

Special Issue, 2014

“Gender and Citizenship”

Francisco Díaz Rosas (Coordinator)

www.ugr.es/local/jett

SEJ-059 ProfesioLab

*Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización
Universidad de Granada.*



MANAGING BOARD

Director: M^ª Jesús Gallego Arrufat, *University of Granada*

Secretary: José Gijón Puerta, *University of Granada*

Technical secretary: Francisco Díaz Rosas, *University of Granada*

Executive advisor: Pablo García Sempere, *University of Granada*

EDITORIAL BOARD

Charo Barrios Arós, *Rovira i Virgili University*

Manuel Fernández Cruz, *University of Granada*

Mette Høie, *Akershus University College*

Enriqueta Molina, *University of Granada*

Daniel Niclot, *University of Reims Champagne Ardenne*

Manuela Terrasêca, *University of Porto*

Özgen Kormaz, *Mevlana University Education Faculty*

EDITORIAL ADVISORY BOARD

Dolly Camacho, *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

José Alberto Correia, *University of Porto*

Carlos Da Fonseca Brandão, *Sao Paulo State University*

Eduardo Emilio Fabara Garzón, *Universidad Central del Ecuador*

Gustavo Fischman, *Arizona State University*

Ana Lucía Frega, *Universidad CAECES, Argentina*

Angel Pío González Soto, *Rovira i Virgili University*

Ali Ilker Gümüşeli, *Yildiz Technical University*

Anne-Lise Høstmark Tarrou, *Akershus University College*

Zalizan Jelas, *Universiti Kebangsaan Malaysia*

Cendel Karaman, *Middle Eastern Technical University (METU)*

Mahadeva Kunderi, *Mysori University*

María José León Guerrero, *Universidad de Granada*

Sverker Lindblad, *University of Gothenburg*

María Teresa Martínez, *Universidad Nacional de Salta, Argentina*

Danielle Potocki Malicet, *Université de Reims Champagne Ardenne*

Luis Porta, *Universidad Nacional del Mar del Plata*

Sonia María Portella Kruppa, *University of Sao Paulo*

José Tejada, *University Autònoma of Barcelona*

Francois Victor Tochon, *University of Wisconsin-Madison*

Fortino Sosa Treviño, *Escuela Normal Superior "Prof. Moisés Sáenz Garza" del Estado de Nuevo León*

Gabriela Hernández Vega, *Universidad de Nariño, Colombia*

Ángel Díaz-Barriga, *Emeritus Scholar of IISUE-UNAM*

PRODUCTION TEAM

Webmaster: Martín G. Gijón Fages, *University of Granada*

Desktop publishing: María del Pilar Ibáñez Cubillas, *Emilio Lizarte Simón, University of Granada*

Translation: Yasmine Leulmi, *University of Granada*

EDITORIAL

SEJ-059 ProfesioLab. Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización.

Despacho 362A. Universidad de Granada. 18071- Granada (Spain)

Tel. +34 958240610 Fax. +34 958248965 - jett@ugr.es

www.ugr.es/local/jett

© ProfesioLab

ISSN 1989-9572

Journal for Educators, Teachers and Trainers

This new magazine, published yearly, is created with a clear perspective: improving the MUNDUSFOR and DEPROFOR consortia, giving it an international renown and granting it a perspective of research, beyond the educational perspective of today. Our intention is also to develop an electronic magazine for the field of the educational professionals.

The objectives of *Journal for Educators, Teachers and Trainers* (M&DJETT) are therefore centered in different aspects of academic and research diffusion related to the teaching professionals. In one hand, M&DJETT pretends to become an educational research database. In the other hand, a second objective of the publication is to facilitate for young researchers the diffusion of their work, masters and doctorates students above all, and to serve as an advertisement vehicle for works which have not reached the article format yet. Besides, another function for M&DJETT will be the diffusion of publications through reviews.

CONTENTS

PRESENTATION

- Special Issue “Gender and Citizenship”. Presenting** 6-9
M^a del Carmen Monreal Gimeno

EDITORIAL

- Gender studies and research networks** 10-15
Francisco Díaz Rosas (special issue coordinator)

ARTICLES

- Contributions of a gender perspective in the training of professors** 16-25
Ana de Anquín, María Eugenia Burgos, María Gabriela Soria
- Intercultural bilingual education: Intersectionalities between colonialism, ethnophagy and genre identities** 26-42
M^a. Dolores Bazán, Xara Sacchi, Marcela Tejerina
- Gender, citizenship and political participation** 43-53
Giovanna Campani
- Education, gender and cultural diversity. Conviviality or Coexistence?** 54-67
M. Rocío Cárdenas-Rodríguez, M. Teresa Terrón-Caro, Victoria Pérez-de-Guzmán
- On the notion of citizenship. From a feminist view point on genealogy, tensions and ambivalences** 68 -78
Alejandra Ciriza
- Women and leadership: Controversies in the educational field** 79-92
Mercedes Cuevas López, Marina García Carmona, Yasmine Leulmi
- Mobility, family, and gender: A transnational approach** 93-104
Marzia Grassi
- Ecological model of factors associated with dating violence** 105-114
M^a Carmen Monreal Gimeno, Amapola Povedano Díaz, Belén Martínez Ferrer
- Incarnate life: Significations on bodily experiences of women** 115-128
Rosana Paula Rodríguez

Gender violence in the exercise of citizenship <i>Blanca Delia Vázquez Delgado</i>	129-140
Security, protection, and family norms: gendered and selective regulations of marriage and migration in Italy and Portugal <i>Marianna Bacci Tamburlini</i>	141-155
Building cyber citizenship in the net and from the professional networks: A creative strategy for analysis of the inequality <i>Miguel Ángel Ballesteros Moscosio</i>	156-175
Pathways to citizenship: Generational reproduction of mother's legal status <i>Tatiana Ferreira</i>	176-190
Gender equality in sport and its contribution to education for citizenship and democracy <i>Beatriz Gallego Noche</i>	191-203
The presence of academic history along the Spanish Higher Education <i>Inés Lozano Cabezas, Marcos Jesús Iglesias Martínez</i>	204-216
Violence against women with disabilities: A proposal for training at the University of Huelva (Spain) <i>Emilia Moreno Sánchez, Asunción Moya Maya, Francisco José Morales Gil</i>	217-229
The self-expectations as gender differentiating factor by University students <i>Beatriz Núñez Angulo, Rosa M^a Santamaría Conde</i>	230-242
Leadership and corporate citizenship: What can we learn from woman leaders in the Andalusian Companies <i>Trinidad Núñez Domínguez, Araceli Estebaranz García</i>	243-254
Measures developed by the government to encourage retention in the education system and ensure access to the labor market on an equal footing <i>Rosario Ordóñez-Sierra, María-José Gómez-Torres</i>	255-268
Women vindicating school participation to become full right citizens: A research project in rural areas in Latin America <i>Benjamin Zufiaurre, Olga Belletich</i>	269-280
STANDARDS OF PUBLICATION AND EDITORIAL PROCESS	281
STANDARDS FOR EVALUATORS	283



Presentación del número extraordinario “Género y Ciudadanía”

Special Issue “Gender and Citizenship”

M^a del Carmen Monreal Gimeno,

Coordinadora del Proyecto GENDERCIT, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 12 de julio de 2013

Fecha de revisión: 15 de septiembre de 2013

Fecha de aceptación: 02 de octubre de 2013

Monreal, M.C. (2014). Presentación del número extraordinario “Género y Ciudadanía”. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 6 – 9.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Presentación del número extraordinario “Género y Ciudadanía”

Special Issue “Gender and Citizenship”

M^ª del Carmen Monreal Gimeno, Coordinadora del Proyecto GENDERCIT, España

mcmongim@upo.es

Este monográfico de la revista JETT, dedicado a los estudios de Género y Ciudadanía, recoge una serie de trabajos realizados en el marco del proyecto europeo GENDERCIT. “Género y ciudadanía” (FP7-PEOPLE-2012-IRSES) del que soy coordinadora.

Este proyecto surge con el propósito de crear una red permanente de conocimiento cuyo eje sea el género, de forma que nos permita estudiar y analizar las diferentes facetas en las que se presentan las relaciones de género en distintos escenarios. Pensamos que el núcleo que unifica las diversas aspiraciones de las mujeres hacia la igualdad es la “ciudadanía” que a su vez se vincula con los derechos humanos. La consecución de los derechos de ciudadanía ha ocupado a las mujeres desde hace más de dos siglos pero aún estamos lejos de conseguir la ansiada igualdad en las relaciones de hombres y mujeres y, aunque cada vez son más los países que plasman en su legislación la igualdad de derechos políticos, civiles, económicos, etc, no dejamos de comprobar como la realidad se manifiesta con una cara diferente a la legal.

Estas consideraciones nos llevaron a un grupo de profesoras de Europa y Latinoamérica que ya habíamos entrado en contacto a través de Doctorados y Masteres de Género en la Universidad Pablo de Olavide, a pensar en la importancia de establecer una transferencia constante de investigaciones, cursos etc., para que este intercambio estimulara nuevas percepciones y avances en el conocimiento. Como ya hemos indicado los intercambios ya existían parcialmente a través de tesis doctorales, trabajos, publicaciones aisladas con los que ya habíamos comenzado a vincularnos pero necesitábamos un espacio y actuaciones que nos mantuvieran permanentemente en contacto. De ahí la idea de este proyecto que nos serviría de espacio y red de comunicación.

Las Universidades participantes son desde Europa: Pablo de Olavide (Sevilla, España), Universidad de Florencia (Italia), Paris 8 (Francia), Universidad de Lisboa (Portugal). Desde Latinoamérica: Uncuyo (Mendoza, Argentina), Salta (Argentina) y El Colef Frontera Norte (Méjico). Además, desde el comienzo consideramos la importancia de incorporar a la red, el Centro UNESCO de Ceuta, cuyos miembros son investigadores/as de la Universidad de Granada. La participación del centro UNESCO supone una garantía institucional de que se están velando y respetando los derechos humanos en las investigaciones y estudios que se van a realizar. Además este Centro está inmerso en problemas de migración dada su ubicación en África.

Para que puedan ser entendidas la motivación e intereses de nuestro proyecto, vamos a detenernos un poco más en su explicación. El objetivo esencial del mismo consiste en: Analizar críticamente desde la perspectiva de Norte – Sur la condición de la mujer, sus estrategias de emancipación, sus derechos de ciudadanía, para lo cual pretendemos revisar el concepto de ciudadanía, su conexión con el estado nacional, Unión Europea. Derechos y participación ciudadana lo que justifica la mencionada revisión del concepto de ciudadanía. Otro ámbito de estudio importante para el proyecto es “Género y participación política”, confrontando los últimos hechos acaecidos en Europa con los ocurridos en otros países: Cuotas, derechos formales que se van perdiendo, género y violencia en diferentes contextos (diferencia entre la ley y la realidad), homofobia, derechos formales e interpretaciones de los mismos. Mujeres y oligarquías etc... Estos son, entre otros, algunos temas que pretendemos analizar e investigar.

Por otro lado, como ya hemos indicado, existían una serie de aspectos en los que ya estábamos trabajando las investigadoras del proyecto y creímos que podríamos mantenerlos como temas clave para, a partir de ellos, estructurar las investigaciones que se constituirían en ejes de las mismas. En definitiva, pretendemos sobre una base de intercambio de conocimientos ya existente, estructurar nuevos conocimientos basados en nuevas relaciones pero manteniendo ejes comunes con investigadoras de una universidad europea y otra latinoamericana como coordinadoras de las investigaciones y estudios que surjan, referidos a esa temática. El hecho de que el proyecto parta de unas relaciones previas permite conocer qué investigadoras están más interesadas en unos temas frente a otros, aunque como ya sabemos existen muchas vinculaciones entre ellos.

Así, los temas escogidos por la red del proyecto como ejes para trabajar en diversos aspectos, investigaciones, análisis, realización de cursos etc..., son:

- Ciudadanía: Igualdad de derechos sociales y políticos.

En la primera reunión mantenida por las investigadoras acordamos que cada eje comenzaría con un debate teórico sobre los conceptos clave del mismo, en este caso:

- Análisis del feminismo postcolonial, Género institucional etc..
- Derechos formales y garantías reales: derechos de salud, derechos sexuales y reproductivos
- Educación popular de las mujeres: articulación con los feminismos.
- Ciudadanía y participación política: asociaciones, masculinidad
- Experiencias y saberes de las mujeres: estrategias de supervivencia en un mundo patriarcal.

La coordinación de este módulo correspondería a investigadoras de las Universidades de Florencia y Uncuyo.

- Violencias
 - Debate teórico: políticas públicas, marco jurídico de las diversas violencias incluido el tráfico y trata de personas.
 - Intervención con mujeres que sufren violencia: salud, jurídica.
 - Prevención y educación en violencia de Género
 - Violencia mediática

Coordinadoras: investigadoras de la Universidad Pablo e Olavide y Uncuyo.

- Educación y género
 - Debate crítico sobre interculturalidad, pueblo indígena (originario)
 - Situación de la mujer en la educación intercultural
 - Vivir entre culturas: mediación intercultural, docentes interculturales bilingües

- Abandono escolar de las mujeres. La permanencia de la mujer en la escuela, mediación familiar
- Formación del profesorado: la formación docente en la Universidad. Institutos de formación docente.
- Experiencias de educación en ambientes formales y no formales. Educación e inserción laboral.

Las coordinadoras serían investigadoras de la Universidad Pablo de Olavide (España) y Salta (Argentina)

- Emigración:
 - Debate crítico sobre conceptos: vulnerabilidad, recursos, resiliencia, salud reproductiva, construcción del sentido de los derechos: experiencias de maternidad, migración interna. Transversalidad de género e Instituciones Públicas.
 - Construcción de identidades entre 2 culturas
 - Vulnerabilidad de la mujer en la migración
 - Recursos, educación y resiliencia
 - Mujer migrante y transformación de la familia.
 - Importación de cuidados, afectividad

Este eje estaría coordinado por la Universidad Pablo de Olavide, Colef Frontera Norte de Méjico y Paris.

Como punto de partida de nuestro trabajo se decidió poner en común las investigaciones de las Universidades participantes. Este es el sentido de esta publicación, presentar una parte de los trabajos realizados por las investigadoras vinculadas al proyecto que estuvieran relacionados con los diferentes ejes del mismo. Con ello pretendemos que sirva de fundamento para consolidar un futuro trabajo en común que avance en el conocimiento y se plasme en acciones orientadas a la igualdad en las relaciones entre hombres y mujeres.



EDITORIAL

Los estudios de género y las redes de investigación

Gender studies and research networks

Francisco Díaz Rosas,

Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2014

Fecha de revisión: 29 de abril de 2014

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2014

Díaz, F. (2014). Los estudios de género y las redes de investigación. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 10– 15.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Los estudios de género y las redes de Investigación

Gender Studies and research networks

Francisco Díaz Rosas, Universidad de Granada, España
fdiaz@ugr.es

1. Introducción

Conseguir una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres constituye uno de los grandes retos de la humanidad en el siglo XXI. Aunque son muchos los avances y los logros alcanzados en este campo, todavía nos encontramos con múltiples contextos donde, a pesar de establecerse a nivel formal la no discriminación por razones de género, la realidad social nos pone de manifiesto lo contrario. Mención aparte merecen aquellos territorios en los que, so pretexto de determinados preceptos religiosos, se sigue discriminando a la mujer y relegándola (en el mejor de los casos) a un papel secundario en la sociedad. Este número especial de la revista JETT presenta una amplia muestra de los trabajos que se vienen realizando dentro de lo que se ha dado en llamar “*Estudios de Género*”.

