cuando dice que "No se construirá nada unificado y revolucionario hasta que cada uno de los sectores explotados haya hecho notar su propio poder autónomo" (James, 2012). El análisis de los mecanismos de opresión de la mujer que lleva a cabo la filósofa contemporánea Silvia Federici en obras como *Calibán y la bruja* (2010), suponen una excelente base teórica para la comprensión de la perspectiva de género. Federici ilustra con rigor histórico la imbricación entre patriarcado, capitalismo, colonialismo y violencia en el marco cronológico de los siglos XV al XVIII. La caza de brujas se convierte en ejemplo de esto.

Nuestro punto de partida ha de ser, por lo tanto, el resultado de estas investigaciones: incorporarlas cuanto antes a nuestros materiales didácticos. La comprensión y valoración de la aportación del feminismo filosófico desde sus inicios se hace imprescindible, tanto como base teórica para nuestra labor como parte del propio contenido curricular (Gleichauf, 2010) .

Pero no solo ha de preocuparnos el contenido, la forma es también importante, pues es lo primero que nos llega, y a través de ella componemos muchos de nuestros prejuicios. Es precisamente contra esto contra lo que, desde el ámbito del lenguaje, vienen luchando las filólogas feministas durante décadas. El lenguaje inclusivo se encuentra aún en un debate en ocasiones enconado, desde la propia Real Academia Española de la Lengua, donde solo ocho mujeres se sientan en un total de cuarenta y seis sillas. Este rechazo alcanza a los departamentos didácticos de universidades e institutos.

Como bien explica la filóloga feminista Teresa Meana en diversas charlas y artículos publicados en la red, lo que no se nombra no existe. La utilización del lenguaje inclusivo se justifica precisamente bajo esta premisa, y es que, en más ocasiones de las que somos conscientes, el masculino llamado genérico no incluye a las mujeres. En una de sus

conferencias, Meana pone como ejemplo el siguiente fragmento de un libro de texto de Historia: "Todos los habitantes bajaron a la playa a recibir a los recién llegados; las mujeres y los niños se quedaron en la aldea". Este breve fragmento ilustra a la perfección la realidad que reflejan los libros de texto: los hombres adultos protagonizan todo lo que es digno de contar, lo que sucede, lo que conforma la historia; las mujeres, y también los niños, simplemente están ahí, viendo la historia pasar, sin cambiar nada, sin protagonizar nada.

La forma incluiría también las ilustraciones de los libros, que, lejos de ser un mero complemento, en un mundo esencialmente visual, se convierten en parte del contenido que llega al alumnado. Los citados estereotipos están reforzados por las imágenes que ilustran los textos, por lo que se impone la utilización de imágenes e ilustraciones en las que se dé la vuelta a esta visión, algo que se está haciendo ya en algunos museos como el de Prehistoria de Valencia, el Museo Arqueológico Nacional o en el Museo Íbero de Jaén. Son ilustraciones que representan escenas imaginarias de la Prehistoria donde las mujeres cazan, pintan los bisontes de Altamira mientras sostienen un niño en los brazos, donde los niños también son protagonistas, olvidados junto a sus madres por la Historia.

Desde los campos de la Educación y el de las Ciencias Sociales se vienen también produciendo análisis y propuestas realmente enriquecedoras (Fernández, 2010), que marcan también algunas de las pautas a seguir. El recientemente publicado "ESO en femenino" (AA.VV, 2017), es un cuaderno de trabajo de varias materias.

Para conseguir los objetivos planteados, es imprescindible una metodología fundada en: un proceso de investigación previo, que vaya actualizando los contenidos a partir de nuevos enfoques; un segundo paso de clasificación de esa información y selección de contenidos que prime a la mujer, que la visibilice en los procesos históricos, en los avances tecnológicos, y que además, revalorice las actividades de mantenimiento que tradicionalmente se le han adjudicado – el llamado trabajo doméstico y de reproducción –.

A nivel práctico, se trataría de contar la situación de la mujer en cada momento histórico, partiendo de tres premisas: incluirla en el discurso general, especialmente en momentos en los que no hay evidencias de diferenciación sexual o están surgiendo nuevos estudios que minimizan estas diferencias; explicar los mecanismos opresivos que las relegan a ese papel secundario en lugares y momentos concretos y a la vez tener en cuenta y mencionar en estos casos las excepciones de mujeres o grupos de mujeres, o sociedades concretas, que rompieron con la tendencia general. Y por último, revalorizar las actividades de mantenimiento y reproducción como base de la evolución histórica.

Resultados

La incorporación del género como categoría de análisis enriquece el discurso histórico, al ampliar el marco de acción sobre el que se analiza el pasado.

El resultado del trabajo, que se está plasmando en la creación de manuales flexibles

publicados bajo licencia creative commons, es la presentación del contenido curricular actualizado a partir de la información más reciente de las investigaciones de Historia social y de género, en las que la presencia de la mujer no se limita a un pequeño apartado. En estos manuales, desarrollados para la ESO y Bachillerato, las mujeres se hacen visibles y se rompen estereotipos perpetuados para reforzar ideas que ahondan en la desigualdad de género y social. En la adolescencia, la búsqueda de referentes ayuda a configurar la personalidad y a establecer metas y valores. Es por ello que consideramos tan necesario brindar a las adolescentes la posibilidad de considerarse parte activa del proceso histórico, encontrarse en la historia como parte no solo integrante, sino también y esencialmente dentro de un colectivo que, desde la opresión, se constituyó en tantas ocasiones en defensora de otra forma de entender el mundo. Desde el pasado y con vistas al futuro.

A continuación proponemos una serie de temas a tratar, a modo de guía, acompañados de recursos disponibles, algunos generales y otros específicos de cada época histórica.

A nivel general, el cambio de paradigma ha de basarse en la inclusión y no en la mera mención, y en la colectividad más que en personajes individuales. En la última década se han publicado numerosos libros en los que se recopila la vida y los principales logros de mujeres concretas (Casasola y Cebrián, 2018; Álvarez, 2005; Cívico y Parra, 2016), de todas las épocas históricas, y de todos los ámbitos científicos y culturales: el arte, la literatura, las ciencias, etc. La serie *Olvidadas* (Caso, 2005; 2007) es una fuente muy rica de información de figuras femeninas de la Historia, que puede servir para ilustrar nuestras propuestas didácticas, como contraposición a la omnipresencia en el relato histórico de personajes masculinos. Sin embargo, no podemos quedarnos ahí, en la mera sustitución de unos personajes por otros en función del género: si queremos contar la historia de toda la humanidad, debemos centrarnos en las mujeres como colectividad, y en los colectivos de mujeres. Y si queremos ser justos y justas con el feminismo, debemos ocuparnos también del resto de colectivos olvidados.

Al hablar de colectivos nuestra principal labor debe ser la de destruir estereotipos creados por la historiografía. Existen estereotipos que se repiten para todas las épocas históricas – el papel supuestamente pasivo de las mujeres, la dedicación a unas labores concretas y la no dedicación a otras, la exclusión de las esferas políticas y de poder... -, y otros específicos para momentos o lugares concretos.

Así, al enseñar la Prehistoria, proponemos tomar como punto de partida las investigaciones que arqueólogas como Margarita Sánchez Romero están llevando a cabo desde el análisis arqueológico de yacimientos paleolíticos, neolíticos y de la Edad del Bronce en la Península Ibérica (Sánchez y Alarcón, 2015; Sánchez, 2008). La arqueología de género ha contribuido de manera muy significativa al rigor de la ciencia historiográfica, ayudando a romper con esa imagen de la mujer prehistórica quedándose en la cueva a esperar a que los hombres volvieran con la caza, de la mujer ajena a todos los avances tecnológicos y culturales. Margarita Sánchez Romero reivindica con su

trabajo no solo la destrucción de estereotipos sin base científica, sino que también propone revalorizar las actividades llamadas de mantenimiento y reproducción, al poner el foco en la relación de estas actividades con las innovaciones tecnológicas. Así, el fuego y la cerámica, dos de los considerados grandes inventos de la Humanidad por la historiografía, están estrechamente relacionados con la preparación de alimentos, tarea relacionada con la población femenina. O cómo el aprendizaje y el desarrollo cognitivo dependen del momento de crianza y juego en la infancia, también atribuido a la mujeres. Por otro lado, numerosos estudios antropológicos y arqueológicos están demostrando que las mujeres en el Paleolítico sí participaban de manera activa en las actividades de caza y despiece, así como que muchas de las pinturas rupestres más conocidas parecen haber sido creadas por manos femeninas, a juzgar por los estudios óseos. Durante el Neolítico, también la antropología y la arqueología parecen demostrar la intensa actividad agrícola y de molienda que las mujeres realizaban, y en la sociedades de la Edad del Bronce, resulta muy difícil no relacionarlas con la actividad guerrera, si se tiene en cuenta la información arqueológica. Algunos museos cuentan con guías didácticas y fichas de trabajo realmente útiles para nuestro día a día en el aula, como la guía didáctica sobre las mujeres en la Prehistoria del Museo de Prehistoria de Valencia (Soler y Alcántara, 2005)

Cuando enseñamos las civilizaciones de la Antigüedad, se suele generalizar de nuevo, y las mujeres aparecen en contadas ocasiones, siempre como personajes excepcionales dentro del discurso general. Sin embargo, la Edad Antigua que aparece en los libros, aunque evidentemente simplificada, abarca miles de años y decenas de sociedades distintas. Es quizás este periodo en el que más hemos de incidir y el que presenta a la vez mayor dificultad a la hora de destruir estereotipos, por su diversidad y por lo arraigados que están estos en casos como los de la Antigua Grecia o el Imperio Romano (Beard, 2018). Al abordar esta época histórica hemos de llevar a cabo tres labores esenciales: por un lado, explicar las situaciones de desigualdad existentes dentro del contexto social de la época – las no ciudadanas atenienses y romanas, por ejemplo – ; por otro, destruir estereotipos perpetuados por la historiografía – en sociedades como la del antiguo Egipto, Mesopotamia o la ciudad-estado griega de Esparta – , donde las mujeres tuvieron una consideración social diferente a la que hasta ahora se ha estudiado; y por último, priorizar personajes y colectivos femeninos en el relato: faraonas, escritoras, alfareras, filósofas, matemáticas... Al combinar estas tres labores, conseguimos que la mujer esté reflejada en todos los ámbitos, incluso en aquellos de los que la historiografía tradicionalmente las ha excluido (político, científico, artesanal, literario...), y conseguimos explicar también, sin caer en el anacronismo, los mecanismos de opresión aplicados en algunas sociedades de la Antigüedad, que incluyen no solamente a las mujeres, sino también a otros colectivos, como extranjeros, desfavorecidos, etc.

Si existe un paradigma de época histórica repleta de clichés esa es la Edad Media. La

simplificación que genera estos clichés se cobra como primera y principal víctima a las mujeres, pues su estudio requiere, por la escasez de fuentes y la falta de estudios previos, una mayor complejidad de análisis. Y el problema es el mismo que para la Antigüedad, y es que se simplifican las numerosas y variadas sociedades que convivieron durante los mil años que dura la Edad Media, en una única, que es la sociedad feudal clásica. Curiosamente, el feudalismo clásico duró muy poco y se dio en lugares puntuales del occidente europeo. Dentro de los distintos reinos europeos, hubo muchas diferencias, y más aún las hubo con las diferentes sociedades dentro del Imperio Islámico y del Imperio Bizantino. La importancia de las grandes religiones en las sociedades de la época es un elemento novedoso a tener en cuenta al analizar los mecanismos de opresión a los que se somete a las mujeres durante este periodo histórico. Y desvelar las formas de opresión nos permite desvelar su propia presencia. Al igual que para la Edad Antigua, es necesario priorizar en el relato a las mujeres para revelar su protagonismo: a las reinas y emperatrices (García-Fernández y Cernadas, 2015), pero sobre todo, a las escritoras, campesinas, filósofas, e incluso a las que construyeron catedrales y regentaron talleres gremiales – que las hubo – (Ferrer, 2016). En muy contadas ocasiones aparecen en los libros. En una época en la que el trabajo de la tierra era la base de la economía, obviar a las mujeres que la trabajaron y que además, producían con su propio cuerpo lo más valioso para la sociedad medieval: la mano de obra, resulta extremadamente injusto y poco riguroso. Otro elemento básico del medievo fue sin duda la guerra, que las mujeres sufrieron y protagonizaron al igual que los hombres (Guerrero, 2016).

Es a partir de la Edad Moderna cuando las mujeres prácticamente desaparecen de los libros de texto, coincidiendo, paradójicamente, con el momento en que comienzan los planteamientos filosóficos que ponen en duda el orden establecido de opresores y oprimidos "por la gracia de Dios", por nacimiento. Para una parte importante de la investigación filosófica e histórica, el paso de la Edad Media a la Edad Moderna supone un momento crucial en la configuración de los modernos mecanismos de opresión hacia la mujer, algo que ilustra a la perfección la caza de brujas (Federici, 2010). Se trata de una época histórica en la que las mujeres, al igual que gran parte de la sociedad, comienzan a poner en duda las relaciones de poder existentes. Los estudios sobre esta época, además de la obra de Federici (2010, 2013), se basan en las relaciones familiares (Bel, 2006). Cuando enseñamos el Renacimiento, por ejemplo, no encontramos ninguna mención a mujeres artistas, aunque sabemos por las fuentes modernas que existieron, que tuvieron consideración social en su momento, y que incluso regentaron talleres de pintura (Mayayo, 2013; Caso, 2005). Es, por tanto, la historiografía la que ha sido injusta con ellas, y esto es lo que hay que corregir.

La historia reciente se estudia a partir de 4º ESO, y se basa casi exclusivamente en el aprendizaje de acontecimientos concretos y de personajes – masculinos –, también concretos. La Historia contemporánea plantea una problemática diferente, puesto que,

entre otras cosas, contamos con fuentes más directas para su estudio. En este momento histórico también debemos distinguir dos cuestiones, para no caer de nuevo en anacronismos y en la simplificación del discurso feminista: por un lado, debemos explicar el contexto social de opresión que sufrieron las mujeres, ya que nos es de sobra conocido y nos lo transmiten las propias mujeres que la sufrieron. Por otro, debemos hacer justicia a la memoria de las mujeres como colectividad y de las mujeres y grupos de mujeres cuyos logros y aportaciones han sido deliberadamente usurpados u olvidados. Veamos, por ejemplo, los acontecimientos a los que más páginas dedican los libros de Historia contemporánea: la Revolución Francesa, las Revoluciones rusas, las guerras mundiales y la Guerra Civil española. Debemos enseñar que una de las primeras manifestaciones del periodo revolucionario francés fue protagonizada por mujeres – La marcha sobre Versalles –; que las primeras huelguistas que comenzaron las revoluciones rusas fueron las mujeres de las fábricas de San Petersburgo; que durante las guerras mundiales, las mujeres fueron cartógrafas y criptógrafas; y que en la Guerra Civil española el protagonismo de las mujeres republicanas es paradigmático de la lucha antifascista. De hecho, el sufragismo, el pacifismo y la lucha antifascista fueron causas que, durante el siglo XX, alcanzan a toda la sociedad, aunque son causas esencialmente defendidas por las mujeres. El fascismo se cebó precisamente con las mujeres, por su condición de mujer y por su condición de republicanas, comunistas u opositoras (Rodrigo, 2013). En la historia de los avances tecnológicos y científicos, que también ocupa parte del currículum de estos dos cursos, se evidencia un proceso de usurpación de los inventos e investigaciones realizadas por mujeres, que en muchas ocasiones ellas mismas aceptaron, dentro de un contexto social que lo normalizaba. Un estupendo ejemplo de esta situación la protagoniza la primera esposa de Albert Einstein, la física Mileva Maric, quien escribió en una carta: "Hace poco hemos terminado un trabajo que hará mundialmente famoso a mi marido". Mileva se refiere aquí a la mundialmente reconocida Teoría de la Relatividad. Como docentes, no debemos caer en la tentación de culpar a sus contemporáneos de estas usurpaciones: es precisamente nuestra labor como historiadores e historiadoras la de recuperar su memoria y contar la verdad.