2. Sobre los derechos de la mujer

Cuando el 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta en París la Resolución 217 A (III) se inicia un proceso que desemboca en el reconocimiento a los Estados Miembros del derecho y la obligación de hacer todo lo posible para lograr la observancia de los derechos humanos y las libertades fundamentales en todos los lugares y ámbitos, así como la plena aplicación de todas las disposiciones de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Naturalmente esta tarea se verá facilitada por la ratificación, de los pactos internacionales de derechos humanos por todos los Estados.

Ya en el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) se reconoce que *la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana*. Posteriormente, a lo largo de sus 30 artículos se van enumerando todos y cada uno de esos derechos considerados universales. En el caso concreto de la igualdad de género, resulta especialmente clarificador lo recogido en el artículo 2:

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

En el plano de las políticas públicas son muchos los países que ha optado por practicar una discriminación positiva a favor de la mujer para tratar de paliar la situación de desventaja que ha venido padeciendo secularmente. Algunas de las medidas adoptadas se relacionan con la fijación de cuotas o una especial protección en casos de violencia doméstica. Para ello se han debido elaborar los correspondientes instrumentos legales y habilitar los recursos materiales y humanos correspondientes.

En el terreno académico, son múltiples las investigaciones realizadas, los estudios ofertados por diferentes universidades y las asociaciones, institutos, departamentos, grupos y cátedras especializadas en Estudios de Género que, dependientes de ellas, han propiciado la existencia de una masa crítica dedicada a trabajar por lograr la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

3. Los Estudios de género

La adopción del término género en las ciencias sociales (con una acepción diferente a la tradicional que la relacionaba con el tipo o especie o una categoría gramatical determinada) se ha generalizado a partir de los años setenta. Actualmente existe cierto consenso en la necesidad de distinguir entre sexo y género pues, mientras que el primero se asocia a un hecho biológico, el segundo se relaciona con la significación y creencias sociales que se atribuye a la pertenencia a uno u otro sexo.

Gomariz (1992) denomina “*estudios de género*” al segmento de la producción de conocimientos que se ha ocupado del análisis de roles, identidades y valores generalmente atribuidos a varones y mujeres y que ha sido interiorizados mediante los procesos de socialización.

Una prueba de la importancia creciente de estos estudios la encontramos al realizar una búsqueda en Internet, que arroja para el descriptor “*estudios de género*” 9.080.000 resultados en castellano y para “*gender studies*” 5.510.000. Si a esto añadimos las referencias en otros idiomas habremos de reconocer que la producción en este campo alcanza cifras verdaderamente notables.

Gran parte de esta producción científica se articula (en el plano social) en torno a diferentes organizaciones feministas, mientras que en el ámbito académico son, principalmente, las universidades las que han venido manifestando una mayor sensibilidad hacia estos temas. Ya en el año 2006 había en las universidades españolas 53 colectivos (De Torres y Muñoz, 2006), que bajo diferentes denominaciones y formas organizativas, se ocupaban de estos estudios; destacando por su mayor presencia los seminarios (29), centros (9), institutos (5), cátedras (3) y aulas (2).

A estas iniciativas universitarias habría que sumar la presencia de algunas redes que agrupan a investigadores de distintas instituciones. Un ejemplo de estas redes interuniversitarias de investigación es la recientemente creada al amparo del Proyecto GENDERCIT que, con financiación de la Unión Europea, se propone el intercambio de experiencias y la creación de conocimiento articulado en torno a cuatro ejes fundamentales:

- Ciudadanía y participación política
- Violencias de género
- Género y educación
- Movimientos migratorios y género.

La participación en este proyecto (diseñado para cuatro años) de investigadoras de 5 universidades europeas y 3 de América del Sur, resulta especialmente interesante para poner de relieve la multiplicidad de significados que la realidad adquiere según quien la mire, la enuncie y desde que posición lo haga.

4. Estructura del monográfico

La perspectiva internacional de los diferentes enfoques con los que se puede abordar la perspectiva de género queda plasmada a través de las aportaciones que componen este monográfico. El papel de la mujer en el continente europeo y en Latinoamérica (sobre todo en comunidades indígenas) se entrelaza con las notas de la multiculturalidad, el fenómeno migratorio y las peculiaridades de las ciudades-frontera.

El monográfico se compone, además de este editorial y la presentación del Proyecto GENDERCIT a cargo de su coordinadora, de un conjunto de artículos través de los cuales se puede apreciar una síntesis de los principales tópicos sobre los que vienen trabajando sus autoras.

Los artículos de la profesora Campani (Universidad de Florencia) y la profesora Ciriza (Investigadora del CONICET de Argentina y profesora de la Universidad de Cuyo), ponen su acento en el papel de la mujer en la construcción activa de la ciudadanía y su participación política.

La profesora Campani trata de responder en su trabajo a una pregunta crucial: ¿es la persistencia del sexismo, la discriminación, la violencia contra las mujeres, la culminación de las resistencias de las instituciones religiosas y las fuerzas conservadoras, antidemocráticas y autoritarias, o es una consecuencia del actual sistema mundial, formado por la dominante los países occidentales y sus ideologías con su aceptación formal de la democracia y de los derechos humanos?

El trabajo de la profesora Ciriza, que pretende a conceptualizar las tensiones contenidas en la noción de ciudadanía, sugiere que una de las maneras posibles de iluminar las significaciones de la noción de ciudadanía, es remitiendo a sus genealogías históricas. Para ello, recupera, por una parte, la crítica marxista del ciudadano abstracto a la luz de las encrucijadas del presente y por la otra hace referencia al denominado dilema Wollstonecraft.

El problema de los diferentes tipos de violencia que se ejercen sobre las mujeres es abordado desde dos ópticas y escenarios diferenciados. Las profesoras Povedano, Monreal y Martínez (Universidad Pablo de Olavide) aportan el análisis de una realidad que afecta a millones de mujeres en todo el mundo. Uno de los hallazgos más importantes de esta investigación ha señalado que el origen de la violencia de género se encuentra en las primeras relaciones de pareja durante la adolescencia, siendo el modelo ecológico de los factores asociados con la violencia de género en parejas adolescentes el que ofrece un marco teórico explicativo adecuado para la investigación, la intervención y la prevención en este campo.

La otra aportación, proveniente de México (cuya presencia constante en los medios de comunicación internacionales por los innumerables episodios de violencia como los que se asocian a Ciudad Juárez) corre a cargo de la profesora Vázquez Delgado (El COLEF) cuya pertenencia al Departamento de Estudios de Población en el Colegio de la Frontera Norte (México) la sitúa en un escenario privilegiado para relatar las experiencias sufridas por sus protagonistas.

Otro de los bloques temáticos de este monográfico se ocupa de las relaciones entre género y educación, el fenómeno de la diversidad cultural y la educación bilingüe, las contribuciones de la perspectiva de género en la formación de profesores y el liderazgo de la mujer en las instituciones educativas.

El modo en que las sociedades modernas (cada vez más plurales) gestionan la diversidad cultural es lo que posibilita que se produzca segregación o integración. La propuesta de las profesoras Cárdenas, Terrón y Pérez de Guzmán (Universidad Pablo de Olavide) defiende el modelo intercultural como modelo integrador y cohesionador, estableciendo postulados y directrices para intervenir desde el mismo. Al mismo tiempo, señalan que el género ha sido siempre un factor de exclusión, en especial para la mujer inmigrante y que el modelo

intercultural que defienden puede orientar medidas y actuaciones para intervenir desde la perspectiva de género, determinando la necesidad existente en la sociedad actual de formar en una convivencia intercultural para conseguir la integración de todas las personas (inmigrantes y autóctonos).

El artículo centrado en la educación intercultural bilingüe se cuestiona si ésta no representa una nueva estrategia de control político que reproduce una ciudadanía de segunda clase. Las profesoras Bazán, Tejerina y Sacchi (Universidad Nacional de Salta) aportan en su artículo sobre las “*mujeres sueltas*” (grupo de monjas que han abandonado sus conventos para vivir en comunidades indígenas) una mirada que reconoce múltiples encrucijadas entre colonialidad, *etnofagia* e identidades de género.

Las profesoras de Anquín, Burgos y Soria (Universidad Nacional de Salta) reflexionan críticamente sobre la experiencia vivida en su trabajo como formadoras de formadores/as (entendido también como preparación de profesorado o capacitación docente) en el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino. Desvelar las opresiones de género, en su intersección con raza, sexualidad y clase puede convertirse en un analizador de las relaciones de dominación. El artículo pretende destacar las aportaciones que, desde los estudios de género, profundizan en una línea de estudio y trabajo en la formación con otros/as. Esta mirada ha permitido remozar años de docencia neutra, de formaciones cómplices donde, casi sin darnos cuenta, se integra parte de esa invisible cadena de transmisión de un orden simbólico que nos subordina y cuya sujeción no se suele reconocer. Se trata de interrogar sobre las propias prácticas formativas para interrumpir la transmisión de una violencia que puede continuar siendo ejercida sobre las mujeres docentes.

El artículo de las profesoras Cuevas, García Carmona y Leulmi (Centro UNESCO de Ceuta y Universidad de Granada) analiza una de las variables consideradas esenciales para hacer efectivas las políticas de igualdad entre hombres y mujeres: el acceso de la mujer a cargos directivos y de gestión en el ámbito educativo y, más concretamente, en la Universidad. Sus reflexiones intentan profundizar en las barreras que han dificultado el camino para igualar las estadísticas y, por otro lado, pretenden indagar en el estilo de liderazgo femenino considerándolo un valor añadido para las organizaciones, en nuestro caso educativas, para promover importantes cambios sociales. Finalmente, trasladan estas cuestiones al ámbito universitario, tratando de conocer la problemática a la que se enfrentan las profesoras universitarias para acceder a la gestión dentro de una cultura que todavía hoy está bastante masculinizada.

Otro de los grandes ejes sobre los que versan los artículos de este monográfico es el que hace referencia a las relaciones entre los movimientos migratorios y el género. El grupo de investigación “*vidas transnacionales, movilidad y género*” está presente a través del artículo de la profesora Grassi (Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa) en el que se discuten las implicaciones epistemológicas y las opciones involucradas en los métodos de recogida de datos en los estudios de movilidad transnacional. Con él se pretende explorar el impacto de la movilidad en la vida de las personas, teniendo en cuenta las relaciones familiares y domésticas, y teniendo en cuenta cómo las experiencias de integración se ven afectados por las representaciones de género y autopercepción.

Se completa este elenco de firmas invitadas con otra serie de aportaciones procedentes de distintos centros universitarios de España y Portugal.

En ellas se presentan otros análisis en los que se examina la reproducción generacional de la condición jurídica entre las madres y sus hijos, la igualdad de género en la práctica deportiva, el ejercicio de una ciudadanía activa en el contexto de la Sociedad de la Información, además de ofrecer una reflexión crítica sobre las políticas relativas a la migración y la familia en dos contextos europeos contemporáneos aporta.

La importancia de la educación como factor de primer orden para acabar con las desigualdades asociadas al género queda patente a través de los artículos dedicados al estudio de aquellas experiencias formativas que contribuyen a superar la marginación a la que está sometida mujer, las necesidades formativas demandadas por mujeres, el análisis de sus autoexpectativas, la presencia de las académicas en la Educación Superior o las medidas desarrolladas para favorecer su permanencia en el sistema educativo.

Finaliza este monográfico con un artículo dedicado a reflexionar críticamente sobre las políticas relativas a la migración y la familia en dos contextos europeos contemporáneos.

5. Referencias

- De Torres Ramírez, I. y Muñoz Muñoz, A.M. (2006). Sitios *webs* de centros universitarios de estudios de las mujeres en España. Selección y evaluación. *Enc. Bibli: R. Electr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n. esp., 2º sem. 2006*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14720596004>
- Gomariz, E. (1992). Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas. Periodización y perspectivas, en *ISIS Internacional N° 17*, Santiago de Chile.
- NACIONES UNIDAS (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos [En línea]: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Gendercit. European Union's Seventh Framework Programme (FP7/2007-2013/). Disponible en: <http://gendercit.eu/>



Contribuciones de la perspectiva de género en la formación de profesoras/es

Contributions of a gender perspective in the training of professors

Ana De Anquín,
Ma. Eugenia Burgos,
Ma. Gabriela Soria,

Universidad Nacional de Salta, Argentina

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 13 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 10 de diciembre de 2013

Fecha de aceptación: 21 de enero de 2014

Anquín, A., Burgos, M.E. y Soria, G. (2014). Contribuciones de la perspectiva de género en la formación de profesoras/es. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 16 – 25.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Contribuciones de la perspectiva de género en la formación de profesoras/es

Contributions of a gender perspective in the training of professors

Ana De Anquín, adeanquin@gmail.com
Ma. Eugenia Burgos, mauje13@hotmail.com
Ma. Gabriela Soria, mariagabrielasoria@gmail.com

Universidad Nacional de Salta, Argentina

Resumen

Este escrito se propone reflexionar críticamente la experiencia vivida en nuestro trabajo como formadoras de formadores/as (entendido también como preparación de profesorado o capacitación docente) en el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Se trata de una elaboración compartida que pone en análisis las relaciones formativas desde la perspectiva de género. El proceso vivido entre quienes se relacionan con esta intencionalidad formativa asume las condiciones y formas de un dispositivo grupal. Partimos de no dar por sabido qué le conviene al otro/a que está en formación, a sabiendas que es parte de un continuo que nunca termina y del cual formamos parte. Tal proceso se parece más a una deformación, a una de-construcción que a una nueva imposición. En particular, desocultar las opresiones de género, en su intersección con raza, sexualidad y clase puede convertirse en un analizador de las relaciones de dominación. Se trata de interrogar nuestras propias prácticas formativas para interrumpir la transmisión de una violencia que puede continuar ejercida sobre las mujeres docentes.

Abstract

This writing intends to critically reflect the experience lived in our work as trainers of trainers (also understood as preparation of teaching staff or educational qualification) in the Center of Social and Educational Research of the North Argentine (CISEN) in the Faculty of Humanities of the National University of Salta. It deals with one elaboration shared that puts in analysis the formative relations from the Gender perspective. The lived process between who they relate to this formative intentionality, assumes the conditions and forms of a group device. We left from not giving by known what is best for the other, who is in formation, knowingly that is part of a continuous one which never it finishes and of which we are part of. Such process is looked more like a deformation, an of-construction that to a new imposition. In individual, uncover gender oppressions, in its intersection with race, sexuality and class can become an analyzer of the domination relations. One is to interrogate our own formatives practices to interrupt the transmission of a violence that can continue exerted on women teachers.

Palabras clave

Relaciones formativas; Género; Dispositivo; Deformación

Keywords

Formative relations; Gender; Device; Deformation

1. Pretextos

Este escrito se propone reflexionar críticamente la experiencia vivida en nuestro trabajo, en tanto “*formadoras de formadores/as*”, como parte de las actividades de docencia e investigación que desarrollamos en el CISEN (Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Las reflexiones que compartimos son deudoras de diálogos con otros y con otras, cercanos/as o distantes, mediados por la escritura o hablados, de todos/as los cuales vamos aprendiendo.

Con la expresión plural, relaciones formativas, tratamos de llamar la atención sobre los procesos vinculares que sostienen la “*capacitación*”, “*preparación*” o “*actualización*” del profesorado¹, campo relacional donde se van a graduar futuros/as educadores/as en Ciencias de la Educación o en Pedagogía². Gracias a Ferry (1997) entendemos que la formación es una dinámica de desarrollo personal.