Al enseñar la historia reciente, es por tanto, imprescindible ahondar en esta participación de las mujeres en los principales acontecimientos que estudiamos, pero también poner el foco en lo que tienen de subversivas las luchas protagonizadas por las mujeres como colectivo. Y al igual que en todas las épocas históricas, primar los personajes femeninos, sin caer en lo anecdótico, pero reconociendo su papel en la historia, especialmente si su condición de mujer supuso un condicionante.

Discusión y conclusiones

La mujer no está presente en la historia que se nos transmite, ni sus aportaciones, ni sus investigaciones, ni sus logros... Hemos de asumir como verdadera la premisa de que, hasta ahora, a las mujeres se les ha usurpado el puesto que les corresponde por derecho en la Historia, y que esta usurpación es fruto de una construcción ideológica todavía muy

arraigada en nuestra sociedad. Esto hace que nuestra labor se tope en muchas ocasiones con prejuicios en los propios departamentos didácticos, donde encontramos una abierta o velada oposición a la transformación de los contenidos a través de la perspectiva de género. La carga lectiva cada vez mayor de los docentes dificulta también esa tarea de adaptación y creación de contenidos nuevos. Por este motivo creemos que la primera labor en esta dirección ha de ser la de recopilar las fuentes e iniciativas que ya existen al respecto, tanto desde el mundo académico como desde otros colectivos, desde donde podemos extraer información, propuestas, ideas, etc.

Por otro lado, en nuestro objetivo de visibilizar a la mujer, hay que evitar cometer una serie de errores que pueden incluso perpetuar la idea de que la participación en la evolución histórica de las mujeres es anecdótica. No debemos olvidar que son muchos siglos de interiorización de un paradigma que circula en este sentido y que tenemos muy asimilado.

Hemos de evitar, por ejemplo, mencionar a las mujeres destacadas (faraonas, reinas, artistas, escritoras...) como algo excepcional. Las conmemoraciones como "el día de las mujeres científicas" que en principio son positivas para nuestro objetivo, pueden ser un arma de doble filo, en este sentido, si las convierten en anécdotas.

También corremos el riesgo de centrarnos en destacar mujeres poderosas o personajes que se salieron de la norma. Esto hay que hacerlo, pero dentro de un contexto, y no de nuevo como única mención, y como excepción. Creemos que nuestro objeto de estudio nos debe acercar a la historia social de nuevo, y hacer hincapié en la colectividad: las mujeres constructoras de catedrales, las que regentaban talleres en la Edad Media, las alfareras griegas, etc.

Por último, incidir en todo el progreso tecnológico y científico que acompaña las actividades de mantenimiento: las innovaciones relacionadas con la preparación de los alimentos, el juego y la crianza, etc.

En definitiva, se hace necesario acabar con la visión de que el individuo-tipo de la Prehistoria y la Historia es un adulto masculino, y conseguir normalizar la presencia de la otra mitad de la Humanidad en el relato histórico. Porque la Historia es un arma poderosa que configura cómo entendemos el mundo y cómo proyectamos el futuro, con un gran potencial revolucionario y una urgente necesidad de rigor científico. Y es que, como dijo Rosa Luxemburgo "Lo más revolucionario que una persona puede hacer es decir siempre en voz alta lo que realmente está ocurriendo". Y esa es precisamente nuestra responsabilidad como docentes.

Bibliografía

- AA.VV. (2017). *ESO en femenino. Cuaderno de trabajo*. Alicante, España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- AA.VV. *ESO en femenino (Materiales docentes)*. (2017). Alicante, España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Álvarez, M. T. (2005). *Ellas mismas. mujeres que han hecho historia contra viento y marea*. Madrid, España: La Esfera de los Libros.
- Beard, M. (2018). *Mujeres y poder: Un manifiesto*. Barcelona, España: Crítica.
- Bel B. M. A. (2006). Familia y género en la Edad Moderna: pautas para su estudio. En *Memoria y civilización: anuario de historia*, 9, pp.13-49. Universidad de Jaén.
- Casasola, S. y Cebrián, J. A. (2018). *El valor es cosa de mujeres: La apasionante historia de quince españolas intrépidas*. Madrid, España: Temas de Hoy.
- Caso, A. (2005). *Las olvidadas: una historia de mujeres creadoras*. Madrid, España: Planeta.
- Caso, A. (2007). *Las olvidadas*. Madrid, España: Planeta.
- Cívico, I. y Parra, S. (2016). *Las chicas son guerreras: 26 rebeldes que cambiaron el mundo*. Barcelona, España: Montena.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja, mujeres cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo Doméstico, Reproducción y luchas feministas*. Traficantes de Sueños.
- Fernández, V. A. (2010). Género e historia: una perspectiva didáctica. En M. J. C. Sebastián y M. A. G. Gaona (Coord.), *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad* (pp. 147-176). Logroño, España.
- Ferrer, S. (2016) *Mujeres Silenciadas En La Edad Media*. Madrid, España: Punto de Vista.
- García-Fernández, M y Cernadas, M. S. (coord) (2015). *Reginae Iberiae. El poder regio femenino en los reinos medievales peninsulares*. Santiago de Compostela, España: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Gleichauf, I. (2010). *Mujeres filósofas en la historia: Desde la Antigüedad hasta el siglo XXI*. Barcelona, España: Icaria.
- Guerrero N. Y. (2016). *Las mujeres y la guerra en la edad media: mitos y realidades*. Recuperado de <https://revistas.uam.es/revIUEM/article/view/4181>
- James, S. (2012). *Sex, race and class. The perspective of Winning: A Selection of Writings 1952-2011*. Oakland: USA. PM Press.
- López-Navajas, A. (2012). *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la*

ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-188.

Mayayo, P. (2007). *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid, España: Cátedra.

Rodrigo, A. (2013). *Mujeres Olvidadas. Las Grandes Silenciadas De La República*. Madrid, España: La esfera de los libros.

Sánchez, R. M. y Alarcón, G. E. (2015) *Feminismo, Mujeres y Arqueología*. En *Menga. Revista de Prehistoria de Andalucía 06. Dossier*. España: Junta de Andalucía.

Soler, M. B. y Alcántara, B, J.A. (2005). *Las mujeres en la prehistoria. Guía didáctica*. Recuperado en <http://mupreva.org/pub/216/va>

**ECOALDEAS Y FEMINISMO. ACERCA DE LA ECODEPENDENCIA, LA INTERDEPENDENCIA
Y LA EMANCIPACIÓN HUMANA**

Macanás, J.V.

Paterna, C.

Universidad de Murcia

Maiso, J.

CSIC

Resumen

Las ecoaldeas se presentan, en pleno apogeo de crisis civilizatoria, como una alternativa realmente existente con capacidad de articular la sociedad de maneras diferentes. Por ello, esta investigación tiene como objetivo analizar la relación entre las ecoaldeas y el feminismo; seleccionándose tres ecoaldeas ubicadas en la península ibérica: Almería, Cabeceiras de Basto y Sevilla. De entre las que el número de personas participantes total ha sido de 25. Los instrumentos utilizados han sido: uno de carácter cualitativo, el grupo de discusión, y dos instrumentos cuantitativos, el CFNI- 45/CMNI-46 (Conformidad a las normas de rol femenino y masculino) y el PN-SRI- E20 (Identidad de género). Los resultados obtenidos, a través del análisis del discurso, dan cuenta de los siguientes repertorios interpretativos: a) distribución de tareas del hogar, educacionales y de crianza, igualitaria; b) distribución justificada por aspectos biologicistas; y c) distribución no competitiva. Algunas de las conclusiones serían: 1) Las ecoaldeas son espacios ajenos a las lógicas del capitalismo, por lo que no presentan límites estructurales que ahoguen, de manera irreversible y acumulativa, la sostenibilidad de la vida. 2) El iceberg que determina la invisibilización de las tareas que constituyen la sostenibilidad de la vida en las sociedades capitalistas no se da en las ecoaldeas. 3) En las ecoaldeas hay, en cuanto al papel del género, una tendencia a la feminización de las personas. 4) Las ecoaldeas son sociedades alternativas realmente existentes en las que convergen numerosos elementos de propuestas teóricas, referidas a tentativas de solución ante la crisis civilizatoria en la que nos encontramos, en la praxis. Huelga decir, a modo de ejemplo, y en la línea del conjunto de propuestas ecofeministas, que en las ecoaldeas se sitúa la vida en el centro.

Palabras clave: Ecoaldeas, feminismo, género, crisis civilizatoria.

Abstract

The ecovillages are presented, at the height of civilizational crisis, as a really existing alternative with the ability to articulate society in different ways. Therefore, this research aims to analyze the relationship between ecovillages and feminism; selecting three ecovillages located in the Iberian Peninsula: Almería, Cabeceiras de Basto and Sevilla. Among which the total number of participants has been 25. The instruments used have been: one of a qualitative nature, the discussion group, and two quantitative

ve instruments, the CFNI-45 / CMNI-46 (Conformity to the standards of female and male role) and the PN-SRI-E20 (Gender Identity). The results obtained, through discourse analysis, account for the following interpretive repertoires: a) distribution of home, educational and parenting tasks, egalitarian; b) distribution justified by biologic aspects; and c) non-competitive distribution. Some of the conclusions would be: 1) Ecovillages are spaces outside the logic of capitalism, so they do not have structural limits that overwhelm, in an irreversible and cumulative way, the sustainability of life.

2) The iceberg that determines the invisibilization of the tasks that constitute the sustainability of life in capitalist societies does not occur in ecovillages. 3) In ecovillages there is a tendency towards the feminization of people in terms of the role of gender.

4) Ecovillages are really existing alternative societies in which numerous elements of theoretical proposals converge, referring to attempts to solve the civilizing crisis in which we find ourselves, in praxis. Needless to say, as an example, and in line with the set of eco-feminist proposals, life in the center is located in the ecovillages.

Keywords: Ecovillages, feminism, gender, civilizatory crisis.

Introducción

¡No es una estafa! Es una crisis (de civilización), así se llama el libro que Santiago Muíño publicó en 2015. En él lleva a cabo un análisis a través del cual expone con rotundidad el más que probable “Declive energético del s.XXI”, mediante un examen exhaustivo del conjunto de materias primas energéticas. Ahora bien, el “Declive energético del s.XXI” no es la única consecuencia de la instauración del dinero como universalidad abstracta durante, entorno a, unos cinco siglos. La situación que atravesamos es muy diferente a la que la inmensa mayoría de las personas tienen en mente, Riechmann (2016, p.21) lo expresa de la manera que sigue:

¿Dónde estamos? La divergencia de opiniones resulta extrema. Mientras que todo indica que nos vamos hundiendo en el Titanic, el relato oficial sostiene que estamos despegando hacia nuestro destino galáctico en el Enterprise de Star Trek –y la mayoría de la sociedad parece creerlo.

Cambio climático antropogénico, el declive energético del s.XXI, la sexta gran extinción, el estrangulamiento de la sostenibilidad de la vida, la gran exclusión, posibilidad de la extinción de la humanidad como especie, deforestaciones masivas, desencadenamiento del runaway climate change, etc...en definitiva, crisis de civilización, así, sin adjetivos acotadores. Es por todo esto que Riechmann (2012, 2014, 2015, 2016, 2017) llama al siglo en el que estamos, el s.XXI, el Siglo de la Gran Prueba.

Ante esta crisis de civilización surgen las ecoaldeas como espacios ajenos a la lógica última del capital, la de la autovalorización del valor, capaces de articular sociedades realmente existentes de manera socio y biodiversa. Esta investigación se interesa por

las ecoaldeas y el feminismo, y se pregunta: ¿Son las ecoaldeas espacios con un grado de feminismo significativo?

Cabe señalar que el interés de este proyecto científico-investigacional por las ecoaldeas no es casual, sino causal. Toda vez que, y como se explicará más adelante, el conjunto de fuerzas productivas está siendo destruido por las relaciones de producción en el marco de la economía mundial capitalista, necesitamos espacios ajenos a la lógica última del capital, la de la autovalorización del valor, para, como conjunto humano, poder hacernos cargo de la ecoddependencia y la interdependencia.

Metodología

Las personas que participaron en esta investigación fueron un total de 25, de las que contribuyeron 24 a la realización de los cuestionarios y 21 al desempeño de los grupos de discusión, todas ellas viven en alguna de las tres ecoaldeas de las que han acogido esta investigación: Los Portales (Sevilla), Sunseed (Almería) y la Ecoaldea Vegetariana Espiral (Cabeceiras de Basto). El total de las personas participantes han contribuido de forma voluntaria y el único criterio de selección empleado ha sido el de que viviesen en una de las tres ecoaldeas que han acogido esta investigación.

Los instrumentos utilizados en esta investigación han sido dos de carácter cuantitativo y uno de índole cualitativo. Respecto a los instrumentos de evaluación cuantitativos se ha contado, en primer lugar, con el CFNI-45 ($\alpha=.79$) y el CMNI-46 ($\alpha=.89$), cuya variable psicométrica es la conformidad con las normas de rol femenino y masculino. Asimismo, las respuestas siguen una escala tipo Likert que oscila de 0 a 3, significando 0 una escasa conformidad con las normas de rol femenino o masculino y 3 una alta conformidad con las normas de rol femenino o masculino. El PN-SRI-E20 ($\alpha=.81$), en segunda instancia, cuya variable psicométrica es la identidad de género, sigue una escala tipo Likert que oscila entre 1 y 5, significando 1 una identidad de género, femenina o masculina, poco tradicional y 5 una identidad de género, femenina o masculina, muy tradicional. El programa de análisis de datos para el conjunto de instrumentos cuantitativos a través del cual se llevó a cabo el análisis de los estadísticos descriptivos fue el IBM SPSS Statistics 23. El instrumento de evaluación cualitativo, por su parte, empleado en esta investigación es, basado en el análisis del discurso, en el marco de la psicología discursiva, a través de los repertorios interpretativos, el grupo de discusión.

La hipótesis de este proyecto de investigación determina que las ecoaldeas son modos de vida con un grado de feminismo significativo.

Resultados

Los resultados obtenidos a través de la metodología cualitativa, centrada en el análisis del discurso y cuyo instrumento evaluativo no ha sido otro que el del grupo de discusión, dan cuenta de cuatro conjuntos de repertorios interpretativos denominados: distribución de las tareas del hogar, distribución de las tareas educacionales, sobre la maternidad y la paternidad y acerca de las ecoaldeas y el feminismo.

La distribución de las tareas del hogar presenta los repertorios interpretativos igualitarios y biologicista, así como los modos de reparto inscripción voluntaria, rotativo y personal permanente. El repertorio interpretativo igualitario, así como su interacción con los tres modos de reparto a través de los que la distribución de las tareas del hogar, se lleva a cabo de una manera indiferente al sexo, lo cual respalda la definición que la RIE (2018, párrafo 2) proporciona acerca de lo que son las ecoaldeas, entendidas estas como asentamientos a escala humana diseñados conscientemente en los que “cada persona es esencial para el desarrollo integral y saludable de la comunidad”. Por su parte, la identificación de este repertorio interpretativo, el igualitario, también contribuye al apoyo empírico de la definición que la Vegetariana Espiral (2017, párrafo 3) da sobre lo que es una ecoaldea, sobre todo cuando expresa que:

La Ecoaldea es la única manera real, de sentir, desde la humildad, que somos parte de un universo y que nuestra vida se ha de mover, desde la libertad, al ritmo y compás de su música, fluyendo, desde el respeto, responsabilidad y compromiso real y llevado a la práctica, hacia nosotras y todo lo que nos rodea.

Esto es, las ecoaldeas, según los datos obtenidos en esta investigación, se confirman como espacios en los que todas las personas son esenciales para un desarrollo sano e integral de la comunidad, por lo que todas ellas, entre ellas, sin distinciones de ningún tipo, se distribuyen las tareas del hogar de manera igualitaria, asumiendo, desde el respeto, una responsabilidad y un compromiso real llevados a la práctica.

El repertorio interpretativo biologicista, por su parte, no se da como una distinción sexual impuesta estructuralmente, esto es, impuesta por un *modus operandi* indispensable de las ecoaldeas, sino que, y al interactuar únicamente con el modo de reparto de inscripción voluntaria, se presenta como una tendencia autoimpuesta, es decir, de elección personal libre, mediante la que la mayoría de trabajos que exigen de capacidades tales como la fuerza o una edad temprana acaban siendo elegidos y realizados, en su mayoría, por hombres jóvenes. Huelga decir que se trata de una tendencia, lo que significa que cada persona, según lo dicho hasta el momento, se inscribe voluntariamente en la tarea que quiere hacer, lo que no quiere decir que no haya mujeres y personas con una edad avanzada que participen en las tareas que configuran el repertorio interpretativo biologicista, tal y cómo muestran los resultados. Por tanto, esta tendencia, se presenta no como una implicación que contradiga las definiciones y el respaldo teórico dado acerca de las ecoaldeas, dada la libre elección de cada una de las personas, sino como una tendencia soslayable como parte del camino “hacia una práctica, cada vez mayor, de respeto hacia toda la vida” (Vegetariana Espiral, 2017, párrafo 1).

En resumen, y atendiendo a los resultados obtenidos en el análisis del discurso referido a la distribución de las tareas del hogar en las ecoaldeas, diríamos que el iceberg que se da en las sociedades capitalistas (Legarreta, 2006), representado en la Figura 12, no se da. En éstas no hay una invisibilización de las tareas del hogar de las que de forma

mayoritaria se encargan las mujeres (Pérez, 2017), como sí ocurre en las sociedades del fetiche de la mercancía en las que la inmensa mayoría de las tareas de la sostenibilidad de la vida recaen de manera discriminatoria sobre las mujeres (Herrero, 2013).

La distribución de las tareas educacionales, por su parte, expone los repertorios interpretativos igualitario y no competitivo, los cuales, a su vez, interaccionan con los modos de reparto comunitario y personal. El repertorio igualitario y su interacción con los dos modos de reparto respaldan nuevamente una distribución de las tareas que rompería con la figura del iceberg (Pérez, 2017), sobre todo en lo referido al modo de reparto comunitario, dado que se quebraría con la generalización de familia nuclear impuesta por la lógica del capital (Scholz, 2013) en la que la mujer ha quedado obligada e invisibilizada (Pérez, 2017). En las ecoaldeas al darse el modo de reparto comunitario se suprime esa invisibilización de las tareas de sostenibilidad de la vida, en este caso las educacionales, para desplazarlas al conjunto del tejido social donde, combinado con el modo de reparto personal, la comunidad actúa en red para garantizar la sostenibilidad de la vida a través de las relaciones humanas y la convivencia para que tenga lugar la experimentación y que cada ser humano pueda avanzar en su individuación (Los Portales, 2018). Además, el hecho de que las tareas educacionales den cuenta del repertorio interpretativo igualitario resulta tan importante para la deconstrucción del género y, en consecuencia, para la cimentación de una sociedad feminista, dada la pronta socialización, a las 5 años claramente definida, de los roles de género (Mahalik, Morray, Coonerty-Femiano, Lufrow, Slatery y Smiler, 2005).

El repertorio interpretativo no competitivo corresponde con la aceptación de la interdependencia (Herrero, 2013) por parte de estas comunidades intencionales neorrurales, las ecoaldeas. Además, la relación entre este repertorio interpretativo, el no competitivo, y ambos modos de reparto, el personal y el comunitario, encajaría con la propuesta de solución ante la crisis de civilización en la que nos encontramos de la autoconstrucción y la autocontención, entendidas ambas como fenómenos elegidos libre y personalmente, asumidos de manera individual, pero fundados en un proyecto colectivo (Riechmann, 2015). Sobre la maternidad y la paternidad en las ecoaldeas se hayan los repertorios interpretativos igualitarios y biologicista en interacción con los modos de reparto comunitario, monoparental y biparental. El repertorio interpretativo igualitario en interacción con los tres modos de reparto rompería con la atribución histórica de la inmensa mayoría de las tareas de sostenibilidad de la vida a la mujer (Pérez, 2017) vinculadas, en esta ocasión, con la maternidad. Otra fisura en el iceberg.

Respecto a los modos de reparto en este conglomerado de repertorios interpretativos, sobre la maternidad y la paternidad, cabría señalar que el modo de reparto monoparental, tal y como hemos visto según el extracto 22, acostumbra a dejar de exigir al/ a la único/a progenitor/a que desempeñe las tareas comunitarias. De nuevo, se puede apreciar cómo la comunidad se presenta como una red que cubre las necesidades y las tareas de personas que, por determinados motivos, no son capaces de llevar a

cabo. Es así como se aprecia la aceptación, otra vez, por parte de las ecoaldeas de la interdependencia (Herrero, 2013). Además, el hecho de que las madres solteras no dependan de la lógica última del capital, la autovalorización del valor (Santiago Muñio y Maiso, 2014), cuando se encuentran en determinadas situaciones, las dota de un mayor grado emancipatorio, esto es, de un mayor nivel de feminismo.

El repertorio interpretativo biologicista vislumbra, en el caso de su interacción con el modo de reparto biparental, la orientación a que durante los años de lactancia en parejas heterosexuales exista una tendencia a que el hombre realice tareas comunitarias y la mujer se encargue del cuidado del/la niño durante el tiempo que éstas duran. Este dato responde, atendiendo a los resultados, a un determinante biológico, mediante el que la madre se encarga, durante ese periodo de tiempo, de cubrir unas necesidades que el padre no podría. Por su parte, la interacción entre los repertorios interpretativos igualitario y biologicista da cuenta de la compatibilidad entre ambos. Es decir, aunque el conjunto de tareas que componen la maternidad y la paternidad se distribuyen libremente existe un determinante biológico que durante un tiempo muy concreto se asienta en una tendencia determinada.

Acerca de las ecoaldeas y el feminismo, como último conjunto de repertorios interpretativos cabría hablar sobre modelo andrógino, emancipación de la mujer, antihembrismo y ecoaldeas y mujer. Los cuatro repertorios interpretativos confirman nuestra hipótesis e incluso el último de ellos lo hace de una manera explícita en los extractos 33 y 34. Atendiendo a este colectivo de repertorios interpretativos diríamos que las ecoaldeas dan cuenta de espacios con un nivel significativo de feminismo. En este sentido, una parte del extracto 34 resulta, especialmente, esclarecedora: “En el mundo de las ecoaldeas me siento mucho más libre, [...] ser mujer es mucho más libre”.

Los resultados obtenidos a través de la metodología cuantitativa mediante los cuestionarios CFNI-45 y CMNI-46 presentan la discusión que sigue. En el CFNI-45, por su parte, hayamos que las mujeres que viven en ecoaldeas presentan una conformidad con las normas de roles femeninos inferiores a los niveles medios del instrumento de evaluación cuantitativo en cuestión. Esto respalda la hipótesis de esta investigación, toda vez que las mujeres de las ecoaldeas se muestran en buena medida inconformes con las normas de roles femeninos. Además, y si tenemos en cuenta las distintas subescalas que componen el CFNI-45, apreciamos que las mujeres de las ecoaldeas presentan unas puntuaciones bajas, esto es, inferiores a $M=1.00$, en delgadez, invertir en la apariencia y fidelidad sexual, lo que indica que el conjunto de exigencias sociales, respecto de cosificación y la vergüenza del propio cuerpo en mujeres (Paterna, Martínez, Parent y García-Cano, 2017), no se dan, o se dan a unos niveles muy bajos, en los espacios investigados en este proyecto, las ecoaldeas. El resto de subescalas, hogar, modestia, relacional, participación con las/os niñas/os, relación romántica y dulce y agradable, presentan unos niveles medios o ligeramente superiores a la puntuación media del instrumento de evaluación, y, con la excepción de las subescalas relación

romántica, el resto forman parte de tareas que configuran la sostenibilidad de la vida (Pérez, 2017), lo que, en esta investigación, se entiende como un elemento que confirma la hipótesis dado el conjunto de repertorios interpretativos y métodos de reparto de las diferentes tareas que configuran la sostenibilidad de la vida tanto en los resultados como en la discusión de la metodología cualitativa. En resumen, aunque la ideología de género tradicional atribuya a las mujeres elementos como la amabilidad, el cuidado de los niños y el hogar (Paterna, Martínez, Parent y García-Cano, 2017), en este caso, y dados los repertorios interpretativos y los modos de reparto aportados por la metodología cualitativa, no se dan como una perpetuación de los roles de género femeninos sino como un conjunto de conductas que llevan a la práctica la propuesta ecofeminista de situar la vida en el centro de la sociedad (Herrero, 2013), puesto que las tareas relacionadas con estos roles son asumidas de manera igualitaria tanto por hombres como por mujeres.

El CMNI-46, por otro lado, presenta una puntuación baja, lo que significa que el nivel del constructo conformidad con las normas de roles masculinos en los hombres de las ecoaldeas se da en muy poca medida. Asimismo, destacar que la puntuación en este instrumento evaluativo es inferior en comparación con la obtenida en el CFNI-45, lo que quiere decir que, por parte de los hombres que viven en las ecoaldeas, hay un rechazo de las normas de los roles masculinos ligeramente mayor respecto del rechazo de las normas de los roles femeninos, por parte de las mujeres. Estos resultados respaldan la hipótesis, toda vez que los hombres se muestran inconformes con las normas de los roles masculinos. Esta apreciación se ve más reafirmada cuando consideramos que de las puntuaciones obtenidas entre las subescalas con puntuaciones más altas ninguna de ellas llega si quiera a la mitad. De entre las subescalas, las que tienen puntuaciones media-baja son ganar, toma de riesgos, violencia, playboy, autoconfianza y primacía del trabajo. Aunque la asunción de riesgos se considera un elemento propio de una masculinidad tradicional (Branon y Junji, citados en Paterna y Martínez, 2013), no se entiende que contradiga la hipótesis porque su puntuación, como el resto de las subescalas recién mencionadas, se haya por debajo de la puntuación media del instrumento de evaluación en cuestión. Por otro lado, subescalas que tienen en cuenta constructos tan importantes para la masculinidad como control emocional o auto-presentación heterosexual, las cuales deberían presentar unas puntuaciones altas para ser coherentes con una masculinidad tradicional (Moya, Expósito y Padilla, 2006), presentan unas puntuaciones bajas. Además, lo que los resultados aportados por esta investigación arrojan, por otro lado, es que los hombres que viven en las ecoaldeas no presentan comportamientos dominantes, puesto que presentan en una subescala tan importante de tener en cuenta en esta investigación como es la de poder sobre las mujeres una puntuación muy baja, casi nula, es decir, lo contrario de lo que una socialización tradicional de los roles masculinos debería reflejar (Levant, citado en Paterna, Martínez, Parent y García-Cano, 2017).

Los resultados obtenidos en el cuestionario PN-SRI-E20, en el que los hombres obtienen una puntuación media en el constructo de feminidad, respaldan la no existencia de la norma de antifeminidad señalada por Paterna y Martínez (2013), lo que significa que la creencia de que los hombres deben evitar los comportamientos y tareas que típicamente se atribuyen a las mujeres no se da en las comunidades intencionales neorrurales, en las ecoaldeas. La ausencia de una identidad antifeminaria implica, en consecuencia, un rechazo de una parte de la masculinidad. La puntuación media en masculinidad respecto de los hombres que viven en ecoaldeas va en la línea de una masculinidad bastante desarraigada, así como de una feminidad emergente. Mientras que las mujeres muestran unos niveles de masculinidad medios y una puntuación en feminidad media, lo que, no siendo incoherente con la hipótesis que en este proyecto investigacional se defiende, nos sugiere, tomados los datos del PN-SRI-E20 en su conjunto, tanto los de los hombres como los de las mujeres, que puede tratarse de un fenómeno de androginia (Bem, 1974).

Conclusiones

Las conclusiones que esta investigación aporta, acerca de si las comunidades intencionales neorrurales, las ecoaldeas, son espacios feministas o no, son las que, a continuación, se exponen:

1. Las ecoaldeas, como espacios ajenos al fetichismo de la mercancía y, por tanto, a los límites estructurales de la lógica de la autovalorización del valor, suponen, atendiendo a los resultados obtenidos en este proyecto investigacional, espacios donde los límites de tiempo impuestos por la lógica crecientemente opresora del capital a la vida no se dan. Esto es, las ecoaldeas, atendiendo a los datos resultantes de esta investigación, son entidades sin limitaciones estructurales impuestas por el capital, por lo que la distribución del conjunto de tareas que configuran la sostenibilidad de la vida no se ven crecientemente amenazadas por la autovalorización del valor, sino que pueden darse y se dan regidas por repartos, en su inmensa mayoría, igualitarios y sin distinción sexual, y, en casos muy puntuales, por repartos con connotaciones biológicas, aunque social y motivacionalmente soslayables.

2. El iceberg que determina la invisibilización de las tareas que constituyen la sostenibilidad de la vida en las sociedades capitalistas no se da en las ecoaldeas. Según los resultados de esta investigación, en las ecoaldeas, sin prescindir por completo de una asunción personal de algunas de las tareas que componen la sostenibilidad de la vida, aparecen, de manera significativa, modos de reparto de las tareas de sostenibilidad de la vida de corte comunitarios, como las vinculadas con el hogar, con la educación de lxs niñxs, con la maternidad y la paternidad, etc... Es decir, el deshielo del iceberg patriarcal- capitalista, la visibilización de las tareas de la sostenibilidad de la vida, se produce al pasar a modos de vida comunitarios en los que las tareas atribuidas de manera histórica a las mujeres no pueden esconderse, ni tampoco hay intención, debajo de la alfombra, por lo que, y atendiendo a los resultados obtenidos, en las ecoaldeas no

sólo hay una visibilización comunitaria de las tareas que configuran la sostenibilidad de la vida sino que éstas se reparten de una manera igualitaria, en función a varios modos de reparto que no presen- tan distinción en función del sexo.

3. La feminidad y la masculinidad, en las ecoaldeas, presentan una tendencia que rechaza parte de la masculinidad en pro de las características históricamente determinadas como femeninas. Los resultados de esta investigación, más allá de si se trata de una tendencia andrógina o indiferenciada, muestran que la conformidad con los roles femeninos se acepta en mayor medida que los roles masculinos. Por tanto, en base a las aportaciones tanto de origen cualitativo como cuantitativo, diremos que en las ecoaldeas hay una tendencia a la feminización de las personas. Además, el reconocimiento de la discriminación y las desigualdades de poder basadas en el sexo están relacionadas con una actitud feminista, y en las ecoaldeas, según los resultados de esta investigación, hay un claro reconocimiento de la discriminación sufrida por las mujeres por el hecho de ser mujeres.