Entendemos que el concepto “*formación*” “... *apela a la autonomía del sujeto desde lo psíquico y lo social... La formación se integra al trayecto de vida y de trabajo y es ésta la que le da sentido como desarrollo de la persona en el contexto social en el que se desenvuelve*” (Souto, 1.999, p.41). Esta perspectiva se desarrolló en Argentina a través del Programa de Postgrado en Formación de Formadores dirigido por Marta Souto en la Universidad de Buenos Aires, entre otras ofertas de especialización³.

¿Qué es lo que está en juego en la formación/educación de otros/as?, ¿sobre qué marcas o aconteceres se visualiza/comprende el camino donde nos formamos con otras/os? Expresando con dificultad algo que nos acontece, diremos que nuestras relaciones se vuelven “*formativas*” cuando irrumpe la experiencia, lo cual no tiene que ver con un cálculo racional ni con el calendario académico. Sin embargo, estamos ahí, anticipando aunque no sea más que una expectativa, un silencio incómodo en espera de otras voces, tratando de respetar la ajénidad de otros argumentos.

En la actividad de formación de otros/as, de cuyos aspectos vinculares nos ocuparemos, operan tradiciones demarcatorias de conocimientos, prácticas y personas que tienden a la simplificación, al distanciamiento y a objetivar resultados en plazos perentorios. Si bien, quienes ensayamos esta reflexión hemos sido socializadas en esas tradiciones, sentimos que tales propuestas no acompañan la complejidad de la “*formación*” con otro/a, con la dificultad inherente de tener que pensar críticamente sobre nuestras propias prácticas formativas y sobre nosotras mismas.

Proponemos ensayar el estar atentos/as no tanto al programa establecido, sino a aquellas cuestiones que lo interrumpen, lo ponen en duda. Sin ánimos de tipificar ni de obligar, llamamos la atención sobre dominaciones que en forma oculta pueden obturar la autonomía formativa.

En esta dirección, el título que asumen estas reflexiones “*Contribuciones de la perspectiva de género en la formación de profesoras/es*”, pretende destacar las aportaciones que, desde los estudios de género, profundizan nuestra línea de estudio y trabajo en la formación con otros/as.

¹ Suele denominarse capacitación, preparación y/o actualización del profesorado, a la acción heterónoma normada que acontece en centros o establecimientos habilitados y por los cuales se obtiene un título de grado y certificaciones posteriores, dentro de la educación reglada. Las comillas utilizadas previenen al lector que no nos ocuparemos de esos aspectos, sino de la dimensión relacional que subyace a todas estas prácticas de formación docente.

² Profesorado en Ciencias de la Educación es la titulación de grado que compartimos quienes suscribimos este artículo.

³ Nos referimos, entre otras acciones, al Postítulo en Análisis y animación socioinstitucional dirigido por Lidia Fernández y a numerosos cursos ofrecidos por Marta Souto y María José Acevedo, donde hemos tenido oportunidad de participar.

Esta mirada nos ha permitido remozar años de docencia neutra, de formaciones cómplices donde, casi sin darnos cuenta, integramos parte de esa invisible cadena de transmisión de un orden simbólico que nos subordina y cuya sujeción no reconocíamos.

Sin embargo, consideramos que está abierto un camino posible e inmediato, cuyos hitos son las categorías que desocultan aspectos inadvertidos, aquellos que suelen ignorar diferencias y desigualdades en la formación de otros/as quienes, a su vez, continuarán la tarea de formación.

2. Contextos

Existen en Argentina antecedentes valiosos de reuniones y actividades de capacitación sobre género y sexualidad, organizadas por distintas instituciones gubernamentales y no gubernamentales, activadas a partir del reingreso al sistema democrático en 1983. Sin embargo, estas aportaciones todavía no han llegado a transformar las prácticas educativas, quizás por la dificultad mayúscula que espera a cualquier intento por romper un orden social injusto pero que se percibe como “*natural*”.

Las desigualdades de género atraviesan los espacios educativos, las prácticas institucionales y pueden observarse en:

- el acceso diferencial a la educación, con mayores probabilidades para los varones, sobre todo en sectores de pocos recursos, quienes al tener que optar, relegan a las mujeres;
- la enseñanza, donde los niños son más “*visibles*” y ocupan más tiempo, y en los contenidos que buscan diferenciar lo que es propio de “*ellas*”, en oposición al varón;
- el uso de la infraestructura, donde los alumnos “*necesitan más espacio*” que las alumnas;
- la gestión, cuando participan varones, se van quedando con las decisiones, a veces hasta por “*iniciativa de las mujeres*”
- la relación con las familias, donde las madres suelen asistir y colaborar más con las necesidades escolares, pero son los padres quienes suelen ejercer la presidencia o dirección de la cooperadora o consejo;
- la distribución de actividades al interior del equipo docente, cuya asignación de tareas en calidad y cantidad es diferencial según el género;
- el mantenimiento, aseo y logística escolar con mayoría femenina y adscripciones de tareas por sexo;
- la mayor proporción de hombres ocupando cargos directivos y puestos de mayor jerarquía.

En base a la observación de la realidad contextual, podríamos sin más afirmar que el campo educativo en general, y la formación docente en particular, conservan aún formatos burocráticos y patriarcales que subordinan a las docentes. Por otra parte, se confunden los roles entre ama de casa, docente y madre, produciendo una sobre carga de tareas sobre las mujeres. A propósito, recortamos de Historia de una maestra, un pequeño diálogo que ilustra lo dicho:

“- Quiera que no, tiene usted una escuela como él. Pero ¿Quién cocina, quién lava, quién plancha, quién brega con la niña?” y la maestra protagonista responde: “Todo eso es verdad. Pero dígame usted, Marcelina, ¿qué nos pasa a las mujeres que nos echamos encima más de lo que debemos? Yo no podría dejarle a Ezequiel la niña...” (Aldecoa, 2012, p. 214).

El texto pone en evidencia cómo las presiones sociales son asumidas como rasgos de identidad e influyen en la “*des-profesionalización*” del trabajo de la mujer.

El discurso sobre una identidad femenina construida alrededor de la idea de "*madre educadora*" continúa aún vigente, pero el estudio y el trabajo profesoral no fueron la pura y simple repetición de valores tradicionales, sino una oportunidad de promoción social para muchas mujeres. Durante el siglo XX, si bien no se eliminó la discriminación sexual, el magisterio permitió a las mujeres acceder a más conocimientos y a la independencia económica (Yannoulas, 2010).

Sin embargo, el avance de la feminización en el profesorado y la masificación de la educación en occidente, tuvo como impacto negativo la pérdida de la autonomía profesional docente. En efecto, el acceso más democrático al sistema educativo y el desplazamiento de los estudios de más alta calidad hacia el ámbito universitario, restaron prestigio a la docencia, minimizando su retribución económica, con lo cual ya no fue una opción atractiva para los hombres.

Por otra parte, la importante influencia católica en nuestra educación y sociedad, continúa arrastrando mandatos sexistas. Por ejemplo, la Encíclica "*Divini Illius Magistri*" emitida por Pio XI en 1929, respaldada 30 años después por Juan XXIII, legitima la irreductible diferencia de sexos: "... *El Creador ha ordenado y dispuesto la convivencia perfecta de los sexos solamente en la unidad del matrimonio, gradualmente separada en la familia y en la sociedad. Además, no hay en la naturaleza misma, que los hace diversos en el organismo, en las inclinaciones y en las aptitudes, ningún motivo para que pueda o deba haber promiscuidad y mucho menos igualdad de formación para ambos sexos*" (Paráfrasis 42: sobre la coeducación, el resaltado es nuestro).

La influencia formativa de la tradición católica defiende roles diferenciales para hombres y mujeres como algo del "*orden de lo natural*", con lo que contribuye a confundir distintas dimensiones de identidad en la mujer, asimilando la docencia a una cualidad maternal⁴. En la jurisdicción donde trabajamos se sostiene legalmente la educación religiosa, en contraposición a la educación nacional que es laica. La presión de la Iglesia local pone obstáculos a la plena vigencia de la Ley sobre Educación Sexual N° 26.150 y a una posición igualitaria en la cuestión de género en educación.

No obstante, a pesar de la presión clerical más ortodoxa, en el campo religioso también es posible identificar sectores progresistas como el movimiento que se viene desplegando en distintos países a través de la Red Latinoamericana Católicas por el derecho a decidir⁵. Confiamos que en un espacio de pluralismo religioso, podrán crearse las condiciones para un debate respetuoso que aporte a la formación de género del profesorado.

3. Relaciones formativas

A los fines de este trabajo, llamaremos relaciones de formación a toda relación de influencia, donde uno de los polos intenta modelizar al otro, autorizado por el dominio de un saber y circunscrito a un ámbito específico (incluye una definición amplia de saber y conocimiento); esta categoría atraviesa distintos ámbitos, no solo las enseñanzas escolares sino también la capacitación, extensión o transferencia, la promoción y asistencia social, en salud pública, justicia, medios de comunicación etc.

En estas relaciones de formación, en el amplio sentido que estamos considerando, pueden cambiar la forma y el contenido, pero siempre hay implicado un particular vínculo entre alguien que sabe o cree saber, sobre otro/a que no sabe o se lo/a posiciona o cree no saber. Al ahondar el análisis, identificaríamos ese vínculo en la base de la dominación, desde la relación de dependencia propia del ser humano recién nacido, hasta las formas de gobierno autoritarias, de allí el interés social que implica su estudio (Bernstein, 1989; Lapassade, 1977).

⁴ Por ejemplo, identificar a la maestra como la "segunda mamá".

⁵ www.catolicas.com.ar

Dentro del campo educativo, pensamos la formación docente como un espacio-tiempo singular donde las relaciones entre quienes interactúan se vuelven objeto de enseñanza y de investigación grupal y personal, al mismo tiempo. De allí que en esta propuesta, hablemos de relaciones formativas, enfatizando la intersubjetividad, el encuentro singular entre persona y persona, en un momento de exteriorización de un devenir que constituye intrínsecamente a cada uno/a de los/as que intervienen en la relación.

Desde Larrosa, entendemos la experiencia - lo que me pasa – diferenciándolo de lo que acontece como “*realidad objetiva*”. Se trata de reivindicar la experiencia de cada uno/a, dignificando todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menospreciaron y rechazaron: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida... (Skliar y Larrosa, 2009).

La noción de experiencia “*permite pensar la educación desde otra perspectiva... Aunque la experiencia sea definida siempre como algo que nos pasa de manera puramente individual, singular, se inscribe, tiene lugar en el territorio público, que es a la vez adentro y fuera de nosotros/as mismos/as*” (de Anquín y Bazán, 2011, p. 157).

Cuando forma y contenido buscan coincidir desocultando efectos subjetivados y objetivados, emergen emociones y sentimientos por muchos años reprimidos. Lo libidinal está ahí, atravesando todo vínculo humano, por lo que no podemos ignorarlo, aunque su abordaje requiera una intervención especializada. Sobre esas huellas no del todo conscientes, se configura nuestra matriz vincular para con otros/as, los conocimientos y el mundo. Con Pichón Riviere entendemos que toda estructura vincular es compleja y conflictiva, que conlleva contradicciones, ambivalencias y que el encuentro con un otro/a supondrá siempre efectos sobre nuestra subjetividad y las del otro/a. Como la relación con el saber está íntimamente asociada a las relaciones con esos/as otros/as docentes o mediadores, proponemos abordar su complejidad asumiendo la movilización que necesariamente acompaña lo vincular, ya sea placentera o sufriente, desvalorizante o indiferentes, de atracción o rechazo. (Pichón Rivière, 1980).

Además, entre los supuestos fuertes con los que confrontamos reflexión y trabajo en formación, destacamos la explicitación y el análisis crítico de las relaciones en educación que sirven a una estructura de dominación, aún sin conciencia de sus agentes transmisores. En las relaciones estructurales, dentro y fuera del campo educativo, son incuestionables las divisiones que oponen y jerarquizan, de allí la oportunidad de visibilizar las que identifican y subordinan femenino y mujer, de masculino y varón.

Creemos oportuno enfatizar que las relaciones formativas a las que aludimos, tienen que estar situadas y contextualizadas para visibilizar la historia del poder que las sostiene. Tales relaciones refieren a un proceso común que se oculta, conduciendo a una probable naturalización de las desigualdades socioeconómicas.

Las prácticas regladas, las acciones impuestas y/o habituales, son dominantes en los sistemas educativos y suelen ser el núcleo duro de los programas de formación docente. Presentamos nuestra práctica como un posible dispositivo de formación, donde las relaciones entre formadores/as tienen que poner en duda “*lo normal*” y examinar la constructividad subjetiva de lo social objetivado.

4. Sobre el dispositivo de formación

Formar-se es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico, lo que requiere de una movilización en los sujetos de los procesos psíquicos primarios, de las pulsiones y deseos, de las identificaciones. Para que esto sea posible es necesario participar de espacios y tiempos que faciliten la reflexión, buscándola en un proceso activo que requiere de la mediación de otros/as, de elementos heterogéneos, tales como: discursos, instalaciones arquitectónicas, reglamentos, instituciones, prácticas, experiencias y teorizaciones, que configuran un

dispositivo⁶. Los dispositivos son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextualmente y tienen un alto grado de maleabilidad que permiten adecuarlos permanentemente. Además, persiguen el objetivo de promover en otros/as la disposición, abre el juego de potencialidades creativas y tiene la intencionalidad de provocar cambios.

En nuestra propuesta formativa adoptamos un dispositivo grupal que posibilita la observación, expresión y análisis reflexivo de los vínculos que sostienen el complejo proceso de transformarnos en educadores/as. En la ebullición de relaciones dinámicas entre personas y con el grupo, cada uno/a tiene oportunidad de explorar aspectos subjetivos, al tiempo que se analizan prácticas concretas en espacios socioeducativos y formativos.

El qué del dispositivo grupal es el cómo de la formación, cuyo núcleo fundamental se abre a la experiencia de habitar otros lugares/momentos donde se procesa un sustrato formativo similar (relaciones formativas). En otras palabras, cada participante en formación emprende, en sus prácticas institucionales y de campo, una travesía hacia la otra posición del vínculo formador; su vivencia es el contenido que se observa, expresa y analiza reflexivamente en las reuniones grupales, las que – en sí mismas – se vuelven también parte del contenido en análisis.

En el entramado vincular, en otras instituciones y contextos, están en juego dimensiones de identidad reflejas, múltiples, de-formantes; las estructuras de poder suelen visibilizarse ante la presencia de extraños/as y en este hiato el/la novato/a en formación puede mirar, sentir y pensar, todavía en tránsito hacia su nueva posición e identidad docente, como formador/a.

En este sentido, el dispositivo grupal proporciona una instancia donde mirar-nos y desnaturalizar las violencias que se ejercen sobre todo en nuestra condición de mujeres, cuando las consentimos sin darnos cuenta porque están al servicio de un orden social que las oculta. No podemos ignorar que llegamos a las instancias formativas con un “*habitus*” inculcado en nuestro paso por las instituciones educativas y reforzado por sentido común (Bourdieu, 1994). De allí que una hipótesis de trabajo emprenda la de-formación como táctica para la autoformación, por lo cual atendemos más a las situaciones disruptivas, dispuestas a la contención grupal.