4. Hay, en las ecoaldeas, una aceptación social acerca de los fenómenos de codependencia y de interdependencia. Los resultados que arroja este proyecto investigacional determinan que en las ecoaldeas se da una aceptación del colectivo de tareas de sostenibilidad de la vida como propias de la vi- da humana, las cuales se distribuyen a través de una estructura colectiva de toma de decisiones en la que la atención a cada persona es esencial para el desarrollo integral y saludable de la comunidad, distribución, por supuesto, sin distinción sexual. Esta asunción de las tareas del hogar como propias de la vida humana supone una asunción social y estructural de lo que el ecofeminismo denomina interdependencia e, incluso, y dado que por tareas del hogar, en esta investigación, se entienden también numerosas actividades de carácter interactivo con la naturaleza, del fenómeno de codependencia.

5. Las ecoaldeas dan cuenta, según los resultados obtenidos en este proyecto investigacional, de muchas de las dimensiones prácticas de muchas propuestas teóricas. Tal y como hemos visto en el apartado 2.2. LAS ECOALDEAS, ENTRE PROPUESTAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS, las ecoaldeas, desde una perspectiva teórica, suponen una propuesta de sociedad alternativa realmente existente. Pues bien, esta investigación determina que buena parte del con- junto de prácticas que responden a ese conjunto de propuestas teóricas sí se dan en las ecoaldeas. Y que, por tanto, podemos afirmar que las ecoaldeas son sociedades alternativas realmente existentes con una importante representación teórica, referida a las propuestas de solución ante la crisis civilizatoria en la que nos encontramos, en la praxis. Huelga decir, a modo de ejemplo, que, según los resultados aportados por esta investigación, las ecoaldeas parecen situar, en la línea del conjunto de propuesta ecofeministas, la vida como elemento primordial de articulación social, es decir, la vida en el centro.

En conclusión, las ecoaldeas, como espacios ajenos al fetiche de la mercancía en los que se ha producido un deshielo del iceberg patriarcal-capitalista, en los que hay una

tendencia de feminización de las personas con consciencia de los fenómenos de ecoddependencia e interdependencia, y en los que la vida se sitúa en el centro, suponen la convergencia práctica de multitud de propuestas teóricas ante esta crisis de civilización. Por todo este conjunto de conclusiones puede decirse que la hipótesis que plantea esta investigación, las ecoaldeas son modos de vida con un grado de feminismo significativo, con el conjunto de matices y límites expuestos a lo largo de este texto, se cumple.

Bibliografía

- Adams, P. (2011). Prólogo. En D. Leafé (Eds.), *Crear una vida juntos. Herramientas prácticas para formar Ecoaldeas y Comunidades Intencionales*. (pp. 15-16). Murcia, España: Cauac Editorial Nativa
- Arrizabalo, X. (2016). *Capitalismo y economía mundial*. Madrid, España: Instituto Marxista de Economía.
- Badal, M. (2017). *Vidas a la intemperie. Nostalgias y prejuicios sobre el mundo campesino*. La Rioja, España: Pepitas de Calabaza Editorial.
- Bardi, U. (2014). *Los límites del crecimiento retomados*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Begon, M., Harper, J. y Townsend, C. (1999). *Ecología. Individuos, poblaciones y comunidades*. Barcelona, España: Ediciones Omega.
- Carrasco, C. y Díaz, C. (2017). Presentación. En C. Carrasco y C. Díaz (Eds.), *Economía feminista. Desafíos, propuestas, alianzas* (pp. 13-20). Barcelona, España: Entrepueblos.
- Entrepueblos, F. (2017). Introducción. En C. Carrasco y C. Díaz (Eds.), *Economía feminista. Desafíos, propuestas, alianzas*. (pp. 9-11). Barcelona, España: Entrepueblos.
- Federici, S. (2017). Economía feminista entre movimientos e instituciones: posibilidades, límites, contradicciones. En C. Carrasco y C. Díaz (Eds.), *Economía feminista. Desafíos, propuestas, alianzas*. (pp. 21-28). Barcelona, España: Entrepueblos.
- Global Ecovillage Network (2018). *¿Qué está en la GEN?* Recuperado de <https://ecovillage.org/global-ecovillage-network/about-gen/>
- Gorz, A. (2008). *Crítica de la razón productivista*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Gorz, A. (2012). *Ecológica*. Madrid, España: Clave Intelectual.
- Guerra, M. J. (2015). Ecofeminismos materialistas. Política de la vida y política del tiempo en Mary Mellor. En A. Puleo (Eds.), *Ecología y género en diálogo interdisciplinar*. (pp. 375-386). Madrid, España: Editorial Plaza y Valdés.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, 16, 278-307.
- Herrero, Y. (2015). *Apuntes introductorios sobre el Ecofeminismo*. Recuperado de <http://boletin.hegoa.ehu.es/mail/37>
- Herrero, Y. (2018). *Conexiones entre la crisis ecológica y la crisis de los cuidados. Entrevista a Yayo Herrero López*. Recuperado de <http://www.ecologiapolitica.info/?p=10256>

Hunyadi, M. (2015). *La tiranía de los modos de vida. Sobre la paradoja moral de nuestro tiempo*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

International Energy Agency (2017). *Key worldenergystatistics*. Recuperado de <https://www.iea.org/publications/freepublications/publication/KeyWorld2017.pdf>

IPCC. (2014). *Cambio climático 2014. Informe de síntesis. Resumen para responsables de políticas*. Recuperado de https://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar5/syr/AR5_SYR_FINAL_SPM_es.pdf

Jappe, A. (2011). *Crédito a muerte. La descomposición del capitalismo y sus críticos*. La Rioja, España: Pepitas de Calabaza Editorial.

Jappe, A. (2016). *Las aventuras de la mercancía*. La Rioja, España: Pepitas de Calabaza Editorial.

Jappe, A., Maiso, J. y Rojo, J.M. (2015). *Criticar el valor, superar el capitalismo*. Madrid, España: Enclave de Libros.

Karsz, S. (2015). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. Karsz (Eds.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp.133-214). Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Kolbert, E. (2015). *La sexta extinción*. Barcelona, España: Crítica.

Kurz, R. (1993). *Dominación sin sujeto. Sobre la superación de una crítica social reductora*. Recuperado de http://grupokrisis2003.blogspot.com.es/2009/06/dominacion-sin-sujeto-primera-parte_24.html

Kurz, R. (2002). *El fin de la política. Tesis sobre la crisis del sistema de regulación de la forma de la mercancía*. Recuperado de <http://laprensadelazonaoeste.com/LIBROS/Letra.K/K/Kurz,%20Robert%20-%20El%20Fin%20de%20la%20Politica,%20Robert%20Kurz.doc>

Leafe, D. (2011). *Crear una vida juntos. Herramientas prácticas para formar Ecoaldeas y Comunidades Intencionales*. Murcia, España: Cauac Editorial Nativa

Legarreta, M. (2006). Sobre el trabajo y los trabajos (o las polisemias del trabajo): reflexiones desde una perspectiva feminista. En Laboratorio Feminista (Eds.), *Transformaciones del trabajo desde una perspectiva feminista: Producción, reproducción, deseo, consumo*. (pp. 217-232). Madrid, España: Tierradenadie Ediciones.

Liñán, E. (2001). *El síndrome de la abuela esclava*. Recuperado de http://www.infogerontologia.com/documents/gerontologia/articulos/sindrome_abuela_esclava.pdf

López, E. (2011). Prólogo a la edición española. En D. Leafe (Eds.), *Crear una vida juntos. Herramientas prácticas para formar Ecoaldeas y Comunidades Intencionales*. (pp. 17-19). Murcia, España: Cauac Editorial Nativa

Los Portales (2018). *Quiénes somos. Nuestros fundamentos*. Recuperado de <http://www.losportales.net/fundamentos.html>

Mahalik, J., Locke, B., Ludlow, L., Diemer, M., Scott, R., Gottfried, M. y Freitas, G. (2003). Development of the Conformity to Masculine Norms Inventory. *Psychology of Men & Masculinity*, 4, 3–25.

Mahalik, J., Morray, E., Coonerty-Femiano, A., Ludlow, L., Slattery, S. y Smiler, A. (2005). Development of the Conformity to Feminine Norms Inventory. *Sex Roles*, 52, 417-436.

Maiso, J. (2012). *Ante la descomposición del capitalismo. Sobre Crédito a muerte, de Anselm Jappe*. Recuperado de <http://www.setcrit.net/wp-content/uploads/2012/10/Ante-la-descomposici%C3%B3n-del-capitalismo-Sobre-Cr%C3%A9dito-a-muerte-de-Anselm-Jappe.pdf>

Maiso, J. y Maura E. (2014). *Crítica de la economía política, más allá del marxismo tradicional: Moishe Postone y Robert Kurz*. Recuperado de <https://kmarx.wordpress.com/2014/08/19/critica-de-la-economia-politica-mas-alla-del-marxismo-tradicional-moishe-postone-y-robert-kurz/>

Mann, M. E. (2013). *The hockey stick and the climate wars: Dispatches from the frontlines*. New York, NY: Columbia University Press.

Mies, M. y Shiva, V. (2015). *Ecofeminismo*. Barcelona, España: Icaria Editorial.

Muñoz, E. S. y Maiso, J. (2014). ¿Qué puede venir después del fetichismo de la mercancía? Transiciones poscapitalistas a partir de la crítica del valor. En J. Riechmann, O. Carpintero, y A. Matarán, (Eds.), *Los inciertos pasos desde aquí hasta allá: alternativas socioecológicas y transiciones poscapitalistas* (pp. 169-199). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

Muñoz, E.S. (2015). *¡No es una estafa! Es una crisis (de civilización)*. Madrid, España: Enclave de Libros.

Muñoz, E.S. (2016). *Rutas sin mapa. Horizontes de transición ecosocial*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.

Muñoz, E.S. (2017). Conversaciones con... Emilio Santiago Muñoz. Investigador y activista ecosocial. Permanentemente desequilibrados. *Iglesia Viva*, 272, 85-106.

Paterna, C. y Martínez, C. (2013). Masculinity Ideology and Gender Equality: Considering Neosexism. *Anales de psicología*, 29, 558-564.

Paterna, C., Martínez, C., Parent, M. y García-Cano, A. (2017). Adaptación al español del Inventario de Conformidad con las Normas de Género Femeninas-45. *UARICHA Revista de Psicología*, 14, 1-12.

Paterna, C., Martínez, M. y Yago, C. (2010). Justifications and Comparisons in the Division of Household Labor: The Relevance of Gender Ideology. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 220-231.

Pérez, A. (2007). *Cadenas Globales de Cuidado*. Recuperado de http://mueveteporlaigualdad.org/publicaciones/cadenasglobalesdecuidado_orozco.pdf

Pérez, A. (2017). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.

Pérez, J.A. y Gurría, J.L. (2009). *Neorrurales en Extremadura. Una aproximación a los flujos y orientaciones de los nuevos pobladores. El caso de las Villuercas y Sierra de Gata (Cáceres)*. Extremadura, España: Universidad de Extremadura.

Pérez-Vitoria, S. (2010). *El retorno de los campesinos. Una oportunidad para nuestra supervivencia*. Barcelona, España: Icaria Editorial.

Prieto, P. (2009). Cambio climático y energías renovables. *Ecología Política*, 39, 73-81.

Prieto, P. (2010). *Crítica al artículo de Mark Z. Jacobson y Mark A. Delucchi sobre energía sostenible, publicado en investigación y ciencia*. Recuperado de https://www.crisisenergetica.org/ficheros/critica_prieto_jacobson-delucchi.pdf

Prieto, P. (2013). *¿Hay límites en las energías renovables? Una visión de arriba abajo*. Recuperado de http://www.zonaizquierda.org/X_docs/_CONTENIDOS/Los_limites_de_las_renovables.pdf

Prieto, P. (2014). *El imparable auge de los zombies energéticos: 1970-2015*. Recuperado de <http://www.decrecimiento.info/2014/11/el-imparable-auge-de-los-zombies.html>

Prieto, P. (2014). Las transiciones energéticas: posibilidades y limitaciones. En J. Riechmann, O. Carpintero, y A. Matarán, (Eds.), *Los inciertos pasos desde aquí hasta allá: alternativas socioecológicas y transiciones poscapitalistas*. (pp. 365-395). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

Puleo, A. (2017). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Red Ibérica de Ecoaldeas (2018). *Definición de Ecoaldea*. Recuperado de <http://rie.ecovillage.org/la-rie/>

Red Ibérica de Ecoaldeas (2018). *Desarrollar un estilo de vida de alta calidad y bajo impacto*. Recuperado de <http://rie.ecovillage.org/inicio/>

Riechmann, J. (2007). Oikos&Jaikus. Reflexiones sobre la crisis ecosocial. En M. Linz, J. Riechmann, y J. Sempere (Eds.), *Vivir (bien) con menos. Sobre suficiencia y sostenibilidad* (pp. 69-119). Barcelona, España: Icaria Editorial.

Riechmann, J. (2012). *Diversidad biológica: la Sexta Gran Extinción*. Recuperado de <http://tratarde.org/wp-content/uploads/2011/10/Jorge-Riechmann-DIVERSIDAD-BIOL%C3%93GICA-LA-SEXTA-GRAN-EXTINCI%C3%93N.pdf>

- Riechmann, J. (2012). *El socialismo puede llegar sólo en bicicleta*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Riechmann, J. (2013). *¿Resucitar neandertales con biología sintética?*. Recuperado de <http://tratarde.org/resucitar-neandertales-con-biologia-sintetica/>
- Riechmann, J. (2014). *Un buen encaje en los ecosistemas. Segunda edición (revisada) de Biomímesis*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Riechmann, J. (2015). *Autoconstrucción*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Riechmann, J. (2016). *¿Derrotó el smartphone al movimiento ecologista? Para una crítica del mesianismo tecnológico*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Riechmann, J. (2017). *¿Vivir como buenos huérfanos? Ensayos sobre el sentido de la vida en el Siglo de la Gran Prueba*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Riechmann, J. (2018). *Somos natura en la natura*. Recuperado de <http://tratarde.org/somos-natura-en-la-natura/>
- Scholz, R. (2013). El patriarcado productor de mercancías. Tesis sobre capitalismo y relaciones de género. *Constelaciones - Revista de Teoría Crítica*, 5, 44-60.
- Shannon, D. y Theodore G. (2009). Gender Ideology: Components, Predictors, and Consequences. *Annual Review of Sociology*, 35, 87-105.
- Sunseed (2018). *Sobre nosotras. Nuestro compromiso*. Recuperado de <http://www.sunseed.org.uk/es/about-us/>
- Taibo, C. (2015). *¿Tomar el poder o construir la sociedad desde abajo?* Madrid España: Los Libros de la Catarata.
- Taibo, C. (2016). *Colapso. Capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Taibo, C. (2017). *En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, crisis y barbarie*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Tanuro, D. (2015). *Cambio climático y alternativa ecosocialista. Un análisis marxista de la crisis ecológica global*. Barcelona, España: Sylone.
- Tverberg, G. (2016). *Desmontando la Energía. Capítulo 3. Las ilusiones renovables*. Recuperado de <https://canal.uned.es/video/5a6f96f5b1111f05318b4597>
- Vegetariana Espiral (2017). *¿Qué entiendes por ecoaldea?* Recuperado de <https://ecoaldeavegetariana.wordpress.com/>
- Zamora, J.A. (2017). Crisis del capitalismo: callejones sin salida y transiciones postcapitalistas. *Iglesia Viva*, 272, 11-40.
- Zerzan, J. (2016). *El crepúsculo de las máquinas*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.

EL AUTOESTIGMA EN LAS PERSONAS SIN HOGAR: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EN GRUPO

Sandra Muñoz Martínez

Máster en Psicología de la Intervención Social

Resumen

En el presente trabajo se expone un programa de intervención en autoestigmatización para un grupo de personas sin hogar. Las personas sin hogar son un colectivo que sufre estigmatización y estos estereotipos peyorativos pueden llegar a calar en la persona y ser incorporados en su autoconcepto e identidad. Este hecho produce reticencias en el proceso de intervención y por ello es necesario actuar. El programa que se presenta en este trabajo se implementó en cuatro sesiones en la asociación Traperos de Emaús, a un grupo de siete personas que han vivido en la calle. A través del análisis observacional, y otros registros, de cada una de las sesiones llevadas a cabo se obtuvieron resultados positivos. Además, el programa cuenta con una validación externa antes de su implementación por parte de distintas profesionales que trabajan con este colectivo. Las variables que se trabajaron a través de distintas actividades fueron la culpa, la autoestima, el autocuidado y el autoposicionamiento en la sociedad para influir en el autoestigma para que esta no sea un impedimento en el proceso de recuperación.

Abstract

In this work, an intervention program about self-stigmatization for a group of homeless people is expounded. Homeless people are a collective who suffers stigmatization, and these pejorative labels can make an impression in the person and they can be assimilated in his self-esteem and his identity. This fact could create a certain amount of reticence in the intervention process and this is why it is important to intervene. The program shown in this work was carried out in four sessions in an association called Traperos de Emaús, to seven people who had lived on the street. Through observational analysis and some other registers of each session, positive results were obtained. Besides, the program counts on the review and approval of some professionals who work with this collective. The variables which were worked through some different activities were guilt, self-esteem, self-management and self-positioning in the society to influence in self-stigmatization, so this self-stigmatization would not be an impediment in the personal recovery process.

Introducción

Las personas sin hogar son un grupo ampliamente estigmatizado. Definir el término persona sin hogar no es una tarea fácil, debido a que es una realidad compleja con múltiples factores. La Federación Europea de Asociaciones Nacionales que Trabajan con Personas Sin Hogar (FEANTSA) describe a las personas sin hogar como aquellas que “no pueden acceder y/o conservar un alojamiento adecuado, adaptado a su situación

personal, permanente, y que proporcione un marco estable de convivencia, ya sea por razones económicas u otras barreras sociales, o bien porque presentan dificultades personales” (FEANTSA, 2005; citado en Realidades y RAIS, 2007, p. 36). El término persona sin hogar es relativamente reciente, utilizándose conceptos como mendigos, vagabundos, transeúntes, indigentes o sin techo como sinónimos. Estos términos contienen connotaciones negativas con referencias morales. Además, es un recurso cultural para marcar los límites del conjunto de normas, creencias, valores y costumbres que no se deben de sobrepasar si se quiere ser un ciudadano que se aprecie y no ser así excluido. El término más usado socialmente es el de vagabundo, el cual tiene una carga peyorativa de que la situación de la persona se ve explicada por sus características personales. Incluso la RAE asocia la palabra holgazán a vagabundo, otorgando este adjetivo con carga negativa a un colectivo diverso de personas. El concepto persona sin hogar reconoce la participación de más factores, como sociales, económicos o culturales, que influyen en el proceso.

FEANTSA (2005) ha desarrollado una tipología de situaciones de *sinhogarismo* denominada ETHOS (Tipología Europea de Sin Hogar y Exclusión Residencial) donde se pretende abarcar todas las situaciones posibles que pueden experimentar las personas sin hogar. Con esta clasificación se pretende contribuir a la mejora, integración y coherencia de las políticas de prevención y atención del problema. La clasificación ETHOS parte de la base de que un hogar está constituido por tres dominios: físico, social y legal. De la combinación de estos dominios surgen cuatro categorías diferenciadas generales y 13 categorías operacionales, que se puede observar en la tabla siguiente (véase Tabla 1):

Tabla 1. *Tipología Europea de Sin Hogar y Exclusión Residencial (ETHOS)*

CATEGORIAS GENERALES	CATEGORIAS OPERACIONALES
A. Sin techo (<i>roofless</i>)	1. Vivir en un espacio público (a la intemperie). 2. Pernoctan en un albergue y/o se ven obligados a pasar el resto del día en un espacio público.
B. Sin vivienda (<i>homeless</i>)	3. Estancia en centros de servicios o refugios (hostales para sin techo que permiten diferentes modelos de estancia). 4. Vivir en refugios para mujeres. 5. Vivir en alojamientos temporales reservados a los inmigrantes y a los demandantes de asilo. 6. Vivir en instituciones de internamiento: prisiones, centros de atención sanitaria, hospitales sin tener donde ir, etc.

	7. Vivir en alojamientos con apoyo de especialistas (para gentes sin hogar).
C. Vivienda insegura (<i>insecure housing</i>)	8. Vivir en una vivienda sin título legal (vivir temporalmente con familiares o amigos de forma involuntaria, vivir en una vivienda sin contrato de arrendamiento –se excluyen los ocupas-, etc.) 9. Notificación legal de abandono de la vivienda 10. Vivir bajo la amenaza de violencia por parte de la familia o de la pareja.
D. Vivienda inadecuada (<i>inadequate housing</i>)	11. Vivir en una estructura temporal o chabola 12. Vivir en una vivienda no apropiada según la legislación estatal 13. Vivir en una vivienda masificada

Fuente: Federación Europea de Asociaciones Nacionales que Trabajan con Personas Sin Hogar (FEANTSA, 2005).

Si se tiene en cuenta esta clasificación, que incluye más situaciones que el hecho de dormir en la calle, hay más de 1.5 millones de personas en España, según datos de la Fundación FOESSA (2012). En España, no existen datos actualizados ni exactos sobre cuántas personas están sin hogar y solo tienen en cuenta aquellas personas que están en la calle, es decir, solo contempla la primera categoría de esta clasificación. La cifra oficial de personas sin hogar en España es de 23.000, ya que la última encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) de 2012, el número de personas sin hogar atendidas en centros asistenciales de alojamiento y restauración fue de 22.938 personas. Sin embargo, esta cifra solo hace referencia a las personas que asistieron a centros o servicios asistenciales, existiendo una cifra negra que los datos oficiales no tienen en cuenta. Distintas organizaciones, como Cáritas y Fundación RAIS, entre otras, estiman que la cifra oscila entre 30.000 y 40.000 personas las que se encuentran sin hogar en España.

Los datos oficiales, ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (2012), refleja que la mayor parte de las personas sin hogar son hombres (80.3%), pero se observa un aumento progresivo de mujeres (19.7%) que se encuentran en esta situación. La media de edad es de 42.7 años, siendo el 57.7% menor de 45 años, el 38.4% entre los 45 y los 64 años y el 3.9% mayor de 64 años, aumentando progresivamente la población de jóvenes que se quedan sin hogar. El 60.3% de las personas sin hogar han alcanzado un nivel de educación secundaria, el 22.2% tiene estudios en primaria o inferiores, el 11.8% posee estudios

superiores y un 5.7% se declara sin estudios. La edad media de abandono de los estudios fue 15.5 años. Sin embargo, cada vez más personas con estudios universitarios en esta situación. Además, también va en aumento el número de grupos familiares que no tienen donde vivir. Por lo que el perfil de persona sin hogar que por mucho tiempo ha sido el de varón solitario de mediana edad y sin estudios, está sufriendo variaciones surgiendo un perfil más heterogéneo. Respecto a la nacionalidad, el 54.2% son españoles, mientras que un 45.8% son extranjeros. El grupo mayoritario de extranjeros son africanos (56.6%), seguido por europeos (22.3%) y americanos (15.2%). El 16.2% de las personas sin hogar están casadas o tienen pareja, mientras el 28.2% están separadas o divorciadas, el 51.7% solteras y el 3.9% viudas. Del total de personas con pareja, el 48.6% comparte su vida con ella. Además, la mitad de las personas sin hogar tienen hijos. En lo relativo a la salud, el 58.6% de las personas sin hogar declaran tener buena o muy buena salud, mientras que el 14.2% la percibe como mala o muy mala. La percepción del estado de salud es mejor en los hombres que en las mujeres. Respecto a hábitos de vida relacionados con la salud, el 86.4% de las personas sin hogar señala que no consume alcohol o lo hace ligeramente. Solo un 4.1% de personas manifiesta un consumo alto o excesivo de alcohol. Entre las mujeres hay más abstemias y consumidoras ligeras de alcohol que entre los hombres. En relación con el consumo de drogas, el 62.7% dice que nunca ha consumido y el 37.3% que lo ha hecho alguna vez. La proporción de mujeres que consumen (24.5%) es menor que la de hombres (40.5%). Sin embargo, un estudio de Muñoz, Pérez y Panadero (2004) encontró que entre los problemas de salud mental que padecen las personas sin hogar, tiene una mayor prevalencia el trastorno por consumo (abuso y dependencia) de alcohol y otras sustancias psicoactivas, llegando a afectar casi al 50% de las personas en esta situación. Por otro lado, en este estudio, se estimó que, excluyendo el trastorno por consumo, la prevalencia de personas sin hogar que padecen una enfermedad mental es del 35%. La mayoría de personas presentaban problemas de salud mental y de consumo de adicciones previos a quedarse sin hogar. Las personas sin hogar han experimentado una de media de 7-8 sucesos traumáticos encadenados, mientras que el resto de las personas sufren una media de tres o cuatro a lo largo de sus vidas (Muñoz y Vázquez, 1998). Por lo que, la situación de la persona sin hogar es una combinación de los sucesos encadenados traumáticos (como, por ejemplo, malos tratos, muerte de un familiar, separación o divorcio, desempleo, desahucio o pérdida de alojamiento) más la falta de apoyo familiar y afectivo junto a la insuficiencia de recursos sociales. Una vez que la persona se encuentra en la calle, hay que añadir a los elementos anteriores, la desesperanza que sufre la persona por salir de esa situación pensando que por mucho que haga y que lo intente no va a ser capaz de ello. Además, a todo esto se le suma la actitud de indiferencia y desprecio que tiene la sociedad hacia estas personas, lo que les transmite que son seres despreciables que se merecen esa situación.

Entre las características que tienen las personas excluidas socialmente se encuentra que son estigmatizadas. Un estigma es un atributo que posee una persona o un grupo de personas que hace que sean percibidos por el resto de la sociedad como menos deseable

socialmente, e incluso, inferiores. Son varios los colectivos que cargan con un estigma propio como lo son las personas gitanas, inmigrantes, enfermas mentales, trabajadoras del sexo, etc. El estigma limitará a la persona que lo lleva el acceso al mundo laboral, comunitario y cultural. Además, puede producirse una autoestigmatización cuando las personas interiorizan las connotaciones negativas que conlleva el atributo que poseen y pasan a formar parte de su identidad. El estigma y el autoestigma, o estigma internalizado, ha sido estudiado en psicología más ampliamente en las personas que presentan patología mental. En diversos estudios se ha comprobado como el efecto de la estigmatización, social y propia, produce en el individuo siendo uno de los principales obstáculos para su recuperación, pudiendo ser conceptualizado como una segunda enfermedad (Schulze y Angermeyer, 2003).

Entre los modelos teóricos existentes para explicar el estigma se encuentra el modelo socio-cognitivo de Corrigan (2009), el cual defiende que el estigma presentaría componentes cognitivos, emocionales y conductuales, los cuales se traducirían en los estereotipos, prejuicios y discriminación, comentados en el apartado anterior.

En cuanto a la tipología de estigma, siendo explorado en los trastornos mentales, existen dos clasificaciones (Díaz, 2015). Por un lado, se encuentra la revisión realizada por Livingston y Boyd (2010) en la que distinguen entre el estigma estructural, social e internalizado y, por otro lado, la revisión de Gerlinger et al., (2013) que diferencia entre estigma social y personal. El estigma estructural o institucional hace referencia a la discriminación existente en leyes e instituciones públicas; el estigma social se refiere a las creencias o estereotipos que la sociedad tiene de las personas estigmatizadas; y el estigma personal o internalizado es aquel que la persona acaba asumiendo (Díaz, 2015). El estigma personal o internalizado o autoestigma pasa por un proceso de estigma percibido, experimentado e internalizado (Gerlinger et al., 2013). Se tiene que tener en cuenta que aunque una persona no haya experimentado directamente la discriminación puede anticipar que será estigmatizado y provocar consecuencias desfavorables. Corrigan, Watson y Barr (2006) proponen un modelo explicativo del proceso de internalización del estigma sobre la base de cuatro niveles progresivos. El nivel uno es el denominado "Conciencia del estereotipo" donde la persona sería consciente de las creencias negativas que existen en la sociedad en relación a un atributo que tiene y sería la percepción del estigma. En segundo nivel es el denominado "Aprobación del estereotipo" y es cuando la persona aprueba y comparte los estereotipos. El nivel tres es el denominado "Aplicación del estereotipo a uno mismo" y es cuando la persona se atribuye a sí mismo el estereotipo social. El cuarto y último nivel sería el denominado "Daño o Disminución de la autoestima" donde el proceso de internalización es completado y produce efectos adversos en la autoestima del individuo.

La mayor consecuencia de la aceptación por parte de la persona del estigma es el cambio que se produce en su identidad personal (Yanos, Roe, Markus y Lysaker, 2008). Al igual que en el estigma social, el estigma internalizado incluiría componentes cognitivos,

creencias negativas sobre uno mismo; emocionales, conformidad con las creencias (vergüenza, desesperanza); y conductuales, comportamientos en respuesta al prejuicio (aislamiento).

Sin embargo, todas las personas no reaccionan de la misma manera y algunas no internalizan las creencias estigmatizantes o no perciben tal estigma (Díaz, 2015). Entre los factores que depende esta internalización se encuentra la identificación con el grupo estigmatizado y la legitimidad percibida de la discriminación (Díaz, 2015). Así, si la persona considera que la discriminación hacia su grupo es ilegítima e injusta puede reaccionar empoderándose y defendiendo sus derechos, o si de alguna forma considera justa tal discriminación conduciría a la aceptación del estigma. Por otro lado, si la persona no percibe su pertenencia al grupo o no le da valor, la repercusión del estigma será menor.

Actualmente, no hay evidencia científica suficiente que analice los programas dirigidos a reducir el autoestigma en las personas sin hogar, en cambio, si se han analizado aquellos dirigidos a personas con problemas mentales. De estos, se extrae que el grupo tiene que ser lo más homogéneo posible en su patología. En relación al número de sesiones, existen programas que con tres sesiones han podido modificar alguna variable del estigma, como el programa de ayuda mutua de Ruch et al., (2014) y otros en los que han sido necesario cinco meses para alcanzar los objetivos, como el programa de rehabilitación vocacional de Lysaker, Roe, Ringer, Gilmore y Yanos (2012). Lo importante es que el número de sesiones no se extienda más de lo necesario y que se ajuste a los objetivos que tenga el programa (Díaz, 2015). Entre las variables dependientes más trabajadas se encuentra los distintos componentes del estigma, la autoestima, la autoeficacia, el empoderamiento y la calidad de vida. Los estudios que han evaluado los distintos programas dirigidos a reducir el estigma en personas con patología mental no han dado todos buenos resultados, mostrando en su mayoría efectos nulos y, en una pequeña minoría, efectos adversos. Los programas que han dado resultados positivos son los programas que se fundamentan, o llevan una carga significativa, de psicoeducación. También influye de forma positiva que el programa tenga un enfoque cognitivo-conductual, motivacional y se base en el apoyo mutuo (Díaz, 2015).