Esta pedagogía de la formación se empeña en encontrar para cada formando/a, una oportunidad de acción y de reflexión, donde situaciones y contextos son parte del contenido formativo que atraviesa singularmente a cada uno/a. Acompañamos a otros/as en su proceso autónomo de formación, en un pequeño grupo continente, disponiéndolos/nos a poner en análisis las relaciones formativas desde ambos extremos y en su multiplicación grupal. Desde esta perspectiva, arribar a situaciones formativas donde advengan “*experiencias*” con efectos de subjetividad, no es una cuestión que dependa solo del formador/a, tampoco es consecuencia automática de un programa. De difícil emergencia en la clase típica, las ocasiones de experiencia pueden ocurrir fuera de lo habitual y estereotipado, quizás recuperando lo vivido fuera de espacios reglados o como un acontecimiento casual suscitado por expresiones artísticas, un acto solidario o hallazgos en el camino...

Como afirma Meireu (1998), la pedagogía es praxis por lo que la formación docente y en particular, la preparación de los/as pedagogos/as, requiere actos que sorprendan para reflexionarse, desde teorías disruptivas. La irrupción del afuera, de la vida cotidiana e institucional, desestabiliza competencias fraguadas solo en teorías y textos, ya que las circunstancias prácticas exigen inmediatez, presencia y exposición. Las prácticas docentes o comunicativas en ámbitos educativos suelen poner en duda visiones lineales, organizadas solo disciplinariamente, imponiendo un nuevo texto desordenado, confuso, discontinuo, azaroso, a veces lleno de voces y otras, sordo y mudo.

⁶ Entendemos por dispositivo, desde los aportes de Michel Foucault; un entramado de relaciones de poder y saber, de naturaleza esencialmente estratégica.

Consideramos que lo grupal instrumentado a través del dispositivo de formación, permite visualizar el complejo entramado entre lo social y lo individual que nos constituye íntimamente, aunque no seamos del todo conscientes. Categorías “objetivas” como el género no existen con independencia de lo que en cada cultura, clase y época, se considera legítimo. Desde esta perspectiva, son las relaciones sociales las que atraviesan el tiempo y el espacio de una vida humana, trascendiendo la noción de individuo. Este proceso no es neutro ni tampoco incorpóreo, se localiza en una posición social y en un cuerpo preparado para ello, al respecto afirma Bourdieu (1991, p.124-125): “*lo que se aprende con el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que uno puede mantener delante de sí, sino lo que se es*”.

Argumentamos sobre la conveniencia de acompañar a los/as formandos/as y recrear con ellos/as relaciones de alteridad que van configurando dimensiones de su identidad docente, a través de prácticas concretas, vivenciadas en presente o recordadas. Tampoco queremos dar a entender que estamos proponiendo una nueva técnica de formación: no podemos hacerlo, ya que los procesos y logros formativos de quienes participan son muy variables, las resistencias al dispositivo son frecuentes hasta bloquear, por momentos, las relaciones internas al grupo. En formación-formandas, en diálogo abierto con nosotras y otras/os, vamos develando nuestra posición relativa como mujeres. Esta disposición puede ser ofrecida, y de hecho lo hacemos, como un disruptor de lo no dicho, que puede poner en cuestión las relaciones formativas en cuanto vehículo de sujeciones. Pensada como de-formación, la formación puede ser una encrucijada para hacer hablar al olvido de nosotras en cuanto mujeres - quizás también de algunos ellos – despertando al reconocimiento...

Explorar relatos de otros/as como parte de trayectorias relacionales que desoculten dominaciones, a la saga de encuentros y aceptando des-encuentros. Dimensión formativa que tiene que ver con titubeos, búsquedas y algunas huellas de maestras anticipadoras; relaciones formativas en las cuales de-venimos, dispuestas a dudar de nosotras y confiar más en lo que otros/as podrán continuar.

5. Intertextualidades

Desde hace cinco décadas aproximadamente el concepto de género se viene discutiendo, interpretando y -en la actualidad- re significando y posicionando en el análisis de lo social. Esta perspectiva nos está posibilitando dejar de ver y de actuar en complicidad con la dominación material y simbólica, en particular en ámbitos poblados por mujeres jóvenes y adultas, donde las relaciones diferentes y desiguales no eran - ni son – visibilizadas. En nuestra práctica, las categorías de género ponen en cuestión lo reificado, producen un efecto de lupa o ampliación del horizonte analítico.

Al comienzo del debate feminista, el género fue pensado exclusivamente como cuestión de mujeres. Si bien esta etapa ha sido políticamente útil en la larga lucha en contra de la dominación masculina, puede considerarse superada. Desde Simone de Beauvoir el feminismo defiende la tesis: “*mujer se hace no se nace*” en una clara argumentación sobre la producción social de las imágenes de mujer. Distingue entre sexo y género, este último como categoría de representación social y auto-representación, que subordina a la mujer y pretende legitimar su dependencia con respecto al varón (citado en Palacios, 2008, p.410).

A lo largo de la historia, la crítica feminista argumentó contra el ideal patriarcal de la domesticidad sexista y misógina. En particular, el feminismo ilustrado cuestiona las bases epistemológicas que excluyen a la mujer de su posibilidad de pensar en un pie de igualdad con el hombre (Amorós, 2005). Este debate enfrenta una tradición que, desde la antigüedad griega, concibió al varón como el representante del pensamiento y a la mujer como solo materia y emoción. Al respecto, Celia Amorós, desenmascara al sujeto de la tradición filosófica como masculino y polo jerárquico de una relación de dominio/sumisión sobre lo femenino, perceptible aún en las prácticas sociales.

Gloria Bonder afirma que las nuevas perspectivas de género se preocupan más por la construcción de subjetividad de cada mujer: *“Estos recorridos necesitan construir, aceptar, disfrutar de una noción de subjetividad mucho más fluida, más permeable a la “escucha” de las diversas voces que nos han interpelado en el pasado”* (citado en Palacios, 2008, p. 427). Por su parte, Judith Butler, denuncia la construcción discursiva del cuerpo de la mujer. Investiga sobre las categorías e intersecciones entre mujer, sexo, género y deseo en las cuales visibiliza la matriz binaria y heterosexual del patriarcado.

En nuestra actualidad latinoamericana, intentamos profundizar construcciones conceptuales derivadas del feminismo post-colonial. En particular, nos interesa la obra de Marta Lamas, quien considera que una perspectiva de género hoy, analiza a los seres humanos sexuados y con una determinada identidad, pero cruzados por otros imprescindibles marcadores como la clase social, edad, pertenencia étnica y otras.

Para Marta Lamas (1998) el feminismo ha tratado de conocer las redes de significados del sexo y el género, para comprender las estructuras de poder que dan forma al modelo dominante de sexualidad. La hegemonía heterosexual resulta una normatividad opresiva y limitante, que no da cuenta de la multiplicidad de posiciones, de identidades, de asunciones posibles de la sexualidad.

Entendemos las identidades de género como invenciones culturales, ficciones necesarias para construir sentimientos compartidos de pertenencia, de identificación. Al respecto, Lamas (1998) pone en evidencia que no es fácil enfrentar las resistencias irracionales, ni tomar distancia respecto de los siglos de ideología producida por las instituciones de dominio patriarcal.

En la reflexión académica y política sobre nuestra praxis formativa, proponemos el debate sobre la libertad de las personas para decidir y vivir su experiencia humana, en un cuerpo sexuado y con una identidad de género. Esta identidad de género autodefinida y experienciada como ese lugar y espacio subjetivo, configura el cimiento vital, donde puedo ser yo misma/yo mismo, tal cual me siento-percibo-pienso-sueño.... libremente.

6. Postextos: renovados pretextos

Nuestra entrada en los estudios de género nos permitió poner en duda saberes previos y desnaturalizar la realidad social, como lo fueron en otro momento las categorías de clase y de inconsciente, desde las teorías marxista y psicoanalítica. Los estudios de género nos significan una nueva episteme, desde la cual vamos rasgando múltiples velos y re-pensando nuestras prácticas y maneras de ser.

Las relaciones formativas suelen chocar con categorías y roles instituidos, como los de: profesor/a-alumno/a o formador/a-formando/a. Desde dispositivos de formación ya experimentados, sostenemos la posibilidad de poner en duda categorías y roles, acompañando los efectos que pueden desencadenar en quienes participan de la formación.

Intentamos argumentar sobre la arbitrariedad e historicidad de concepciones dominantes que silencian desigualdades e injusticias y que pueden transmitirse implícitamente como relaciones formativas. Apostamos a que, una vez desnaturalizadas, estas concepciones arbitrarias pierdan su eficacia simbólica y con ello, comience a resquebrajarse algún soporte en las estructuras mentales y materiales de dominación. Reconocer la complejidad y dificultades de esta tarea, no tiene que llevarnos a bajar los ánimos o a justificar la inacción, por lo contrario, creemos que sirve para prepararnos mejor en la lucha por la sociedad más justa y equitativa, a la que aspiramos.

A través de la intensa movilización que la mirada feminista decolonial puede ocasionar y con la contención que ofrece el grupo de formación (Souto, 1999), consideramos posible acompañar procesos singulares de reflexión crítica sobre las propias relaciones formativas en juego. Se trata de brindar y brindar-nos el tiempo y el espacio para reconocer las categorías/instituciones

que pueden estar obstaculizando la igualdad entre unos/as y otros/as, en un sentido emancipatorio.

En educación, los cambios podrían generarse en la medida que los/as formadores/as nos dispongamos a poner en análisis nuestro propio posicionamiento con respecto a cada una de las categorías enunciadas y su complejo entretrejo relacional. Mientras tanto, mientras estos diálogos que parecieran poco eficientes, detienen el desarrollo de los contenidos, podría avanzar una propuesta igualitaria que ponga en duda las relaciones de formación instituidas.

Si de pensar la formación se trata tal vez convenga partir de una disposición para no dar por sabido qué le conviene al otro/a que se está formando. Tal proceso puede parecerse más a una de-formación, a una de-construcción que a una nueva imposición. Desocultar las opresiones de género, en su intersección con raza, sexualidad y clase, puede convertirse en un analizador de las relaciones de dominación en nuestra propia práctica de formación y la que llevan adelante nuestros/as formandos/as; estas oportunidades de cuestionamiento y crítica constructiva tendrían que generar lecturas y reflexiones plurales con los/as participantes. Pero recordamos con Puigrós (1999) que: "...no hay alternativa pedagógica sin utopía y no hay utopía democrática que no sea una forma de desordenar el orden político- pedagógico existente...".

A pesar del pasado y del presente que aún nos obliga, quisiéramos soltar amarras y vivir nuestra condición de mujeres latinoamericanas en tránsito, portando cada una signos de tres generaciones distintas y, sin embargo, igualmente conmovidas por los estudios de género: mujeres-profesoras, mujeres-pedagogas, todavía vacilantes, en búsquedas de-formativas...

7. Referencias Bibliográficas

- Aldecoa, J. (1990-2012). *Historia de una maestra*. España: Punto de Lectura, BigBooks
- Amorós, C. (2005). *Teoría feminista. De la ilustración a la globalización*. Madrid: Edit. Minerva
- Bernstein, B., (1989). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Chile: El Roure.
- Bourdieu, P. (1994) *El sentido práctico*. México: Edit. Siglo XXI
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- De Anquín, A. y Bazán, D. (2011). *Exploraciones de frontera. Esbozos pedagógicos interculturales*. Salta: Hanne.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores. Serie Los documentos*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Lamas, M. (1998). *La violencia del sexismo*. En El mundo de la violencia. Adolfo Sánchez Vázquez, México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, Fondo de Cultura Económica.
- Lapassade, G. (1977). *La autogestión pedagógica*. Barcelona: Granica
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayos sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Meirieu, F. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Palacios, M. (2008) *La mujer y lo femenino en el pensamiento de Emmanuel Levinas*. Córdoba, Argentina. EDUCC.
- Pichón Rivièrè, E. (1980). *Teoría del vínculo*. 21ª Edición, octubre de 2000. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Souto, M. y otros (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Yannoulas, S. (2010). *Educación: una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: FLACSO /Universidad de Brasilia.



**Educación Intercultural
Interseccionalidades entre
etnofagia e identidades de género**

**Bilingüe:
colonialidad,**

**Intercultural Bilingual
Intersectionalities between
ethnophagy and genre identities**

**Education:
colonialism,**

María Dolores Bazán,
Marcela Tejerina,
Xara Sacchi,

Universidad Nacional de Salta, Argentina

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 31 de julio de 2013

Fecha de revisión: 10 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación: 10 de enero de 2014

Bazán, M.D, Tejerina, M. y Sacchi, X. (2014). Educación intercultural bilingüe: Interseccionalidad etnofagia e identidades de género. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 26– 42.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Educación Intercultural Bilingüe: Interseccionalidades entre colonialidad, etnofagia e identidades de género

Intercultural Bilingual Education: Intersectionalities between colonialism, ethnophagy and genre identities

María Dolores Bazán, sacchibazan@gmail.com
Marcela Tejerina, jomasya@yahoo.com.ar
Xara Sacchi, xarosliaga@gmail.com

Universidad Nacional de Salta, Argentina

Resumen

Nuestras reflexiones se enmarcan en las interrogaciones y hallazgos que vamos produciendo en el Programa de Investigación CIUNSa N° 2010 denominado: Interculturalidad y Formación: diferencias y desafíos y de modo particular en el Proyecto N° 2010/4: Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y giro decolonial, que indaga acerca de la emergencia de la Educación Intercultural Bilingüe, en el Departamento San Martín de la provincia de Salta, Argentina, en la pretensión de reconocer si estas prácticas educativas que se suponen nuevas formas de integración intercultural y como alternativas al papel homogeneizador de la escuela, no resultan por el contrario nuevos modos de elaboraciones situadas de disciplinamiento asociados a transformaciones de las formas de "gobierno de la sociedad". De ahí que el presente artículo problematiza la interculturalidad y en particular las prácticas de EIB, preguntándose si estas no constituyen una nueva estrategia estatal de control político de la diferencia a la vez que reproducen una "inclusión condicionada", una ciudadanía recortada y de segunda clase. Presta especial atención a lo que en el marco de este trabajo se denomina "mujeres sueltas", nuevas figuras misionales, en la configuración de la EIB en la región, a partir de una mirada que reconoce múltiples encrucijadas entre colonialidad, etnofagia e identidades de género.

Abstract

Our thoughts are part of the questions and findings that we place in the Research Program CIUNSa No. 2010 entitled: Intercultural and Training: differences and challenges and particularly the Project No. 2010/4: Intercultural Bilingual Education (IBE) and decolonial rotation, which asks about the emergence of intercultural Bilingual Education in the Department of San Martin Salta Province, Argentina, on the pretense of recognizing whether these educational practices that new forms of intercultural integration and pose as alternatives to paper homogenizer school, on the other hand are not new ways of working with partners located transformations discipline to forms of "government" of society. The aim of this article is to problematizes the interculturality and the IBE asking if these are not a new political strategy of control of the difference that reproduces a "conditional inclusion" and a second class citizenship. It pay attention to what is called here "mujeres sueltas", a new missionary figures, in the configuration of the IBE in the region from a point of view that recognizes multiple crossroads between colonialism, ethnophagy and genre identities.

Palabras clave

Educación Intercultural Bilingüe; Colonialismo; Etnofagia; Identidades de género

Keywords

Intercultural Bilingual Education; Colonialism; Ethnophagy; Genre identities

1. Introducción

La prédica de la “*interculturalidad*” forma parte del discurso oficial de muchos estados nacionales. En los últimos años las nacionalidades y pueblos indígenas han emergido como importantes actores sociales y políticos, con reformas constitucionales en varios países. En la Argentina el discurso pluralista llega después de la última dictadura militar en 1984. Se producen a partir de entonces cambios importantes en la relación del Estado con los pueblos indígenas a través de la sanción de varias leyes nacionales y provinciales.

Si bien estas leyes significaron, por lo menos a nivel del discurso jurídico y político, el tránsito de una política supuestamente integracionista hacia una política de reconocimiento de la pluralidad y respeto por las identidades étnicas y culturales. Lo primero que se advierte es que se trata de un extraño contubernio. Los Estados nacionales han requerido para su constitución de una “*clonación primaria*” que produjo la fabricación de “*individuos*” nacionales, homogéneos, borrando las diferencias étnicas y sociales de la topografía social. Creación de una identidad nacional homogénea mediante las llamadas “*políticas de construcción nacional*”, entre las que sobresalen las políticas educativas homogeneizadoras, que se gestionan a través de la educación pública; materializadas específicamente en el funcionamiento de la escuela como “*máquina de educar*”, “*escuela para todos*”, que en realidad ha sido la escuela del UNO, es decir, de la hegemonía de lo homogéneo (Derrida, 1997, p. 58).

Estas “*políticas de construcción nacional*” han estado desde siempre marcadas por múltiples interdicciones de la diversidad racial, étnica, sexo-genérica y cultural, fundar “*un sujeto legítimo*” para el Estado siempre ha sido una tarea de intimación soberana. Como bien lo expresa Derrida, toda cultura es originariamente colonial (esto no quita por supuesto la especificidad de la acción de la conquista y sus consecuencias en términos de exterminio e imposición de significantes con sus correlatos traumáticos), y por lo tanto sigue, toda cultura se instituye por la imposición unilateral de alguna “*política*” de la lengua¹. La dominación, es sabido, comienza por el poder de nombrar, de imponer y de legitimar los apelativos. Esta intimación soberana puede ser abierta, legal, armada o bien solapada, disimulada tras las coartadas del humanismo “*universal*”, y a veces de la hospitalidad más generosa. Siempre sigue o precede a la cultura, como su sombra (Derrida, 1997, p. 57). Por ello resulta por lo menos paradójico que se pretenda tramitar la *interculturalidad* desde los estados nación y particularmente desde el campo pedagógico.

Tal vez convenga sospechar de estos mecanismos y preguntarnos si es posible la *interculturalidad* en tanto su propia enunciación pone en tela de juicio al propio Estado. ¿No constituyen una nueva estrategia de control político de la diferencia y la reproducción de una “*inclusión condicionada*”, una ciudadanía recortada y de segunda clase? Las reformas constitucionales que responsabilizan al Estado en impulsar y promover la interculturalidad y otorgan a serie de derechos colectivos a los pueblos indígenas parecieran demandar la construcción de un Estado diferente que transforme las relaciones, estructuras e instituciones para la sociedad en su conjunto.

Walsh (2000) asevera que reconocer y valorizar la diversidad requiere enfrentarse al hecho de que la interculturalidad es sumamente conflictiva. Tal vez por ello Tubino (2005, pp. 83-96) diferencia entre la “*interculturalidad funcional*” y la “*interculturalidad crítica*”. Y advierte además que en el uso cada vez más amplio de la interculturalidad y particularmente en su uso ya oficial, encontramos un conflicto de significados, políticas y metas que tiene sus raíces en asuntos de poder, en el debate sobre la diferencia cultural y en planteos y proyectos políticos y sociales muy distintos (2000, pp. 121-133).

Del mismo modo no deja de ser interesante – como afirma Cavalcanti-Schiell, R. (2007) - que en Sudamérica el debate contemporáneo acerca de la *interculturalidad* haya encontrado su

¹ Es importante señalar que el Estado Argentino no reconoce ninguna lengua oficial, incluido el castellano, aunque ésta es la única que se requiere obligatoriamente en todos los estratos educativos y la que habilita a la ciudadanía.

más evidente ámbito de problematización inicial en el campo pedagógico, y no, de manera más general, en el campo jurídico y político. En términos generales, en todos los países sudamericanos la educación intercultural, o educación bilingüe – o como ésta se designa de manera más usual: educación intercultural bilingüe- constituye un tema común, con una agenda prácticamente idéntica, lo que no acontece con otros temas más conflictivos, como el territorio, la representación política y el control de los recursos naturales. Lo que lleva a pensar que la educación resultaría un tema “*blando*” para el tratamiento de lo étnico o lo “*multiétnico*”.

Cabe también reconocer que la *interculturalidad* refiere a una “*categorización precaria*”, no ha sido definido de manera operativa por algún programa educativo, ni delineado de manera sustantiva (o, en términos jurídicos, de manera positiva) en un documento legal o normativo acerca de la convivencia social en los países sudamericanos. La interculturalidad es siempre la promesa de una carta de intenciones, es su preámbulo, es el anuncio de predisposiciones en cuanto al respeto y la valoración de la “*cultura*” de aquellos/as que pueden llamarse los/as “*otros/as internos/as*” o los “*otros/as argentinos/as*”², es decir, los otros/as del Estado-nación-territorio moderno en América Latina. Resulta “*un comodín para los discursos políticos de moda*” y se presenta más bien como un proyecto, algo que se construye. El concepto de interculturalidad en la educación indígena pareciera “*la emanación expectante de un cierto voluntarismo*” (Cavalcanti-Schiel, 2007).

Desde otra perspectiva y analizando la lógica de la globalización del capital y la supuesta disolución de la diversidad, Díaz Polanco (2005, pp.1-13) define estas situaciones como efectos palmarios del proceso *etnofágico*. El término *etnofagia* no figura en el Diccionario de la Real Academia Española, por semejanza se encuentra *antropofagia*, del griego, que se define como 1.f. costumbre de comer el hombre carne humana; 2.f. Acto de comerla. Si en cambio se descompone el vocablo *etnofagia* en sus dos raíces, *etno*, también del griego, significa “*pueblo*” o “*raza*” y *fagia*, del latín *phagia*, y este del griego designa la acción de comer o de tragar. Examinando estas acepciones presumimos que el autor está aludiendo a un proceso por el cual *un pueblo es tragado, engullido, triturado* y aunque parezca contradictorio, fatalmente *integrado* al devorador.

En palabras de Díaz Polanco, la *etnofagia* es:

“*el proceso global mediante el cual la cultura de la dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares, principalmente en virtud de la fuerza de gravitación que los patrones “nacionales” ejercen sobre las comunidades étnicas. No se busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento de las otras identidades, sino su disolución gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación*” (2005, p.3)

Lo que permite entender como a partir de los años 90 del siglo XX, década de la consolidación del poder financiero mundial y en la que se produce la imposición del neoliberalismo, que provoca crisis, violencia, incertidumbre y fracturas graves en casi todos los países de la región, se introducen una serie de reformas encaminadas a la “*protección*” estatal de las culturas indias. Por ejemplo el texto de la nueva constitución en Argentina que *reposiciona* el problema indígena y el de la educación, en particular, creando estrategias educativas -programas y proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)-, que se presentan como capaces de contribuir a la superación de la exclusión histórica y como reafirmación de los proyectos etnopolíticos de algunos pueblos indígenas.

² En los cursos de formación de maestros/as y profesores/as acerca de la Educación Intercultural Bilingüe es común escuchar cuando se argumenta acerca de los derechos de los pueblos originarios: “*y claro...ellos también son argentinos*”. “*Lo que tenemos que aprender es que “ellos son tan argentinos como nosotros*”. “*Es que somos argentinos todos, no?*” Nótese que el sujeto de apelación siempre es indudablemente identificado como masculino, es muy sugerente teniendo en cuenta que el Estado Argentino es el país que ha realizado cambios más profundos a nivel mundial en su legislación con respecto al reconocimiento de derechos civiles y sociales de múltiples identidades sexo-genéricas.

Lo que hace evidente este enfoque es que la nueva política es cada vez menos la suma de las acciones persecutorias y de los ataques directos a la diferencia y cada vez más el conjunto de los imanes socioculturales y económicos desplegados para atraer, desarticular y disolver a los grupos diferentes. En síntesis, *“la etnofagia es una lógica de integración y absorción que corresponde a una fase específica de las relaciones interétnicas [...] y que, en su globalidad, supone un método cualitativamente diferente para asimilar y devorar a las otras identidades étnicas”*. Se gestiona la diversidad a favor de la consolidación del sistema capitalista y específicamente, de los grandes negocios corporativos.

Resulta significativo señalar como expresa Díaz Polanco que la *etnofagia* implica dos cambios importantes. En primer lugar, el proyecto etnófago se lleva adelante mientras el poder *“manifiesta respeto a la diversidad”* y cuando el Estado se presenta como garante y defensor de los derechos étnicos, especialmente cuando su política debe atenuar los efectos de los brutales procedimientos del capitalismo salvaje. En segundo término, se alienta la *“participación”* (las políticas *“participativas”* tan de moda a partir de los ochenta) de los miembros de los grupos étnicos, procurando que un número cada vez mayor de éstos se conviertan en promotores de la integración *“por propia voluntad”*.

Los procesos que están transformando la región Norte de la Provincia de Salta pueden pensarse como resultado de los cambios asociados a los actuales *“tiempos de globalización”* y ponen al descubierto conflictos, tensiones y paradojas entre la prédica *“oficial”* del Estado acerca de la interculturalidad y la efectiva acción estatal en defensa de los derechos indígenas. Por un lado, se impulsan enmiendas legales para reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan, así como asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales; y por otro se adoptan modelos socioeconómicos que minan la identidad étnica de los pueblos indios. Al quitarles su territorio se los condena al exterminio. Es lo que puede llamarse la estrategia del indigenismo etnófago, esto es, *“mientras se reconoce la vigencia de las identidades, se busca engullirlas, socavarlas desde sus cimientos: desde la misma comunidad”*.

Así mismo este proceso de *Etnofagia* se vuelve un catalizador de la naturalización por parte de la cultura hegemónica de posiciones de clase, de racialización, de construcción de identidades sexo-genéricas, en el sentido de que reproduce en sus prácticas discursivas una codificación monolítica de lo que se entiende como *“comunidades étnicas”*. Una de las principales consecuencias es la invisibilización de todo tipo de conflicto tanto en un sentido general de lo que se entiende por comunidades étnicas, originarias o indígenas frente al Estado (que en esta relación aparece como un gestor de legitimación del orden racial y/o étnico del territorio frente a este *“sujeta/o originalmente extranjero”*) como de las múltiples tensiones que existen dentro de las mismas comunidades en relación a identidades, representación, relaciones inter- genéricas, posturas religiosas o políticas, expresiones de disidencia, etc.

Magdalene Ang-Lygate reflexionando sobre el lugar problemático en el que nos encontramos las/os sujeta/os (post)coloniales destaca que es crucial entender lo que en realidad está en juego cuando no sé es capaz de ver las implicaciones de una posible complicidad con una lucha ni problematizada ni localizada (Ang-Lygate, 2012, pp. 298). Y expresa que lo que la preocupa es que cuando se entra en los juegos de las políticas de la identidad en realidad estamos siendo cómplices de una estructura que se ha construido sobre la base del principio del dualismo binario que deshace inevitablemente la posibilidad de la diferencia. Por lo tanto, la posibilidad de teorizar la diferencia se reduce a la diferencia como oposición más que a la diferencia como diversidad. Por ejemplo traducido al discurso antirracista, en este esquema concreto no hay cabida para personas de origen mixto, ni permite a admitir la posibilidad de racismo de personas *“negras”* a *“negras”*, o de *“blancas”* a *“blancas”*, por ejemplo entre sursasiáticos y afrocaribeñas o entre ingleses e irlandeses (Ang-Lygate, 2012, p.298).

En este sentido este juego de identidades monolíticas donde las díadas indígena- criollo (blanco), mujer- hombre, heterosexual- No heterosexual, alfabetizado/a en lengua castellana/

no alfabetizao/a en lengua castellana³ son las bases discursivas sobre las que se piensan las políticas sociales y educativas del Estado y con las cuales se elaboran proyectos o se reconocen agentes sociales o se realizan agendas políticas y se pretende hacer/reconocer la pluralidad, son justamente lo que impiden ese mentado proyecto de construcción nacional plural⁴.

Esto significa que la interculturalidad no puede ser pensada como una categoría esencial sino como un campo de cuestionamiento inscrito en procesos y prácticas discursivas y materiales en un terreno global. Puede por tanto representar una lucha por los marcos políticos del análisis, los significados de los conceptos teóricos, la relación entre teoría, práctica y experiencia subjetiva; representa igualmente una lucha por las prioridades políticas y las formas de movilización.

2. La educación del indio en el norte salteño

Pretender identificar y describir la génesis y operatoria de la educación indígena en el norte salteño, implica en primer lugar reconocer que no es lo mismo ser “indio” en el Chaco salteño, que en otras regiones de la provincia de Salta y de Argentina en su conjunto. Las condiciones de reproducción material y existencia de los Pueblos Indígenas varían de región en región no solo en términos socioeconómicos sino también de reconocimiento, re-presentación política y simbólica, o juridización de su alteridad (Briones, 1996, p.76). Por ello el desafío de producir estudios que atiendan las construcciones específicas de *aboriginalidad*, al decir de Briones, en esta región, o que desmonten la gran pregunta del poder: ¿Quién es el “verdadero” indio hoy? como expresa Bidaseca (2010, pp.145-161).

En este sentido hemos reconocido que la educación del “indígena” en esta región, no es una preocupación reciente, sino que incluso antecede a la organización política actual. De ahí que tenemos que ser capaces de identificar qué “*escrituras*” historiográficas, presupuestos epistémicos, raciales, y sexo-généricos se privilegian tanto en la preocupación por la educación del “indígena” como en las diferentes maneras en que estas se han materializado institucionalmente.

Asimismo problematizar nuestra propia búsqueda y nuestro propio lugar en la búsqueda, es decir, la representación y la codificación que hacemos de la misma, que en principio, como bien afirma Nirmal Puwar, en el más evidente de los casos lo hacemos porque podemos, porque tenemos a nuestra disposición el capital cultural y los mecanismos necesarios para ello, por muy mínimos que estos puedan ser (Puwar, 2008, p.257). Lo que significa entender que como sujetas (pos)coloniales producimos disrupciones en el discurso monocorde del “*sujeto subalterno*” con el que hemos sido codificadas, y esto en lugar de imposibilidad, es una oportunidad para poner en tensión la herencia del poder colonial que opera en nuestras

³ Es muy común que se asocie estrictamente la idea de alfabetización con la idea de persona alfabetizada en la lengua castellana, dando por sentado que las personas alfabetizadas en otras lenguas (incluso por otras vías de acceso al conocimiento que no han sido las del Estado moderno o la religión monoteísta cristiana occidental) son analfabetas. Es fácil constatar esto si recurrimos a los estudios censales del s. XIX en Argentina y hacemos la simple pregunta de ¿Quiénes son las personas censadas? ¿Qué se entiende como analfabeto? Si bien como ya sabemos, el analfabetismo en la lengua hegemónica de un territorio-nación es inhabilitante, también es radicalmente inhabilitante que sólo se consideren personas con saberes, capaces de elaborar conocimientos y producir mundos simbólicos y culturales con valor de verdad a las personas que pertenecen a las configuraciones hegemónicas de las múltiples intersecciones de raza, etnia, clase, identidades sexo genéricas, sexualidad.

⁴ En el último discurso presidencial de conmemoración del aniversario de la Revolución de Mayo de 1810 aparece plasmada esta práctica discursiva con la frase que da inicio no sólo al discurso sino que enarbola el proyecto de nación para los siguientes años “*La patria es el otro*”. Un sintagma monolítico de fundación expresado en masculino singular cuyo sujeto de la oración es femenino singular y que por ecos propios del uso de las simbologías de la cultura popular podríamos sumarle una serie de adjetivaciones como la bandera celeste y BLANCA, los cabecitas, esos otros, NEGROS, la madre patria, el “ese” otro argentino, etc.

prácticas y en nuestros discursos, para problematizar y elaborar estrategias de negociación de los significados y las representaciones con las que somos nombradas y con los que nombramos nuestra realidad.