Para conocer en más profundidad las intervenciones que se llevan a cabo en el campo del estigma y el autoestigma en la Región de Murcia, se entrevistó a algunas de las asociaciones que trabajan con colectivos socialmente estigmatizados. Así, las organizaciones entrevistadas fueron: Traperos de Emaús, Diagrama, Cruz Roja, ISOL, Proyecto Abraham, La Fuente, Equipo de Atención Psicosocial del Ayuntamiento de Murcia y CEPAIM. De estas entrevistas se extrae la confirmación de la existencia del estigma y que la interiorización a autoestigma depende de cada persona. Además, cuando éste llega a producirse afecta gravemente a su proceso de cambio. Las distintas asociaciones trabajan esta temática de una forma no sistematizada, no estando presente en su programación de intervención.

Metodología

Destinatarios

Este programa va dirigido a personas sin hogar, específicamente a las personas sin vivienda (*homeless*), siguiendo la clasificación ETHOS, cuya característica es que actualmente se encuentran viviendo en la comunidad de la Asociación Traperos de Emaús en la Región de Murcia.

Finalmente, el grupo consistió en 7 participantes, todos hombres y con edades comprendidas entre los 29 y los 56 años. Las 7 personas vivían en el momento de la intervención en la comunidad de la asociación Traperos de Emaús. Todas ellas han vivido en la calle y tres de ellos son exdrogodependientes.

Objetivos

Después de ver la relevancia que tiene el estigma en las personas sin hogar y teniendo en cuenta la población del programa, se han decidido los objetivos de la intervención. Como ya se ha visto, las personas sin hogar son estigmatizadas en la sociedad y autoestigmatizadas por ellas mismas, aceptando las creencias erróneas y estereotipadas que tiene la sociedad del colectivo. Es por ello que este programa pretende realizar una reconstrucción de la identidad dañada de la persona que le permita salir de la situación de exclusión que se encuentra. Este programa se fundamenta en la concepción de que la identidad de una persona es la base de ella misma, por lo que, cualquier proceso de cambio no puede cimentarse sobre una base dañada debido al estigma. Una vez que las personas hayan reparado su identidad, pueden comenzar a aprender como adquirir y mantener vínculos emociones y construir una red de apoyo íntima. A partir de ahí, y con la participación de la sociedad, puede comenzar a incorporarse en el mundo laboral y en la estructura socio-económica de la sociedad. Los objetivos del programa se exponen a continuación:

- Objetivo general:

Tratar la autoestigmatización que viven un grupo de personas sin hogar.

- Objetivos específicos:

Objetivo 1. Incrementar el conocimiento sobre qué es estar estigmatizada.

Objetivo 2. Ofrecer herramientas para romper la autoestigmatización.

Objetivo 3. Facilitar autocompasión como técnica para gestionar la culpa.

Objetivo 4. Fomentar el desarrollo de la autoestima en las personas participantes.

Objetivo 5. Tomar conciencia sobre la actitud que cada quien adopta al interactuar con la sociedad desde la condición “persona sin hogar”

Actividades

Las actividades desarrolladas durante el programa de intervención fueron un total de 11, repartidas en cuatro sesiones, teniendo dos actividades la primera sesión y tres actividades cada una el resto de las sesiones. Las variables a trabajar han sido, en primer lugar y a nivel general, la autoestigmatización, y, para poder trabajar dicha variable, se ha tratado la autoestima, el autocuidado, el sentimiento de culpa y el autopoicionamiento en la sociedad. La metodología general utilizada en las actividades ha sido el Role-playing, el uso de ejemplos y reflexiones personales, cuentos, videos, visiones guiadas y psicoeducación.

Evaluación

Para la evaluación del programa de intervención, en primer lugar, se llevó a cabo una evaluación previa a la intervención donde profesionales que trabajan con personas sin hogar valoraron la idoneidad del programa, y, en segundo lugar, se analizaron los resultados en función de los siguientes indicadores: 1) Grado de satisfacción con el curso, medido a través del cuestionario de valoración; 2) Adherencia al programa, medida a través de la asistencia a las sesiones; 3) Grado de reflexión e interiorización de los contenidos de las sesiones, medido a través del registro observacional; y 4) Participación en las actividades, medido a través del registro observacional.

Resultados

Para analizar los resultados de la intervención se seguirá los indicadores seleccionados para su evaluación. A continuación se presentan dichos resultados:

Para conocer la idoneidad del programa de intervención, se les pidió a profesionales de la intervención con personas sin hogar que valoraran el programa preguntando si creen, desde su experiencia, que funcionaría y cumpliría los objetivos, si hay algo que creen que no funcionaría y si querían hacer alguna recomendación para mejorarlo. Las asociaciones que se les mostró el programa fueron: Traperos de Emaús, Diagrama y el SEMAS. El programa fue valorado positivamente, fue considerado idóneo y se aceptaron las recomendaciones que fueron marcadas.

La adherencia al programa se midió con la asistencia de los participantes al taller. Al comienzo, y a la primera sesión del programa, asistieron 10 personas, sin embargo, por diferentes motivos, externos al taller, tres participantes no pudieron volver a la siguiente sesión. Así pues, finalmente, fueron siete los participantes que asistieron a las cuatro sesiones del programa de intervención.

El grado de satisfacción que los participantes han tenido del curso fue evaluado a través de un cuestionario de valoración cuya nota media fue de 4'5 sobre 5. De forma general, lo que más ha gustado es aprender a manejar las diferentes situaciones sociales que se les presenta en relación a su situación de exclusión social y poder afrontarlos sin agachar la cabeza.

Del registro observacional donde se analiza el grado de reflexión e interiorización de los contenidos de las sesiones se puede extraer que los participantes se mostraron en todas las sesiones muy colaborativos, se muestra como lo aprendido lo extrapolaron a su experiencia y exponían ejemplos. También participaban voluntariamente en los role-playing y pedían los apuntes para guardarlos. Además valoraron muy positivamente lo que se llevaban aprendidos de ellos mismos y se mostraron empoderados al terminar el taller.

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este programa de intervención fue tratar la autoestigmatización que viven un grupo de personas sin hogar. Como es posible comprobar, en la evaluación previa a la intervención realizada, el programa fue diseñado cumpliendo las recomendaciones de los/as profesionales del sector que trabajan de forma directa con personas sin hogar. Así pues, se siguieron las sugerencias que marcaron como respetar la intimidad de cada uno o trabajar la diferencia entre el “yo soy” y el “yo actúo”. Además cumplió con los requisitos que los escasos estudios existentes aportan sobre programas contra el estigma, ya que el grupo era homogéneo, a pesar de la gran diversidad existente en este colectivo, tiene las sesiones suficientes para producir efectos, ajustándose al cumplimiento de los objetivos y lleva una carga importante de psicoeducación, variable que se ha observado como determinante para la efectividad de programas dirigidos a reducir el estigma (Díaz, 2015).

La adherencia al tratamiento y la participación fue positiva, por lo que se puede deducir que los participantes estaban interesados en la temática, ya que el taller era totalmente voluntario y ellas mismas eligieron libremente asistir. En relación a lo anterior, el grado de satisfacción ha sido alto, expresando algunos su deseo de seguir con el programa. La valoración realizada por los participantes fue buena, opinando todos a nivel general que lo que más les ha gustado es aprender a manejar las diferentes situaciones que se les presenta en relación a su situación de exclusión social y poder afrontarlas sin agachar la cabeza. Esto se relaciona con los sentimientos de inferioridad característica del proceso de autoestigmatización. Además, al trabajar en grupo se incentivó el apoyo social entre los participantes, variable esencial para la reconstrucción de una identidad (Sluzki, 1996), siguiendo el modelo de los sistemas de ayuda de Villalba (1993).

Debido a las limitaciones de las pruebas cuantitativas para esta población, cobra importancia el análisis descriptivo del desarrollo de cada una de las sesiones. Si se analizan a partir de los objetivos específicos, el primero era “incrementar el conocimiento sobre qué es estar estigmatizada” se puede dar como cumplido por las actividades psicoeducativas que incluye el programa y como los participantes ponían ejemplos propios, señal de que interiorizaban el conocimiento. Además este objetivo se ha visto en la evidencia científica que tiene importancia ya que parece ser un factor válido para la reducción de la autoestigmatización. El objetivo 2, “ofrecer herramientas para romper la autoestigmatización”, se cumple puesto que además de ofrecer herramientas a modo teórico-prácticas, los participantes pudieron ponerlas en práctica a través de role-playing

y reevaluaciones de distintas situaciones. El objetivo 3, “facilitar autocompasión como técnica para gestionar la culpa”, fue tratado como objetivo único de varias actividades, por lo que fue ampliamente trabajado, llegando a una última actividad donde expusieron las técnicas que cada uno de ellos tenían para autocuidarse mental y físicamente cuando sentimientos como la culpa los envolvía. El objetivo 4, “fomentar el desarrollo de la autoestima en las personas participantes”, se trabajaba de manera transversal en todas las actividades puesto que la autocompasión, la culpa o el autoestigma se relaciona de forma directa con la autoestima. Por último, el objetivo 5, “tomar conciencia sobre la actitud que cada quien adopta al interactuar con la sociedad desde la condición “persona sin hogar””, fue trabajado principalmente realizando un mercadillo donde los participantes evaluaron como se sentían y como actuaban en dicha situación, corroborando que el objetivo se cumplió.

Por tanto, si a través del análisis de descriptivo de las sesiones se pueden dar por cumplidos todos los objetivos específicos del programa, se puede dar por cumplido el objetivo general del mismo que es “tratar la autoestigmatización que viven un grupo de personas sin hogar”.

Entre las limitaciones que tiene el estudio es la escasa información en fuentes secundarias en relación al autoestigma, y, en mayor medida, a programas de intervención en este sentido. Además de la imposibilidad de encontrar una forma de evaluación cualitativa adecuada. También, otra limitación en este estudio es la reducida muestra que posee, con la participación de siete personas imposibilita el requisito de representatividad, lo que limita la inferencia de las conclusiones.

Las personas sin hogar, han experimentado a lo largo de su vida más sucesos vitales traumáticos que las demás personas y que la forma de enfrentarse a ellos no ha sido adaptativa. La sociedad tiene un papel fundamental en este proceso, mucho más de lo que se cree, debido a que la interpretación que hagan las personas del fenómeno del *sinhogarismo* determina las consecuencias sociales que éstas tienen. Si se les da a las personas sin hogar unas etiquetas peyorativas, como que son vagos/as, drogadictos/as, peligrosos/as o que están en esa situación porque algo habrán hecho, y que, además, no se ajustan a la realidad en la mayoría de los casos, se producen dos consecuencias muy importantes. La primera es que hace que las personas que se crean dichas etiquetas no quieran ayudar a estas personas, padeciendo una gran desprotección por parte de sociedad. La segunda es que estos estereotipos negativos acaban siendo transmitidos, a través de las palabras y las acciones, a las personas sin hogar, que algunas lo terminan interiorizando, creándose el autoestigma que hace que no crean en la posibilidad de cambio, ni que se lo merezcan, dificultando el proceso de recuperación para la persona sin hogar.

Es por ello que un programa de intervención que luche contra el autoestigma que han adquirido las personas sin hogar es esencial en su proceso de recuperación. Sin embargo, ninguna asociación de las entrevistadas lo trabaja de forma directa, y solo algunas lo

trabajan transversalmente. El programa de intervención contra el autoestigma que se presenta en este trabajo ha conseguido en cuatro sesiones resultados positivos trabajando variables como el autocuidado, la autocompasión, el autopercepción social, la culpa y el autoestigma con un componente importante de psicoeducación. Además, el programa ha sido aprobado por diferentes profesionales del sector que trabaja directamente con personas sin hogar y han reconocido la importancia que tiene este tema en el trabajo con estas personas. Con ello se puede lograr que las personas sin hogar se empoderen para poder superar las adversidades que han vivido y poder reconstruir su vida tomando como base un autoconcepto sano.

Bibliografía

- Ayala, C. L. y Hernández, P. M. (2008). *Exclusión social y desigualdad* (1st ed.). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Cabrera, P. J. C. (1998). *Huéspedes del aire: sociología de las personas sin hogar en Madrid*. Madrid, España: Universidad Pontificia Comillas.
- Calvo-García, F., Giralte-Vázquez, C., Calvet-Roura, A. y Carbonells-Sánchez, X. (2016). Riesgo de suicidio en población sin hogar. *Clínica Y Salud*, 27 (2), 89-96. <http://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2016.05.002>
- Cáritas (2013). *Informe 2013: La salud de las personas en situación de sin hogar acompañadas por Cáritas* [archivo PDF]. Recuperado de <https://www.caritas.es/>
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21, 27-36.
- Constitución Española, 1978, art.47. Derecho a disfrutar de una vivienda digna y adecuada.
- Corrigan, P. W., Larson, J. E. y Rusch, N. (2009). *Self-stigma and the "why try" effect: impact on life goals and evidence-based practices*. *World Psychiatry*, 8 (2), 75-81. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2051-5545.2009.tb00218.x>.
- Corrigan, P. W., Watson, A. C. y Barr, L. (2006). *The self-stigma of mental illness: implications for self-esteem and self-efficacy*. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25 (9), 875-884. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.2006.1525.1528.1875>.
- Díaz, M. (2014). Mujeres sin hogar: aproximación teórica a una situación de desprotección, vulnerabilidad y exclusión. *International Centre For Policy Studies*, 9, 1-48
- Díaz, O. (2015). *Estigma internalizado en el trastorno mental grave: predictores cognitivos de la eficacia de un programa de intervención* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Dubois, A., Murguialday, C., Maoño, C., Gómez Isa, F., Mendia, I., y Abrisketa, J. et al. (2018). *Diccionario de Acción Humanitaria*. *Dicc.hegoa.ehu.es*. Diccionario online: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/>
- FEANTSA (2005). *Fourth Review of Statistics on Homelessness in Europe* [archivo PDF]. Recuperado de http://www.noticiaspsh.org/IMG/pdf/ETHOS_Definition_Stats_2005.pdf
- FOESSA (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España* [archivo PDF]. Recuperado de http://www.foessa.es/publicaciones_Info.aspx?Id=379
- FOESSA (2012). *Exclusión y Desarrollo Social - Pensamiento Crítico* [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.pensamientocritico.org/FOESSA0912.pdf>
- FOESSA y Cáritas (2010). *El impacto de la crisis en la cohesión social de España* [archivo pdf]. Recuperado de:

<http://www.caritasvitoria.org/datos/documentos/1er%20ImpactoCrisisCohesionSocialEspaña%20Julio2011.pdf>

FOESSA y Cáritas (2017). *Desprotección Social y Estrategias Familiares* [archivo PDF]. Recuperado de http://www.foessa.es/publicaciones_compra.aspx?Id=5500&Idioma=1&Diocesis=42

García, F., Alfaro, A., Hernández, A. y Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 2 (5), 232-236.

García-Roca, J. (1995). *Contra la exclusión. Responsabilidad política e iniciativa social*. Santander, España: Sal Térrea.

Gerlinger, G., Hauser, M., De Hert, M., Lacluyse, K., Wampers, M. y Correll, C. U. (2013). Personal stigma in schizophrenia spectrum disorders: a systematic review of prevalence rates, correlates, impact and interventions. *World Psychiatry*, 12(2), 155-164. <http://dx.doi.org/110.1002/wps.20040>.

Goffman, E. (1963). *Identidad–Estigma*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

HATENTO (2015). *Informe de investigación 2015: Los delitos de odio contra las personas sin hogar* [archivo PDF]. Recuperado de <http://hatento.org/>

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2014). *Mujeres en Cifras - Vulnerabilidad y Múltiple discriminación - Personas sin Hogar* [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/MujerCifras/VulnerabilidadDiscriminacion/PersonasSinHogar.htm>

Instituto Nacional de Estadística (2005). *Encuesta a personas sin hogar* [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np398.pdf>

Instituto Nacional de Estadística (2012). *Encuesta a personas sin hogar* [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np761.pdf>

Instituto Nacional de Estadística (2014). *Encuesta sobre centros y servicios a personas sin hogar* [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np930.pdf>

Instituto Nacional de Estadística (2016). *Encuesta sobre condiciones de vida* [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np969.pdf>

King M., Dinos S., Shaw J., Watson R. et al. (2007) The stigma scale: development of a standardized measure of the stigma of mental illness. *Psychiatry*, 254, 190-248.

Laparra, M. (2010), El impacto de la crisis en la cohesión social o el surf de los hogares españoles en el modelo desintegración de la sociedad líquida. *Documentación social*, 158, 97-130.

- Livingston, J. D. y Boyd, J. E. (2010). Correlates and consequences of internalized stigma for people living with mental illness: a systematic review and metaanalysis. *Social Science & Medicine*, 71(12), 2150-2161. <http://dx.doi.org/2110.1016/j.socscimed.2010.2109.2030>.
- Lysaker, P. H., Roe, D., Ringer, J., Gilmore, E. M. y Yanos, P. T. (2012). Change in selfstigma among persons with schizophrenia enrolled in rehabilitation: associations with self-esteem and positive and emotional discomfort symptoms. *Psychological Services*, 9(3), 240-247. <http://dx.doi.org/210.1037/a0027740>.
- Montesdeoca, C. M., y Lahoz, S. R. E (2009). *Personas sin hogar* [archivo PDF]. Recuperado de <http://solidaritat.santjoandedeu.org/sites/default/files/sinhogar.pdf>
- Morales, J., Moya, M., Gaviria, E., y Cuadrado, I. (2007). *Psicología social (3rd ed.)*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Moreno, G. (2013). El impacto de la crisis en las personas sin hogar: rupturas y continuidades en un contexto de cambio. El caso de Bizkaia. *Cuadernos de Trabajo Social* 26 (2), 479-488.
- Muñoz, M. y Vázquez, C. (1998). Las personas sin hogar: aspectos psicosociales de la situación española. *Psychosocial Intervention*, 7(1), 7-26.
- Muñoz, M., Pérez, E., y Panadero, S. (2004). Intervención con personas sin hogar con trastornos mentales graves y crónicos en Europa. *Rehabilitación psicosocial*, 1(2), 64-72.
- Muñoz, M., Vázquez, C., y Vázquez, J. J. (2003). *Los límites de la exclusión*. Madrid, España: Témpora.
- Neff, K. D. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Portero, M., y Utrilla, M. (2002). Personas sin hogar y salud. *Documentación Social*, 127
- Prieto, Á. (2014). *Psicología Social: Interacción Social*. Manuscrito no publicado. Universidad de Murcia, España.
- Rabadán, R y Ato, M (2003). *Técnicas cualitativas para la investigación de mercados*. Madrid, España: Pirámide
- Realidades (2018). *La invisibilidad de las mujeres sin hogar* [online]. Recuperado de: <http://nocalles.asociacionrealidades.org/tus-derechos/mujeressinhogar/>
- Realidades, A., y, R. A. I. S., F. (2007). *Construyendo relaciones. Intervención psicosocial con personas sin hogar* [archivo PDF]. Recuperado de <https://www.raifundacion.org/sites/default/files/Construyendo%20relaciones.pdf>
- Ruch, N., Abbruzzese, E., Hagedorn, E., Hartenhauer, D., Kaufmann, I., Curschellas, J., Ventling, S., et al. (2014). Efficacy of Coming Out Proud to reduce stigma's impact among

people with mental illness: pilot randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, 204, 391-397. <http://dx.doi.org/310.1192/bjp.bp.1113.135772>.

Saavedra, G. E. y Castro, R. A. (2007). La investigación cualitativa, una discusión presente. *Liberabit*, 13, 63-69. http://revistaliberabit.com/es/revistas/RLE_13_1_la-investigacion-cualitativa-una-discusion-presente.pdf

Salavera, C., Puyuelo, M., Tricás, J. M., y Lucha, O. (2009). Comorbilidad de trastornos de personalidad: estudio en personas sin hogar. *Universitas Psychologica*, 9(2), 457-467.

Schulze, B. y Angermeyer, M. C. (2003). Subjective experiences of stigma. A focus group study of schizophrenic patients, their relatives and mental health professionals. *Social Science & Medicine*, 56, 299-312. [http://dx.doi.org/210.1016/S0277-9536\(1002\)00028-X](http://dx.doi.org/210.1016/S0277-9536(1002)00028-X).

Sedikides, C., Gaertner, L., y O'Mara, E. M. (2011). Individual self, relational self, collective self: Hierarchical ordering of the tripartite self. *Psychological Studies*, 56(1), 98-107.

Sluzki, C. E. (1996). *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona, España: Gedisa.

Tezanos, J. F. (1999). *El contexto sociopolítico de los procesos de exclusión social. Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales*. Madrid, España: Editorial Sistema.

Trigo, A. (2016). *Personas sin Hogar y Salud Mental en la Ciudad de Murcia* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.

Villalba, C. (1993). *Redes sociales: un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria*. Madrid, España: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

Yanos, P. T., Roe, D., Markus, K. y Lysaker, P. H. (2008). Pathways between internalized stigma and outcomes related to recovery in schizophrenia spectrum disorders. *Psychiatric Services*, 59(12), 1437-1442. <http://dx.doi.org/1410.1176/appi.ps.1459.1412.1437>.

Zamora, J. A. (2014). *Ciudadanía, derechos sociales y el papel de las entidades del Tercer Sector y el voluntariado*. Madrid, España: EAPN España.

EMPRENDIMIENTO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD. DESAFIOS Y PROPUESTA DE ACTUACIONES.

Angel J. Olaz Capitán

Pilar Ortiz García

Departamento de Sociología. Universidad de Murcia

Resumen

Este trabajo pretende realizar una aproximación al fenómeno del emprendimiento en aquellas personas con discapacidad física y sensorial a través de un estudio realizado mediante la Técnica de Grupo Nominal (T.G.N)

En concreto, el estudio contribuye a identificar las dimensiones que propician y/o limitan la actividad emprendedora de este colectivo, a través del análisis realizado a personas con discapacidad que desarrollan actividades emprendedoras, técnicos de la Administración Regional y, también, directivos y técnicos de asociaciones implicados en este ámbito de actividad.

Abstract

This paper aims to approach the phenomenon of entrepreneurship in people with physical and sensory disabilities through a study conducted by the Nominal Group Technique (T.G.N)

Specifically, the study helps to identify the dimensions that favor and / or limit the entrepreneurial activity of this group, through the analysis made to people with disabilities who develop entrepreneurial activities, technicians of the Regional Administration and, also, managers and technicians of associations involved in this field of activity.

Introducción

A pesar de los avances sociales de las últimas décadas, la integración de las personas con discapacidad sigue siendo una cuestión pendiente. Mejorar la empleabilidad de este colectivo es un reto social de primera magnitud.

Entre los objetivos enunciados por programas tales como Europa 2020 de la Comisión Europea, figura la consecución de sociedades inclusivas. En este sentido, una de las primeras medidas es conocer los distintos problemas a los que se enfrentan colectivos en riesgo de exclusión social para diseñar políticas que la combatan en cualquiera de sus formas. Las personas con discapacidad son uno de los colectivos más expuestos a situaciones de vulnerabilidad.

Dada la amplitud del concepto y la variada casuística que recoge, resulta oportuno aclarar que se entiende por discapacidad, concepto establecido por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, que define la discapacidad como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de

actividad y restricciones para la participación de la persona en actividades consideradas normales para cualquier individuo de sus características. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral, síndrome de Down o depresión) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social). Así se pone de manifiesto en el Informe Mundial de Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001).

Según este Informe, el colectivo de personas discapacitadas supone más de mil millones en el mundo (un 15% de la población mundial según las estimaciones de 2010 recogidas en la Encuesta Mundial de Salud). En España, la información que se recoge en la base Estatal del Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO), es la relativa al histórico de las personas que han solicitado el reconocimiento de la situación de discapacidad, así como el resultado de las valoraciones efectuadas por los equipos de evaluación de las distintas comunidades autónomas, incluidas las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (con información actualizada a 31 de diciembre de 2015). Del resultado de este proceso de valoración se obtiene un total de 2.998.639 personas con discapacidad, es decir, con un grado de discapacidad reconocido igual o mayor al 33%, de acuerdo con lo que establece el artículo 4.2 del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social.

Atendiendo a las tipologías, las discapacidades se distribuyen de la siguiente forma: osteoarticular (28,05%), enfermedad crónica (18,01%); mental (16,06%); neuro-muscular (10,13%); intelectual (8,96%); visual (7,00%); auditiva (5,79%); mixta (2,67%); expresiva (0,50%) y un porcentaje residual correspondiente a las categorías “otras” y “no consta”.

Estas cifras se mantienen al alza debido a varios factores: por una parte, la evolución demográfica en la que se observa un proceso cada vez más intenso del envejecimiento. Por otro, los modos de vida, que han producido un incremento global de enfermedades crónicas (tales como problemas cardiovasculares, trastornos mentales, diabetes, etc.), sin olvidar otros derivados de factores ambientales y también sociales.

Estos datos sitúan a este colectivo en una situación de vulnerabilidad importante, dada la mayor probabilidad de caer en situaciones de exclusión social. Una de las formas más importantes de inclusión es el trabajo, la consecución de un empleo y su desempeño. El trabajo constituye una de las formas más eficaces de proporcionar cohesión social, a la vez que independencia, seguridad económica y sentido de pertenencia social para individuo.

La información sobre inserción laboral de personas con discapacidad aparece recogida en diversas fuentes. En España se han realizado tres macro-encuestas por parte del Instituto Nacional de Estadística (INE) en 1986, 1999 y 2008: la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Minusvalías (EDDM1986), la Encuesta sobre

Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud (EDDS1999) y la última Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD2008). No obstante, el contenido de estas encuestas, siendo esencial para el conocimiento del colectivo, contiene datos muy básicos sobre actividad económica y, en ningún caso sobre intención o materialización de algún tipo de actividad emprendedora. Dicha información sí aparece en la encuesta “El Empleo de las personas con discapacidad” del INE, aunque con un limitado nivel de desagregación y detalle.

Este vacío parcial se pone de manifiesto en la producción científica sobre el tema, que es tratado de forma transversal en diferentes disciplinas (Sociología, Psicología, Medicina, etc.), sin que en ellas se acabe consolidando una especialidad propiamente reconocida. La Sociología da cuenta de una reseñable producción científica desde finales de los años ochenta. En España cabe mencionar los estudios de Jiménez Lara (1991; 1992; 1998a y b; 2001; 2002; 2005; 2007); Casado (1991); Jiménez y Huete (2002a y b, 2003); Rodríguez Cabrero (2002); Rodríguez y Pérez (2004); De Lorenzo (2003); Zarco y García de la Cruz (2004); Pérez Bueno (2004); Fernández Enríquez (2005); Díaz Casanova (1985); Bascones (2006); Romañach (2002); Romañach y Palacios (2007) y los de Vázquez Ferreira (2005, 2007a y b, 2008, 2010 y 2011), entre otros.

No obstante, esta producción queda lejos de la generada sobre este tema en la tradición investigadora anglosajona. Desde dicha tradición se parte de la hipótesis que lleva a concebir la discapacidad como una construcción social que estigmatiza a las personas con algún tipo de limitación de sus capacidades físicas o psíquicas. Esta idea lleva a que las políticas activas dirigidas a la inclusión de personas con discapacidad se introduzcan en la agenda social, ya que se trata de una cuestión que afecta a todos.

La discapacidad es un fenómeno multidimensional que afecta a la persona desde una perspectiva biológica, psicológica y social. De todas ellas, la dimensión social ha sido una de las menos estudiadas (Vázquez Ferreira, 2008). Sin embargo, la determinación de los factores sociales sobre los biológicos y psicológicos es clara, de ahí la oportunidad de estudios que propicien actuaciones encaminadas a la normalización e integración plena de las personas con discapacidad en los entornos en los que interactúan.

El entorno laboral resulta clave para conseguir la normalización a la que se ha hecho referencia y, en particular, las experiencias emprendedoras. Conocer las posibilidades de las personas con discapacidad a partir del diagnóstico de competencias que las hacen especiales para acometer empresas de valor social, ecológico y humano, se convierte en un objetivo fundamental de cualquier sociedad que aspire a alcanzar la calificación de “inclusiva”.

Algunas fuentes como el observatorio Global Entrepreneurship Monitor (GEM), constituye una de las principales bases de datos internacional sobre la actividad emprendedora. Sin embargo, no incluye un apartado específico que permita el seguimiento de dicha acción en personas con discapacidad.

De todo ello se desprende que, si bien se está avanzando en la recopilación de información y se dispone de fuentes estadísticas y estudios sobre el tema de discapacidad y emprendimiento, no resultan suficientes y, sobre todo, no son lo suficientemente específicas sobre esta cuestión. La extensión máxima del trabajo será de 20 páginas sin numerar, incluidas las referencias.

Metodología

La Técnica de Grupo Nominal - traducción del término anglosajón Nominal Group Technique (N.G.T.) - fue dada a conocer en 1.968 y se atribuye su creación principal a Delbecq y Van de Ven (1972), con objeto de mejorar el desarrollo de reuniones de trabajo y su dinamización operativa buscando la productividad exigible a las mismas.

Desde entonces diferentes autores han aludido a este término desarrollando un campo teórico entorno al Grupo Nominal, aunque habría que esperar a J. Rohrbaugh (1981) para que lo aludiera explícitamente bajo el término de Técnica de Grupo Nominal.

Desde nuestro punto de vista, se entienden ciertas conexiones con varias técnicas empleadas en el ámbito de las ciencias sociales como son los Grupos de Discusión (Ibáñez, J. 1986); la Técnica Delphi desarrollada en 1952 por Gordon; Palmer y Dalkey miembros de la RAND Corporation y, también, de otras deudoras de la creatividad como la más que conocida Tormenta de Ideas (Brain Storming) y una aplicación de la misma denominada Phillips 6 / 6, atribuida a J. D. Phillips profesor del Michigan State College.

No podría definirse y entenderse la T.G.N. sin contar con otras materias y disciplinas más o menos emparentadas como son la lingüística, la semántica, la semiótica y la hermenéutica, pasando por la antropología, la psicología (especialmente la social y clínica), hasta llegar a la sociología, lugar donde ha adquirido una mayor dimensión y relevancia.

En el intento por establecer un diálogo entre el modelo establecido por Delbecq y Van De Ven (1971) y Delbecq, Van de Ven y Gustafson (1975) y la adaptación del modelo realizado, la Tabla 1 recoge la sucesión de etapas que jalonan ambos esquemas.

Tabla 1. Fases comparadas de los modelos

Fase	Adaptación Metodológica	Fase	T.G.N. Clásica
Fase 1	Introducción.	Fase 1	Introducción.
Fase 2	Generación silenciosa de ideas.	Fase 2	Generación silenciosa de ideas.
Fase 3	Agrupación de personas.	Fase 3	Listado <i>Round- Robin</i> .
Fase 4	Discusión en grupo.	Fase 4	Discusión en grupo.
Fase 5	Selección y jerarquización tarjetas.		
Fase 6	Colocación de las tarjetas.		
Fase 7	Pausa o coffee break.	Fase 5	Pausa o coffee break.
		Fase 6	Listado priorizado de elementos “problemáticos”.
		Fase 7	Discusión y votación.
		Fase 8	Reactualización del Ranking de prioridades.
		Fase 9	Conclusión.
Fase 8	Discusión seriada de las ideas plasmadas.		
Fase 9	Cuantificación del peso de los escenarios.		
Fase 10	Desarrollo de un plan de acción.		
Fase 11	Asociación de competencias a planes de acción.		
Fase 12	Constitución de los EE.AA.TT.		