Aunque el Departamento Gral. José de San Martín y las comunidades que lo constituyen, son en realidad formaciones nuevas, la zona pertenece a la región conocida históricamente como el Gran Chaco, y resultó la que más tardíamente fue incorporada a la vida nacional. Por casi tres siglos la estructura colonial española no necesitó de las denominadas "*tierras bajas suramericanas*", por lo que permanecieron bajo el control de grupos indígenas (Rodríguez Mir, 2006, p.2). Por eso durante el periodo colonial el Chaco constituyó un área marginal, carente de interés económico, particularmente por la ausencia de minerales preciosos, pero también por no haber poblaciones indígenas estables que practicaran la agricultura (Rodríguez, 1991, p.56).

Es recién a mediados del siglo XIX, que el Chaco, considerado "*desierto*"⁵ y frontera con "*el indio*" fue objeto de dominación⁶. En el largo proceso que implicó la Conquista del Chaco siempre estuvo presente la intención de establecer misiones religiosas o reducciones que contuvieran a los/las indígenas, preocupación que alcanzaba por igual a religiosos y gobernantes (Teruel, 2005, pp.83-123). La idea central de estos emprendimientos era la educación del indígena, para "*integrarlo*" al status de "*cristiano*", o sea, de un ser civilizado y redimible: una "*conversión*" total para transformarlo en un ser útil a la sociedad. Y básicamente este concepto de utilidad giraba en torno a la capacidad de trabajo que podían generar estas poblaciones (Wright, 2003).

Wright (2003, pp.137-151) menciona algunas de las características principales de la praxis franciscana misional, basada en una concepción evangelizadora que supone primero la *humanización* de los/las indígenas para luego introducir a los "*nuevos hombres*" en la dimensión de la condición cristiana. *Humanización* y luego *cristianización*. Enseñarles primero a ser hombres y después cristianos. Transito que requería que los/las indígenas aprendieran los hábitos propios del trabajo disciplinado -sometiéndose a la estricta vigilancia sobre sus cuerpos y mentes-, así como bajo *el orden de los papeles* (escritura), lo que producía la colonización de la palabra y la supremacía de la razón gráfica (Neuman, 2011, pp.99-130)⁷.

Algunas investigaciones recientes enfatizan la formación de las misiones como un proceso de *etnogénesis* orientado a la homogeneización cultural que dejó huellas después de la remoción de los jesuitas. "*La misión define nuevas formas de organización social que, más tarde o más temprano, se desprenden de sus precursores, los sacerdotes jesuitas, para ser plenamente adoptadas por las mismas poblaciones locales, a veces en contra de sus promotores iniciales*" (Wilde, 2011, p.24). La misión era el ámbito al que se confiaba el cambio cultural de los indígenas iniciándolos en el proceso civilizatorio, entendido como el abandono de las prácticas culturales propias y la consiguiente adopción de las de la sociedad europea-criolla.

⁵ Había frontera allí donde existían aborígenes sin someter y por ende tierras sobre las que el Estado no ejercía un efectivo control, esto permite desocultar la lógica de comprender al «Desierto» como un espacio vacío de hombres y de sociedad política que alimenta siempre el sentimiento de aislamiento, que deshumaniza y salvajiza. Lógica de despolitización de un espacio y de los sujetos que lo habitan, que abona la deshumanización de su contenido, y todo proceso de deshumanización lleva lamentablemente a la legitimación de cualquier *eliminación total*.

⁶ La ocupación del Chaco será obra de los gobiernos de la llamada "*generación del ochenta*", quienes condujeron la guerra contra el indio en dos regiones del interior de Argentina: la Patagonia y el Chaco. La ocupación y sometimiento de esta última región fue obra de la expedición del ministro Victoria en 1884, culminando las tareas a principios del siglo XX, en 1917.

⁷ La "*razón gráfica*" es una expresión acuñada por el antropólogo inglés Jack Goody, que dedicó su atención a los efectos producidos por la introducción de la escritura alfabética en las sociedades tradicionales. La escritura es considerada como una herramienta para el desarrollo del intelecto, una experiencia individual que transforma los procesos cognitivos, resultando en la "*domesticación del pensamiento salvaje*" (Goody 1987a, 1988) Citado por R. Neuman (2011)

La imposición de una idea de civilidad parece inseparable de la acción evangelizadora de los misioneros, ya que los/las indígenas eran considerados faltos de conocimientos, política, justicia y religión, eran en razón “*sin ley, sin fe y sin rey*”,

“(…) *son estos indios pobres y rudos ignoran toda ciencia y arte ni saben contar hasta 20. No tienen otras ideas sino de aquellas cosas materiales que han percibido con los sentidos, de consiguiente su lengua se compone de pocas palabras y voces. No tienen alguna religión*” (Pellichi, P.M. 1995, p.25)⁸.

La religión cristiana instalaba un orden civil y la “*misión*” funcionaba como un dispositivo de control de la población indígena: servía para distribuirla y jerarquizarla, e introducir signos visibles de disciplinamiento y sanción social.

“(…) *y el deseo, que manifestaban de recibir el bautismo; mas oyendo que era necesario aprender primero la doctrina y oraciones, y saber de los deberes del hombre cristiano, desde entonces los jóvenes y muchachos de ambos sexos todos los días, mañana y tarde, asistían a las instrucciones, pero los grandes, las mujeres y los que se hallaban del todo desnudos, se avergonzaban de asistir*” (Pellichi, P.M. 1995, p.25).

No obstante la “*misión*” puede ser vista como un espacio de sentidos contradictorios y confluencias múltiples. Wilde afirma que la misionalización opera como un “*hecho social total*”. La transformación que implica la “*conversión*” es radical y afecta todas las esferas de la vida social a través de: a) incorporación de tecnologías y objetos que modifican la relación con el ambiente, b) introducción de la escritura como medio de comunicación en tradiciones mayoritariamente orales, c) imposición de símbolos y figuras de la religión cristiana (2010, pp. 2-13)

El autor reconoce asimismo a la “*misión*” como un espacio singular de indianización, “*-una indianización de los indios infieles-, situados en un estado transicional hacia la verdadera vida civil, sin abandonar su condición de “indios”*”. Muy por el contrario, adquieren el estatuto de “*indios*” propiamente dichos una vez que responden a las imposiciones de la legislación indiana dentro de la reducción” (Wilde, 2010, p. 7).

En función de ello supone que en la formación de las misiones es posible identificar dos movimientos simultáneos y contrapuestos: el de los indios hacia los misioneros (los indios misionados) que se apropian de prácticas cristianas, y el de los misioneros hacia los indios, que a veces producen adaptaciones de las prácticas cristianas a las tradiciones locales; la expresión más extrema de este último sentido es el “*religioso indianizado*”. La interacción entre estos dos sentidos contrapuestos produce espacios de convergencias múltiples cuyos resultados más visibles son cierto tipo de emergencias culturales (Wilde, 2010, pp. 2-13).

Este proceso se produce, por supuesto, en el marco de la racialización compulsiva de cuerpos y saberes que legitimando las prácticas coloniales realiza el Estado Nación en pos de los ideales ilustrados de *progreso y civilización*, en donde los espacios de negociación y resistencia de las personas “*indianizadas*” con respecto a las personas “*misionales*” están supeditadas a este mismo orden jerárquico que los hace “*indios/as*” o “*no indios/as*”, sujeto/as de derechos o ciudadanos/as.

Para nuestro caso es importante considerar que el Chaco salteño pertenece al segundo tercio del siglo XIX, e, incluso termina de resolverse avanzado el siglo XX. En este sentido la “*misión*” como “*junta de indios*” o como modo de “*poner los indios en policía*” se articula a través del “*sistema de fuertes, haciendas-estancias, con una especialización productiva definida tempranamente en torno de la ganadería y de la producción azucarera, basada en la explotación del trabajo indígena*” (Teruel, 2005, p.16) lo que evidencia claramente la operatoria

⁸ (1872) Primera edición en español, (1995) Copyright, introducción y notas by Centro de Estudios Indígenas y Coloniales.

de dos modelos de dominación: por un lado, el proceso *etnofágico* de asimilación cultural integral de los/las indígenas y por otra, la explotación económica.

El avance sobre el Chaco se centró en las márgenes del río Bermejo donde en la segunda mitad del siglo XIX se instalaron misiones, colonias y estancias ganaderas, sin embargo el impulso inicial de colonizar y promover empresas se detuvo y la zona quedó exclusivamente como reservorio de tierras. En la zona que corresponde actualmente al Departamento San Martín recién en las primeras décadas del siglo XX los misioneros franciscanos "*plantan la Cruz de Cristo*" por lo que es posible suponer especificidades históricas y culturales en la configuración de estas misiones.

La Casa de Tartagal, fundada en 1924, se convirtió en el Centro Evangelizador de Norte, desde donde fueron surgiendo otras casas y misiones. En 1933 se fundó la Misión de San Francisco de Asís del río Carapari, posteriormente en los alrededores de Tartagal la Misión La Loma, en 1944 la Misión de San Miguel Arcángel en el paraje denominado Tuyunti, en 1952 San José de Yacuy, entre otras.

"Era 1930 cuando se levantan en márgenes del río tolderías de indios chiriguano. Se levanta una reducción sobre la colina para convertirla en la religión católica e incorporarlos a la civilización. Se levanta la Misión con beneplácito de los aborígenes de la margen derecha del río. En cambio los núcleos de Playa Ancha, Tobantirenda y San Antonito, influenciados por los pastores protestantes se sublevaron declarando una guerra a muerte" (Historia Institucional Escuela Carapari).

Así relata el maestro la fundación de la misión de Carapari, aunque nada dice acerca de cómo fueron contactados -convencidos o bien forzados "*los/las indios/as*"- a dejar sus casas en el monte para integrarse a la "*reducción*"⁹. Reconoce en cambio la existencia de dos grupos aquellos a los que les da "*beneplácito*" la formación de la misión – indios/as misionados/as- y los/as otros/as –los/as infieles- que declaran la guerra, sin embargo menciona un nuevo actor: los/as pastores evangélicos/as. Lo que sitúa a esta misión en nuevas coordenadas, no se trata solo de "*convertir y civilizar*", sino además competir con otros por esta función, con otro "*orbe cristiano*".

Las relaciones de los misioneros con su entorno social y político fueron complejas y aunque en clara situación de subordinación, los/las indígenas no constituían una masa maleable a voluntad de los misioneros. La misión también fue un ámbito de negociación o de "*interacción*" o "*conversación*" (Sweet, 1995)¹⁰.

"Ararí se llamaba el cacique rebelde que infundía terror, respeto con su simba hasta los hombros y su clásico tembetá en su maxilar inferior. Diariamente recorría los tolderíos bajo su mando montado en su burrito pardo" (Historia Institucional Escuela Carapari).

"(...) maestro y misionero dialogaron acerca de las medidas a adoptar, resolviendo hacer comparecer por la fuerza al revoltoso, (...) El Padre (...) lo esperaba en su despacho, al ver a Ararí se puso de pie y le dijo en chiriguano: Si vienes con los Tobas, serás el primero en morir y al decir esto accionó el gatillo de su revólver disparando cinco tiros al aire. El indio (...) se desplomó gritando: no mi pagre, yo no traer tobareta" (Historia Institucional Escuela Carapari).

Testimonio que habla de cierta vacancia de poderes y abre un campo virgen a los misioneros, un campo a ser recorrido para disciplinar la diversidad indígena que amenazaba constantemente. Producción de una ficción de orden –aunque sea a las balas- y desorden basado en la antinomia entre un espacio cristiano y otro infiel. Interfase entre lo religioso y lo social

⁹ Sabemos que los documentos pueden ser leídos tanto en lo relación a lo que dicen como en relación a lo que silencian.

¹⁰ Citado por Teruel, Ana (2005) Pág. 85

El mismo maestro recuerda así la inauguración de la “*escuelita*”:

“Marzo de 1934, por fin abrió sus puertas la humilde escolita franciscana sin bancos ni pizarrones total en la selva había muchos troncos para asiento que los alumnos se encargaban de transportar. Una caña de tacuará hizo de mástil y donde flameó triunfalmente la enseña patria (...) y el maestro junto al misionero inició su trabajo en las mentes y corazones vírgenes de la niñez aborigen (...) como el alumnado aún no dominaba el castellano el maestro tradujo el himno nacional argentino” (Historia Institucional Escuela Carapari).

Traspasando la sensibilidad romantizada que trasunta el relato, se reconoce la impronta disciplinaria del dispositivo escolar¹¹, primero la composición del lugar, que separa el espacio escolar de otros espacios sociales, los bancos -aunque solo sean troncos- y seguramente su alineamiento en filas, distribución espacial pretendiendo la sedentarización de los/as *indios/as* compelidos a convertirse en alumnos/as; la producción de un lugar “*central*” o “*frente*”, la centralidad del cuerpo del maestro/misionero, con una clara codificación sexo-genérica masculina como hegemónica y dominante (el lugar del saber está masculinizado, el saber civilizatorio proviene de las élites blancas, criollas y su organización del sistema sexo género aparece también en el dispositivo misional educativo).

Génesis de un orden diferente al de las vidas cotidianas (aunque siempre en referencia a las estructuras de organización racializadas y sexistas del orden social dominante). También la elaboración *temporal* del acto, “*rituales escolares*” -¿misionales?-, evoluciones lineales que van desde la imposición del símbolo -la bandera- a la utilización de la lengua indígena y la traducción del himno. Podríamos sostener que misma configuración del dispositivo es lo que produce el paso de “*lo indio*” a “*lo educando*”. La escuela -en la selva- como espacio de codificación de cuerpos y objetos, “nacionalización de las tribus incivilizadas” (Dalla-Corte Caballero, 2012, p. 236).

De ahí que resulta interesante rastrear en que época aparecen las *escuelas para indios* en el Departamento San Martín y “*como el indio en su condición de bestia, de una fealdad espantosa, que vivía en territorios inaccesibles al blanco*”, según el imaginario del indígena chaqueño presente en los discursos de los franciscanos que misionaron en la región chaqueña (Giordano, 2003, pp.1-13)) se convirtió en *indio educable*. A mediados del siglo XX se abrió otro proceso para los indígenas reducidos: la secularización de las misiones que transformó la relación entre los indígenas y el Estado Nacional, y especialmente, el rol de las órdenes religiosas con los pueblos originarios.

Argumentamos entonces que las “*misiones*” surgidas en las primeras décadas del siglo XX en el Departamento San Martín han respondido en algunos sentidos a una lógica diferente de las anteriores. Las relaciones con los franciscanos han estado caracterizadas por la tensión y el conflicto. Las entrevistas realizadas a los frailes y monjas en el marco de la investigación revelan que desde su visión franciscana consideran que su acción ha estado vinculada más a la esfera de lo social que a lo religioso estrictamente.

“.....la educación, la escuela, prácticamente en todas las misiones lo que se hacía era la escuela, no tanto para hacerles perder sus costumbres, sino más bien porque el aborigen al no aprender el castellano, no podía defenderse, no podía reclamar sus

¹¹ Entendemos el dispositivo escolar retomando a Foucault (1983), como los significados, normas, distribuciones temporales y espaciales que dan forma a la escolaridad en un determinado tiempo y espacio histórico. Así la noción de dispositivo pedagógico refiere a la organización y uso del espacio, la disposición del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, la vestimenta apropiada para la escuela, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los textos escolares, los contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares.

derechos, entonces tenía que aprender a hablar¹² el mismo idioma de la sociedad que lo circundaba, por eso veíamos necesaria la escuela” (Entrevista F.D.T).