Fuente: Elaboración Propia.

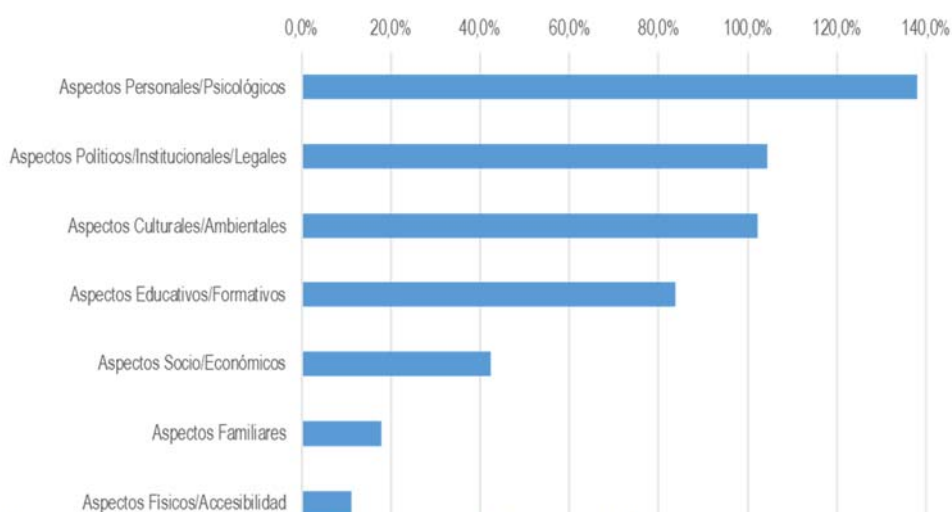
En síntesis, la adaptación metodológica sustituye la votación del modelo original, tras la discusión de ideas, por el trabajo en microgrupos, consensuando las dimensiones que deterioran o limitan el desarrollo del emprendimiento y potenciando el desarrollo de recomendaciones que permitan revertir tales situaciones, además de razonar en términos de competencias.

Resultados

Del resultado de las cuatro TT.GG.NN. - excepción hecha de la efectuada al grupo de control (constituida por profesores del ámbito universitario) - realizadas a personas con discapacidad que desarrollan actividades emprendedoras, técnicos de la Administración Regional, directivos de asociaciones y, también, técnicos responsables de las mismas.

Tras la cuantificación de los aspectos por cada uno de estos colectivos y en un proceso sumativo (ver Figura 1) puede observarse que entre los condicionantes de mayor impacto explicativo que deterioran, impiden o perjudican la realización de procesos de emprendimiento en personas con discapacidad se encuentran los personales y psicológicos, esto es, los de índole puramente personal.

Gráfico 1. Factores limitadores del Emprendimiento de personas con discapacidad*



* Suma de los porcentajes conseguidos por cada uno de los escenarios en las cinco TT.GG.NN. Fuente: Elaboración propia

En un segundo bloque, los aspectos políticos, institucionales y legales, junto a los culturales y ambientales son los que mayor potencial explicativo tienen sobre los demás.

Según las personas participantes en su conjunto, los aspectos educativos – formativos presentan un menor peso a la hora de explicar los procesos de emprendimiento respecto de otros.

Por último, los aspectos familiares, junto a otros relacionados con la presencia de barreras de acceso (físicas y virtuales) son los que terminan de completar este mapa de aspectos comprometedores de la discapacidad.

De un modo algo más pormenorizado pueden observarse algunos datos reveladores (ver Tabla 2).

En primer lugar, no solo los diferentes colectivos cuantifican de distinto modo el peso de los distintos aspectos – lógico por otro parte – sino que algunos no entran dentro de su análisis como, por sorprendente que pudiera parecer los familiares y relacionados con la accesibilidad física a diferentes espacios.

Poniendo el foco en las personas con discapacidad, son los aspectos institucionales – legales (25%) los que ligeramente sobrepasan a los personales – psicológicos (24%) y socio – económicos (24%). Estos tres son los que prácticamente constituyen las tres cuartas partes de los condicionantes del emprendimiento, no así los culturales – ambientales (socioculturales) y los educativo – formativos con muy poco poder explicativo con tan solo un 10%. Esto hace suponer que la formación no es determinante en su apreciación tanto como los aspectos institucionales o económicos.

De la comparativa entre colectivos, también resulta interesante destacar las diferentes apreciaciones entre el colectivo de las personas discapacitadas y el formado por los técnicos de la Administración Pública (trabajadores sociales, mediadores, médicos, psicólogos, etc.). Estas disparidades sugieren la contradicción que se puede producir cuando entre lo que provee la Administración y lo que realmente reclama el emprendedor discapacitado no hay una solución de continuidad. Los datos revelan que para la Administración el foco del problema para el emprendimiento tiene su base en los aspectos personales y psicológicos (31.6%), por delante de los institucionales – legales (27%), culturales – ambientales (socioculturales) con un 18.4% y los educativos formativos (15.1%)

Tabla 2. Comparativa de Escenarios.

Escenarios	T.G.N.	T.G.N.	T.G.N.	T.G.N.
Aspectos Personales- Psicológicos	24,0%	31,6%	20,0%	38,2%
Aspectos Institucionales- Legales	25,0%	27,0%	13,0%	13,8%
Aspectos Culturales- Ambientales	17,0%	18,4%	34,0%	15,1%
Aspectos Educativo- Formativos	10,0%	15,1%	16,0%	23,7%
Aspectos Socio-Económicos	24,0%	1,3%	17,0%	0,0%
Aspectos Familiares	0,0%	0,0%	0,0%	9,2%
Aspectos Físicos- Accesibilidad	0,0%	6,6%	0,0%	0,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Lógicamente la percepción de la realidad va “por barrios” y esto motiva que las interpretaciones no sean plenamente coincidentes. En este sentido, resultan extremadamente interesantes las apreciaciones de los Directivos de Asociaciones para quienes los aspectos personales – psicológicos (38.2%) y los educativos – formativos (23.7%) son la verdaderamente importantes.

Por otro lado, y para los Técnicos de Asociaciones son, sin embargo, los aspectos culturales y ambientales (34.0%) los que mayor peso explicativo presentan en la comprensión de las barreras que inhiben el emprendimiento.

Otro aspecto a subrayar es como en el ámbito de las asociaciones de personas con discapacidad, directivos y técnicos, el peso dado a los aspectos institucionales – legales se cifra en torno al 13%, lo que motiva una doble reflexión: el peso de la Administración no es clave en el desarrollo de emprendimiento (quizás porque el foco del problema deba ponerse en otro lugar) y, lo que es peor, hasta ahora las medidas han sido pocas, parciales e incompletas.

En definitiva, sea cual sean, estas u otras razones, queda de manifiesto las diferentes opciones interpretativas y la necesidad de alinear a los diferentes agentes en los distintos escenarios que se dibujan.

Discusión y conclusiones

Aunque el proyecto de investigación sigue en pleno desarrollo, después de haber analizado los distintos escenarios que contienen elementos que pueden obstaculizar o impedir las acciones de emprendimiento de las personas con discapacidad, pueden extraerse algunas recomendaciones preliminares:

- . Normalización de la discapacidad. Ya sea a través de campañas de sensibilización en el ámbito social o en el ámbito familiar, se hace necesario modificar el modo en el que se percibe y considera a la discapacidad. De este modo, se podrá tener un conocimiento más preciso, eliminar prejuicios y combatir discriminaciones. Se trata, en definitiva, de un ejercicio de empoderamiento de este colectivo desde la sociedad en su conjunto.
- . La Administración y el apoyo que puede prestar a través de programas, planes o de ayudas económicas ha aparecido como un elemento clave para eliminar barreras en la realización de acciones de emprendimiento de las personas con discapacidad. Esto da una idea de la importante responsabilidad que los dirigentes políticos, asociativos y técnicos de la Administración tienen para con el colectivo de personas con discapacidad. Además, también plantea la necesidad real de políticas públicas y sociales bien diseñadas y enfocadas a los problemas reales del colectivo de personas con discapacidad.
- . La formación se convierte en un eje vital para desarrollar un proyecto de emprendimiento, no ya solo por los aspectos técnicos que este comporta, sino también por la adquisición, estimulación y desarrollo de conocimientos, capacidades y habilidades de tipo personal.
- . Apoyo familiar. El entorno más próximo de las personas con discapacidad debe ser especialmente tratado y contar con todos los apoyos necesarios, especialmente de la Administración y del movimiento asociativo, para que no represente un factor limitador del emprendimiento por parte de las personas con discapacidad sino todo lo contrario.
- . Mejora de la accesibilidad. Esta recomendación ha sido una constante para la mayoría de los colectivos en la casi totalidad de los escenarios planteados. Por tanto, la mejora de la accesibilidad física, técnica, tecnológica y, en definitiva, universal resulta ser clave para favorecer el emprendimiento de un colectivo tan sensible a la existencia de barreras no sólo físicas sino de cualquier tipo.

En suma, un conjunto de aspectos sin los cuales no puede entenderse en pleno siglo XXI una sociedad equilibrada, justa y responsable ante los avatares que se adivinan en un entorno complejo y cambiante.

Bibliografía

BASCONES, L. M. y QUEZADA, M. Y. (2006): Daño cerebral sobrevenido en Castilla-La Mancha: realidad sociosanitaria, desafíos de apoyo e integración comunitaria, Toledo, FISLEM.

CASADO, D. (1991): Panorámica de la discapacidad, Barcelona, Ed. Intress.

DE LORENZO, R. (2003): El futuro de las personas con discapacidad en el mundo, Madrid, Fundación ONCE.

DELBECQ, A. y VAN DE VEN, A. (1971). A Group Process Model for Problem Identification and Program Planning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 7 (4), 466 – 492.

DELBECQ, A., VAN DE VEN, A. y GUSTAFSON, D. (1975): Group techniques for program planning: A guide to nominal group and Delphi processes. Glenview, IL: Scott, Foresman.

DÍAZ, M. (1985): El asociacionismo de los minusválidos entre organización y movimiento social, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

FERNÁNDEZ, E. (2005): Representaciones de la discapacidad intelectual. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://cisne.sim.ucm.es/search*spi/afernandez+cid/afernandez+cid/1%2C2%2C2%2CB/frameset&FF=afernandez+cid+enriquez+matilrde&1%2C1%2C].

IBÁÑEZ, J.: (1986): “Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión” en GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J; ALVIRA, F. (Coords.), *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación Social*, Madrid, Alianza Universidad Textos, pp. 489 - 501.

INE (2015): Instituto Nacional de Estadística. El Empleo de las Personas con Discapacidad. Explotación de la Encuesta de Población Activa y de la Base Estatal de Personas con Discapacidad. Año 2014. Notas de prensa. Recuperado de www.ine.es/prensa/prensa.htm.

INE (2008): Instituto Nacional de Estadística. Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Minusvalías 1986 (EDDM 1986).

INE (1999): Instituto Nacional de Estadística. Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud (EDDS 1999).

INE (2008): Instituto Nacional de Estadística (2008). Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008 (EDAD 2008). Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t15/p418&file=inebase>

JIMÉNEZ, A. (2007): "Conceptos y tipologías de la discapacidad: documentos y normativas de clasificación más relevantes". En: De Lorenzo, R. y Pérez Bueno, L. (coords.). Tratado sobre discapacidad, Navarra, Thomson Reuters-Aranzadi, 177-205.

JIMÉNEZ A. (2005): "Bases demográficas: estimación, características y perfiles de las personas en situación de dependencia". Libro Blanco sobre la atención a las personas en situación de dependencia en España, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

JIMÉNEZ, A. (2002): Estudio sociodemográfico de la población con discapacidad en el Principado de Asturias, Oviedo, Fundación FASAD.

JIMÉNEZ, A. (2001): La imagen social de la discapacidad, en Jornadas sobre discapacidad y medios de comunicación, Cuenca, Asociación Roosevelt. Recuperado de <http://usuarios.discapnet.es/Ajimenez/imagen/imagensocial.htm>.

JIMÉNEZ, A. (1998a): "El impacto de las nuevas tecnologías en el empleo de las personas con discapacidad". En: La situación del empleo de las personas con discapacidad en España. Propuestas para su reactivación, Madrid, Escuela Libre Editorial.

JIMÉNEZ, A. (1998b): "Jóvenes con discapacidad. Características y necesidades", Juventud y Discapacidad, 43, pp. 13-21.

JIMÉNEZ, A. (1992): Tipología y Prevalencia en España de las Deficiencias. Curso de Prevención de Deficiencias, Madrid, Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

JIMÉNEZ, A. (1991): Infancia y discapacidad. Una aproximación cuantitativa. Primer Congreso Internacional Infancia y Discapacidad, vol. 2. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

JIMÉNEZ, A. y HUETE, A. (2003): Las Discapacidades en España: Datos estadísticos, Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad.

JIMÉNEZ, A. y HUETE, A. (2002a): La Discapacidad en Cifras, Madrid, IMSERSO.

JIMÉNEZ, A. y HUETE, A. (2002b): La discriminación por motivos de discapacidad. Análisis de las respuestas recibidas al cuestionario sobre discriminación por motivos de discapacidad promovido por el CERMI Estatal, Madrid, CERMI.

OMS (1997). Organización Mundial de la Salud. Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, Madrid, IMSERSO.

OMS (2001): Organización Mundial de la Salud. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, Madrid, Ministerio de Trabajo y

Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).

PÉREZ, L. (2004): *El desmantelamiento de la discapacidad y otros escritos vacilantes*, Barcelona, El Cobre.

RODRÍGUEZ, G. (2002): *Apuntes sobre el Estado del Bienestar*, Madrid, Universidad de Alcalá de Henares.

RODRÍGUEZ, G. y PÉREZ, M. (2004): *Pobreza y exclusión social en el Principado de Asturias*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

ROMAÑACH, J. (2002): *Héroes y parias: la dignidad en la discapacidad*. Recuperado de http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/heroes_y_parias.html.

ROMAÑACH, J. y PALACIOS, A. (2007): *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*, Valencia, Generalitat Valenciana ENIL.

ROHRBAUGH, J. (1981): "Improving the quality of group judgement: Social judgment analysis and the Nominal Group Technique", en *Organizational Behaviour and Human Performance*, num. 28, pp. 272 - 288.

VÁZQUEZ FERREIRA, M. (2011): "Conformaciones, performaciones y transformaciones; herramientas transductivas de la contemporaneidad", *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5 (2), pp. 5-16.

VÁZQUEZ FERREIRA, M. (2010): "De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico", *Política y Sociedad*, 47 (1), pp. 45-65.

VÁZQUEZ FERREIRA, M. (2008): "Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos", *REIS*, 124, pp. 141-174.

VÁZQUEZ FERREIRA, M. (2007a): "Prácticas sociales, identidad y estratificación: tres vértices de un hecho social, la discapacidad", *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 1 (2), 1-14,

VÁZQUEZ FERREIRA, M. (2007b): "Un nuevo concepto para la comprensión de la acción social: la transductividad creativa de las prácticas cotidianas", *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 1 (1), pp. 1-16.

VÁZQUEZ FERREIRA, M. (2005): "La reflexividad social transductiva: la construcción práctico-cognitiva de lo social y la sociología", *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 11.

VAN DE VEN, A. y DELBECQ, A. (1972): "The nominal group as a research instrument for exploratory health studies", *American journal of public health*, 62 (3), 337-342.

ZARCO, J. y GARCÍA DE LA CRUZ, J. J. (2004): El espejo social de la mujer con gran discapacidad, Madrid, Editorial Fundamentos.