Resulta importante preguntarse qué significa para los franciscanos que los/as “indios/as” necesiten *aprender a hablar*, o no hablan, o lo que hablan no es estrictamente una lengua, de allí la suerte de su eliminación, o, si es efectivamente una lengua resulta un obstáculo para el dominio de un lenguaje apropiado que les permita nombrarse, “*defenderse*”. Y más allá aún, ¿Cuáles han sido las construcciones discursivas y dispositivos socio-culturales que dan legitimidad a la idea de que hablar es hablar castellano, de que nombrarse y auto-referenciarse sólo es posible bajo la tutela de la lengua hegemónica? En todos los casos la escuela como intervención arbitraria y prestigiosa es la solución.

“En cada misión, antes que el gobierno hiciera una escuela, nosotros hacíamos la escuela, nosotros pagábamos a las maestras los primeros tiempos. Hasta que se hacían los trámites y se reconocían como escuelas provinciales y naturalmente el gobierno se hacía cargo. Pero nosotros empezábamos” (Entrevista F.D.T)

La codificación sobre lo que monóticamente se ha entendido el/la “indio/a” y las prácticas para civilizarlo parecen haber cambiado. Sin embargo por lo menos cuatro características parecen mantenerse incólumes a través del tiempo: 1) La naturalización de la idea de la religiosidad monoteísta cristiana como fuente “civilizatoria” 2) La alfabetización de una sola vía, en la que el español es impartido como lengua “civilizatoria” (adquisición del estatus “humano”, “cristiano”, ciudadano/a). Si bien no hay lenguas oficiales en Argentina, eso que podríamos entender como apertura (afirmación de plurilingüismo) está clausurada porque de facto la única lengua que habilita al ejercicio de la ciudadanía es el castellano y porque nunca se ha optado por el reconocimiento oficial de otras lenguas¹³ ni se ha explorado la posibilidad de planes de alfabetización generales bilingües no *etnofágicos*¹⁴, 3) La continuidad de parámetros socio-culturales, raciales y sexo genéricos monolíticos producidos por el poder colonial que permanecen incuestionados y establecen quienes son las corporalidades que se identifican como “*persona no civilizada*” y sus relaciones jerarquizadas con las posiciones hegemónicas del/a criollo/a (blanco) 4) La violencia simbólica, epistémica y de hecho que produce la reproducción no problematizada de estos parámetros en los discursos y en las prácticas académicas y educativas.

3. Las mujeres sueltas y la EIB

Relevadas algunas de las experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en la región es posible señalar que todas han surgido en el marco de instituciones educativas creadas bajo la influencia de los misioneros franciscanos, lo que permite suponer, aún más allá de las especificidades de cada una de ellas, la existencia de una cierta *matriz educativa misional*. Entendiendo la misión como “*microcosmo disciplinario*” que ha signado el gobierno de “*los cuerpos y las almas*” en la región y que ha demostrado una profunda versatilidad a través del tiempo.

Aunque la mayoría de las crónicas aluden siempre a la presencia de los frailes como fundadores de las misiones y escuelas, en realidad cuando se intenta penetrar en las historias de estas instituciones, aparecen las “*hermanas*”, las “*monjitas*” como las encargadas de la dirección y funcionamiento de las escuelas. En el caso que nos ocupa, los frailes figuran como

¹² El sobremarcado es nuestro

¹³ Es interesante notar la estrecha relación que existe entre la religión y la lengua y sus menciones oficiales, la lengua castellana no aparece como lengua oficial pero por el contrario aparece oficialmente la mención a la religión Católica en la Constitución Nacional, Art. 2º.- El Gobierno federal sostiene el culto católico apostólico romano. <http://www.senado.gov.ar/web/interes/constitucion/>

¹⁴ Es decir la implantación en la currícula “*normal*” de alfabetización del plurilingüismo en vez de la organización de “*escuelas especiales*”.

encargados legales o directores, pero no en condición de maestros, la docencia parece haber estado a cargo de las hermanas, es decir, siempre exclusivamente femenina.

La llegada de las monjas se remonta a fines de los años 30, algunas pertenecientes a la Congregación de las Hermanas Clarisas Misioneras Franciscanas del Santísimo Sacramento, que fundan el Colegio Santa Catalina de Bolonia, allá por el año 1937. Aunque estas monjas comienzan a trabajar con los/las indígenas, su misión fundamental se orienta a la gestión y desempeño en el Colegio, pero es a partir de los 70 y bajo el influjo de los aires renovadores del Concilio Vaticano II (1962–1965), que las “*hermanitas*” arriban a las comunidades. El grupo de mujeres que se instalan en la zona son el resultado de un desprendimiento –“*desgarrón doloroso*”- como lo define una de ellas, del Instituto H.H. Franciscanas de la Caridad, fruto del “*desacuerdo*” con otros sectores de su propia congregación que se negaban a aceptar las pautas que emanaban del Concilio Vaticano II.

Abordar este colectivo de mujeres religiosas cobra relevancia por varios motivos. En primer lugar por su desempeño en escuelas que actualmente están desarrollando prácticas de Educación Intercultural Bilingüe. Por otro, rastrear sus historias y comprender las prácticas a través de las cuales han realizado el trabajo educativo del “*indígena*”, sus decisiones prácticas, las perspectivas adoptadas, las reflexiones sobre la práctica y sobre sus propios procesos y la forma que han construido su “*educando*” es primordial para entender cómo se conforman las intersecciones entre racialización, sistema sexo-genérico, clase, sexualidad y políticas educativas y culturales. Por último porque interesa explorar esta “*nueva figura misional*”, el papel de estas “mujeres blancas (criollas)” en la configuración de la EIB en la región. ¿Resultan una “*versión blanda*” de la misión educativa desarrollada por los frailes o por el contrario, inauguran nuevas formas desprendidas de su pertenencia a la Iglesia? ¿Cómo nos interroga, apela, el papel que desempeñan en el entramado de múltiples complicidades, negociaciones en la intersección de privilegios y desigualdades raciales, sexo- genéricas e identitarias con respecto a nuestra propia práctica académica en la región?

Las “*hermanitas*” como suele llamárselas, no solo por el uso cotidiano del diminutivo propio del habla salteño, sino probablemente como asunción de lo femenino como infantil en el sentido de lo inocuo y además por su posición subalterna en relación a los frailes y curas, serían expresión de una corriente de “*mujeres tercermundistas*”, protagonistas de la renovación conciliar durante los años sesenta. Desde las reformas del Concilio Vaticano II algunas monjas dejaron de usar hábitos religiosos, abandonaron los conventos para vivir de manera independiente y se incorporaron a distintos ámbitos de actividad: la vida académica y profesional, la actividad social y política y en organizaciones de base que luchaban por defender los intereses de los más pobres.

Resulta ilustrativo para contextualizar las trayectorias de estas mujeres, la lectura del texto “*Nuestro caminar como Instituto Fraternidad Eclesial Franciscano*”, redactado por una de ellas, como “*memoria*” de lo vivido, porque permite discurrir por el proceso de transformación -personal y colectivo- que ocurría en la congregación durante el desarrollo del Concilio Vaticano II, y comprender los profundos debates que se producían intramuros; la lectura de las Constituciones del Concilio abrían discusiones, disputas, tensiones, se trataba como expresan

“de renovar “desde dentro” a esta Iglesia que comienza a preguntarse: ¿Qué dices de ti misma? (...) como la Iglesia toda debía parar, mirarse y ver, cuales debían ser los aspectos de vida, que, a la luz de las “fuentes” evangélicas, eclesiales y franciscanas, debían ser remozadas para ser más fieles a Cristo en su Iglesia, y más creíbles a las necesidades del hombre de su tiempo”

Estas mujeres que decidieron asumir los desafíos que planteaba el Concilio Vaticano II fueron identificadas como “*el grupo*” y debieron individualmente y a través de telegramas colacionados al Arzobispo manifestar su voluntad de pedir una Asamblea para decidir el rumbo a seguir. Ante la solicitud recuerdan que

“el trato fue duro y negativo, sin dialogo y desconcertante”(…) y trajo como consecuencia “cuestionarios, amonestaciones canónicas, firmadas por los obispos, retiros espirituales “torturantes”, todos obligatorios en los cuales se cuestionaba seriamente la renovación conciliar como “abusos”, rebeldías, seglarismos, etc.”

Situación que les implico *“un peregrinar errante”* en busca de apoyo y contención que se hizo finalmente palpable a través de sacerdotes y obispos del norte salteño. Luego de la última *“visita”* del delegado de la Comisión Episcopal y ante el fracaso de la gestión de reconsideración, se propuso la dispensa de los votos que desligaba jurídicamente al *“grupo”* de la Congregación Madre.

“Fue un acto que hizo derramar muchas lágrimas, pero a la vez estaba signada por una profunda paz, porque Dios estaba con nosotras”.

“(…) y esa presencia la experimentamos al formular “como queremos que sean nuestras comunidades” y al unísono deseábamos que sean “orantes, pobres, fraternas y apostólicas”.

Estas *“mujeres sueltas”* como las llamaba gran parte de la jerarquía eclesiástica, aludiendo a su condición de *“desligadas”* en tanto no dependían de ninguna institución religiosa, arribaron a la región y asumieron un estilo de vida diferente a las religiosas que estaban en las congregaciones: residían en las comunidades, se desempeñaban en las escuelas o en los hospitales como maestras o enfermeras, es decir eran *“trabajadoras”* y no usaban hábitos. Esta denominación da pistas de cómo se instauran en el orden racializado y sexo genérico de la zona, un orden estructurado a partir de la *“diferencia sexual”*, la cual no sólo está jerarquizada sino que está racializada (Alarcón, 1990, pp. 356-367). Y como sabemos la raza y el orden sexo genérico son el lugar donde se produce la específica distribución de los recursos sociales y materiales para el desarrollo de la vida que determinará lo que observamos luego como clases sociales (Crenshaw, 1994, pp. 93-118).

La afirmación monjas, *mujeres, profesionales, conductoras, criollas (blancas), sueltas* marcan las intersecciones en las que se constituyen como agentes sociales y desde donde interactúan en la trama cultural y educativa de la zona. Y más aún, el apelativo *sueitas* ya configura un paisaje de múltiples imaginarios no sólo en referencia a lo que significa estar *“sueitas”* del orden eclesiástico, sino también como funciona ese desligarse en referencia a la identidad femenina misma, a la matriz heteronormativa, a las demarcaciones sociales de los espacios racializados e incluso a la misma idea de religión (re-ligar). Es desde ésta complejidad conflictiva y crítica desde donde intentamos pensar el tráfico de identidades y negociación de significantes que producen, performan y realizan con respecto a las educandas y educandos.

La Hermana Consolación Sponton, madre general de este grupo de 53 religiosas que decidieron abandonar el convento afirmaba que su opción eran *los pobres*, pero entre ellos los más pobres: *los indios*. Cabe pensar que estas monjas en su doble condición de mujeres y *consagradas* se situaron en una posición de ventaja comparativa en relación a los frailes en el contacto con las familias indígenas y en las tareas de evangelización. Abandonan las comodidades propias de los conventos y optan por vivir en las mismas condiciones de las comunidades, es decir en viviendas precarias, a veces sin luz ni agua, sin heladera, con escaso mobiliario. Toman la pobreza como base y principio de la evangelización.

“Unos hombres llegaron a nuestra casa y exclamaron: -Oh son pobres como nosotros” (Entrevista R.).

Su narración es doblemente constitutiva, por un lado establecen cuál es el orden jerárquico en que se sitúan frente a la otredad, es más la otredad reificada es *“su opción”* y en esa constitución de la subalternidad del *“indio”* en que lo *definen y lo requieren, lo interdicen*.

Ellas entienden que el compartir las duras condiciones de existencia les permitió establecer relaciones cercanas y cotidianas con las familias, las mujeres, niños y niñas en particular.

"(...) no hablaban castellano, las mujeres hablaban entre ellas y se reían....jeso me molestaba mucho al principio! En serio me molestaba....hablaban y se reían...y yo ahí....y ellas que se reían....no sé, las acompañaba, les enseñaba hacer escobas con ramas para que mantuvieran limpio alrededor del rancho" (Entrevista R.).

Considerando esta especificidad, es interesante interrogarse sobre el papel jugado por estas "mujeres blancas"¹⁵, que optaron por "jugarse el pellejo", medio inconscientemente o por ingenuidad, como ellas mismas afirman, para defender a los indios. Una recuerda que fue al Regimiento de Infantería de Monte 28 (RI Mte 28)¹⁶ en plena dictadura a pedir ayuda para comprar panes dulces para festejar la fiesta patronal. El Jefe la recibió pero cuando le dijo que era para una de las comunidades indígenas, el militar expresó:

"-¡A esos hay que ponerlos todos en el paredón y fusilarlos! Entonces yo le dije: -¡si Usted se pone primero yo tiro! Por favor no se acuerde que vine a pedir nada, muchas gracias. Me di media vuelta y me fui. Después le conté a (...) me asuste....¿de dónde sacábamos esa audacia? (...) Con las otras hermanas decíamos ¡cómo te animaste! Pero no, no teníamos miedo, sentíamos que nos guiaba una fuerza superior" (Entrevista R.).

En su función de evangelizadoras ensayaban artes diferentes para lograr la "conversión":

"La hermana Consola reunía a la mujeres que no sabían leer y les explicaba el evangelio con láminas que le hacía hacer a los niños, por ejemplo, supongamos la multiplicación de los panes, entonces hacía que dibujaran los panes, que hicieran gentes, les explicaba....como se las ingeniaba!" (Entrevista R.).

Como maestras de indios intentaban enseñar a leer y a escribir atrayendo a los niños y jóvenes:

"(...) Yo hacía la mil y una (...) había chicos de 14 y 15 años que estaban en tercer grado, no sabían nada¹⁷, ¿cómo les enseñe las mayúsculas? con los jugadores, los nombres de los jugadores del 78, del Mundial, ahí aprendieron las mayúsculas" (Entrevista R.).

A diferencia de lo que venían haciendo los frailes, en el sentido de prohibir el uso de la lengua materna, incluso mediante castigos, intuyeron que por el contrario *hablar la lengua* podía tener un efecto positivo. De este convencimiento resultan toda una serie de estrategias para "convencer a los frailes" de lo conveniente que era utilizar "traductores", "lenguaraces" al mejor estilo de Julio V. Mansilla.

"(...) -"¡Padre que lindo sería si Esteban, después que Ud. proclame el evangelio y haga lo homilía.... Esteban lo diga en idioma! (...) primero yo le voy a tomar la lección, entonces yo le decía: -mira Esteban, yo le leía, (...) el evangelio dice, se lo decía y después le preguntaba: vos que les podés decir a esos (...) entonces decía tal o tal y yo le decía: después que el padre termine vos lo podés decir en idioma (...) ¡y la gente lo escuchaba con una atención!.... y el padre se sentaba o se retiraba dándole lugar. Yo tenía guardaba además a la Juliana y después que hablaba Esteban yo le preguntaba: - y Juliana ¿qué dijo en idioma? Y ella: - igual que padre, igualito que padre, tal cosa, tal cosa. Y después (...) -Padre ¿no quiere que hable

¹⁵ La mayoría de ellas hijas de inmigrantes italianas, francesas y efectivamente de cabellos claros y piel blanca, pertenecientes a la hegemonía cultural y racial: familias europeas o criollas, urbanas, heterosexuales.

¹⁶ En el marco del primer juicio oral y público por delitos de lesa humanidad que se realizó en Salta por la desaparición y muerte del escribano Aldo Meliton Bustos, el Regimiento del Monte 28 de Tartagal ha sido reconocido como lugar de detención y tortura durante la dictadura y también como "campo de entrenamiento" de represores" existía un grupo de comandos conocidos como "rodillas negras" (porque tenían rodilleras de ese color) cuyos miembros conformaban "grupos de tareas" que operaban en todo el norte. Allí fue visto, entre otros, el militante peronista Jorge Rene Santillan, cuyos restos despedazados por una explosión fueron encontrados en el camino a Acambuco.

¹⁷ El sobremarcado es nuestro.

Torina la homilía? - Y si se anima, decía él. Entonces la Torina hacia la homilía” (Entrevista R.).

Según las monjas “*los frailes no entendían absolutamente nada*”, salvo unos pocos. Pero frente a las evidencias no podían oponerse y por eso las dejaban hacer.

“ (...) cuando me nombraron en Tuyunti el padre (...) me dijo no los vas a dejar hablar en idioma, yo les prohibía que hablaran en idioma, cuando yo me di cuenta que los chicos no progresaban (...) y mucho tiene que ver Catalina¹⁸ y Escolástica¹⁹ y los padres me decían (...) que los chicos no progresaban porque no entendían absolutamente nada, ahí fue donde nosotras empezamos a inventar (...) y las auxiliares bilingües, que las pusimos sin autorización del Ministerio (...), cuando vimos el esfuerzo que hacia Catalina que recién salía de un 7° grado, este, y ella alfabetizaba en su lengua, con un alfabeto inventado, (...) ahí empezamos a luchar por la educación bilingüe” (Entrevista R.)

De cualquier modo reconocen que ellas nunca aprendieron “*idioma*” a pesar del tiempo transcurrido en las escuelas. Es interesante pensar como la lengua (la escritura) marca siempre el último lugar en el que la hegemonía social, cultural, simbólica se puede seguir sosteniendo y usando como moneda de cambio en la compleja red de privilegios y opresiones que producen la intersección de los órdenes de raza, clase, sexo-género y sexualidad.

“Hablar idioma era considerado degradante, significaba ser inferior, por eso yo estuve 23 años en (...) y no aprendí idioma. Las mujeres me decían: -si vos hablas idioma te dicen “chirete” (Entrevista R.).

La trayectoria de Catalina, pareciera marcar un hito en la configuración de las prácticas educativas de las comunidades, particularmente en la de Tuyunti.

“Catalina tuvo los problemas que tuvo para ser maestra (...) y le dijeron, se lo dijeron en la cara:-vos no vas a ser nunca maestra porque sos india” (Entrevista R.).

“*bell hooks*”²⁰ cuenta que su libro “*Ain’t I a Woman: Black Women and Feminism*” es un libro de re-encuentro, recuperación, liberación de sí misma, en el sentido de encontrarse a “*sí misma*” bajo las categorías que la han aprisionado y que a su vez la han constituido, e incluso le han traducido a las narrativas del discurso dominante y que a la vez, este “*encuentro*” en la negación, en la exclusión permitió el desamblaje de las categorías mismas que la codifican en la exclusión, y más adelante claro está la apropiación de algunas de esas narrativas como discursos de empoderamiento. Este complejo proceso dice hooks no la devuelve a un Yo, en donde la afirmación es un “*Yo misma(o)*” unívoco sino a un común encarnado, el yo como la encarnación de la realidad colectiva pasada y presente²¹.

¿Acaso/No / Soy /Yo /un/ a/ciudadano/a/ Argentino/a? Es una pregunta que cuestiona la negación de la pertenencia a una categoría, es una pregunta que establece las condiciones de posibilidad de realizar un camino de desconstrucción de la misma categoría que nombra la exclusión y la pertenencia, y las condiciones de verdad sobre la que se establece la misma categoría. Quizás sería la pregunta inicial para un desmontaje de las narrativas de la *razón*

¹⁸ Catalina Huenan es la primera persona perteneciente a la comunidad chane que obtuvo el título oficial de maestra y próximamente defenderá su Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

¹⁹ Para esa época novicia perteneciente a la comunidad chane.

²⁰ Gloria Jean Watkins (nacida el 25 de Septiembre de 1952 en Hopkinsville, Kentucky, Estados Unidos), conocida como *bell hooks* (escrito en minúsculas).

²¹ En 1851 Sojourner Truth pregunta: ¿Acaso no soy yo una mujer? ¡Mírame!, ¡Mira mi brazo! “*And raising herself to her full height, and her voice to a pitch like rolling thunder, she asked, “And ar'n't I a woman? Look at me! Look at my arm! [And here she bared her right arm to the shoulder, showing her tremendous muscular power]”* Discurso de Sojourner Truth en la Convención de Derechos de las Mujeres en Akron, Ohio, EE UU. Editado en 1863 por Frances Dana Gage en el Anti-Slavery Standard (Mayo 2, 1863). Fuente: The Sojourner Truth Institute <http://www.sojournertruth.org/Default.htm>]

poscolonial (Spivak, 1999) y sus conceptualizaciones tanto epistemológicas, visuales²² como sociales desde donde se piensan las políticas educativas.

En este sentido nuestro interés es poder dar cuenta de la complejidad de los dispositivos (pos)coloniales que interactúan en nuestra realidad, su conflictividad, su especificidad local, tratando de evitar quedar atrapadas en lógicas en donde el *des-amlaje* de categorías monolíticas codificadas y reproducidas por los discursos hegemónicos de la razón (pos)colonial puedan convertirse en una sumatoria de nuevas categorías petrificadas de “*lo otro*”, las “*otras de la Otra*” ó en una serie de poses y construcciones melodramáticas académicas de “*el/la en subalterno/a*” en donde no se tiene en cuenta las maneras en las que las subjetividades de los y las propias académicas están/estamos ligados/as a la posición de sujeto que asignamos a ese Otros /Otras (Puwar, 2008) ²³.

4. Referencias bibliográficas

- Alarcón, N. (1990). *The Theoretical Subjects of This Bridge Called My Back and Anglo-American Feminism in Making Face, Making Soul/Haciendo Caras: Creative and Critical Perspectives by Women of Color*, Gloria Anzaldúa. Edit.(1990) Pags.356-367.
- Ang-Lygate, M (2012). *Trazar los espacios de la deslocalización en Feminismos Negros. Una antología*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Bidaseca, K. (2010) *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Ed. Paradigma Indicial, Buenos Aires.
- Briones, C. (1996). *Culturas, identidades y fronteras: una mirada desde las producciones del cuarto mundo* Coloquio Internacional: *Análisis de las culturas contemporáneas desde la Antropología Social y Política*, Universidad de Quilmes, mimeo.
- Cavalcanti-Schiell, R. (2007). *Para abordar la interculturalidad apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica*, Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM, 13 | 2007. <http://alhim.reveues.org/index1883html>.
- Crenshaw Williams, K. (1994). *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color*. En Martha Albertson Fineman, Rixanne Mykitiuk, Eds. *The Public Nature of Private Violence*. (New York: Routledge, 1994), p. 93-118.
- Dalla-Corte Caballero, G. (2012). *Indígenas y franciscanos en las misiones de Laishí y Tacaaglé del Territorio Nacional de Formosa. Estanislao Zeballos y los niños tobas del*

²² Decimos visuales para referirnos en un sentido amplio tanto al imaginario que aparece en las diferentes construcciones discursivas socio-culturales sobre lo que se considera “*indígena*”, “*rasgos indígenas*”, “*prácticas indígenas*” como a las representaciones de estos imaginarios en las artes visuales, la literatura, los medios gráficos artísticos, las expresiones musicales, los medios masivos, el folklore, etc.

²³ Ese lugar “*incómodo*” y de extrañamiento radical que produce la relación entre sujetos/as poscoloniales en posición de investigadores/as, teórico/as, académico/as y sus “*sujetos/as de estudio*” está problematizada elocuentemente en la reflexión audiovisual que desarrolla Trinh T. Minh-ha cuando realiza en 1989 el film “*Surname Viet Given Name Nam*” en donde utilizando las formas narrativas y visuales propias del cine documental etnográfico pone en escena las entrevistas a cinco mujeres vietnamitas. En un principio podemos pensar que estas mujeres están en Vietnam y que desde allí nos hablan, poco a poco vemos que en realidad están situadas en EE.UU, luego entendemos que estas mujeres que relatan sus experiencias no son las mismas que describieron sus vivencias de esas experiencias, en realidad estas entrevistas son textos de entrevistas realizadas en Vietnam, publicadas en francés, traducidas por Trinh T. Minh-ha al inglés, y que están recitando las actrices “*ahora*” frente a cámara. La disrupción es radical, no sólo respecto al contenido sino también a la forma y al concepto mismo de lo que entendemos como memoria, traducción, registro, y subjetividad. Por ejemplo en un fotograma del film aparece impreso el siguiente texto en inglés: “*Estoy dispuesta a hablar pero no debes dudar de mis palabras. Existe la imagen de la mujer y existe su realidad. ¡A veces las dos no funcionan muy bien juntas!*” Mientras el parlamento de la mujer continúa en el fondo. Muchas veces como espectadoras tenemos que elegir entre “*escuchar*” y “*leer*”. Ese “*extrañamiento*” que acontece mientras vemos el film es el que escenifica la inadecuación de asumir “*el/la otro/otra*” como sujeto unívoco de las narrativas, ya sean éstas desde los discursos epistémicos de la cultura hegemónica occidental como desde los “*estudios desde la alteridad*” o post- coloniales o de fronteras o del “*tercer mundo*”.

- Chaco*. Confluente, Revista di Studio iberoamericani CONFLUENZE Vol. 4, No. 1, 2012, pp. 215-241. Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne, Università di Bologna.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.
- Díaz Polanco, H. (2005) *Etnofagia y Multiculturalismo*. <http://www.paginadigital.com.ar/articulo/2005/2005terc/educacion3/Etnofagia>
- Giordano, M. (2003) Nación e identidad en las imaginarios visuales de la Argentina siglos XIX y XX. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura* CLXXXV 740
- Hooks, B. (1981). *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*. Boston: South End Press.
- Neuman, E. (2011) *Razón gráfica y escritura indígena en las reducciones guaraníticas* en Wilde, G. (2011) (comp.) *Saberes de la Conversión. Jesuitas, indígenas e Imperios Coloniales en las Fronteras de la Cristiandad*. Editorial SB. Buenos Aires
- Pellichi, P. M. F. (1862) (1995). *Relación histórica de las Misiones del Chaco y de la Asociación Católica Civilizadora en favor de los indios infieles de la Confederación Argentina presentado por el prefecto apostólico de las misiones del Colegio de Salta 1861, en Misioneros del Chaco Occidental, escrito de franciscanos del Chaco salteño (1861.1914)*, Biblioteca de Historia y Antropología 4. Centro de Estudios Indígenas y coloniales, Jujuy
- Puwar, N. (2008). *Poses y construcciones melodramáticas*. Cap. 8 en *Estudios Poscoloniales. Ensayos Fundamentales*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Rodríguez, H. (1991). *Acción Misionera anglicana y procesos de proletarización, campesinización y descampesinización en una comunidad aborígen wichi de la provincia de Salta*. *Revista Andes. Antropología e Historia*. CEPHIA
- Rodriguez Mir, J. (2006). *Resistencia y confrontación en Argentina. Negación y exclusión de los pueblos indígenas* *Gazeta de antropología*, N° 22, 2006.
- Spivak, G (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Towards a History of the Vanishing Present*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tubino, F. (2005). *La praxis de la Interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos*. Cuadernos Interculturales, año/vol 3, numero 5. Universidad de Valparaíso. Viña del Mar, Chile
- Viet, N. (1989). *Surname Viet Given Name Nam*. EE.UU. 1989. 108 Min. Color. Inglés. Dirigida, escrita y editada por Trinh T. Minh-ha. Productor, producción y diseño de luces Jean-Paul Bourdier. Actúan: Trinh T. Minh-ha, Khien Lai, Ngo Kim Nhuy, Tran Thi Bich Yen, Tran Thi Hien, Lan Trinh
- Walsh, C. (2000). *Políticas y significados conflictivos*. Nueva Sociedad 165.
- Wilde, G. (comp.) (2011). *Saberes de la Conversión. Jesuitas, indígenas e Imperios Coloniales en las Fronteras de la Cristiandad*. Buenos Aires: Editorial SB.
- Wilde, G. (en prensa). *Indios misionados y misioneros indianizados en las tierras bajas de America del Sur sobre los límites de la adaptación cultural L'indianisation aux confins des Amériques (XVIe-XIXe siècle)*. Giudicelli, Christophe; Havard, Gilles y Bernabeu, Salvador (comps.). Sevilla: CSIC/EEHA/EHESS-Editorial Doce Calles
- Wright, P. (3003) *Colonización del espacio, la palabra y el cuerpo en el Chaco Argentino*. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, año 9, N°19, pp. 137-152.



Gender, citizenship and inequalities

Género, ciudadanía y desigualdades

Giovanna Campani,

University of Florence, Italy

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2013

Fecha de revisión: 15 de enero de 2014

Fecha de aceptación: 14 de febrero de 2014

Campani, G. (2014). Gender, citizenship and inequalities. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 43 – 53.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Gender, citizenship and inequalities

Género, ciudadanía y desigualdades

Giovanna Campani, University of Florence, Italy
campani@unifi.it

Resumen

La Plataforma de Acción de Beijing y la CEDAW representa un paso importante en la afirmación de los valores comunes y de una opinión compartida sobre la igualdad de género para todas las sociedades humanas, independientemente de sus tradiciones culturales y religiosas. Sin embargo, las fuertes desigualdades de género persisten en prácticamente todo el mundo, como los cuatro parámetros – el trabajo, la educación, la política y la salud, que se utilizan para el Gender Gap indican. El artículo analiza la cuestión de la igualdad de género frente a la persistencia de las desigualdades sociales y económicas, teniendo en cuenta el punto de vista histórico, y enfocando los problemas actuales. El documento plantea una pregunta crucial: ¿es la persistencia del sexismo, la discriminación, la violencia contra las mujeres, la culminación de las resistencias de las instituciones religiosas y las fuerzas conservadoras, antidemocráticas y autoritarias, o es una consecuencia del actual sistema mundial, formado por la dominante los países occidentales y sus ideologías (ideologías saber mercado centrado) con su aceptación formal de la democracia y de los derechos humanos?

Abstract

The Beijing Platform for Action and the CEDAW represent an important step in the affirmation of common values and of a shared opinion about gender equality for all human societies, regardless of their cultural and religious traditions. However, strong gender inequalities persist practically all over the world, as the four basic parameters -work, education, politics and health, which are used for the measurement of Gender Gap, the gender imbalance- indicate. The paper analyses the issue of gender equality versus persisting social and economic inequalities, taking into account an historical perspective, and focusing present problems. The paper raises a crucial question: is the persistence of sexism, discrimination, violence against women, the culmination of the resistances of religious institutions and conservative forces, undemocratic and authoritarian, or is it a consequence of the present World system, shaped by the dominating Western countries and their ideologies (namely market-centered ideologies) with their formal acceptance of democracy and of human rights?

Palabras clave

Género; Desigualdades; Derechos; Feminismo; Emancipación; Globalización; Sexismo

Keywords

Gender; Inequalities; Rights; Feminism; Emancipation; Globalization; Sexism

1. Introduction

During the 1990s, the debate on human rights within the United Nations and other international organizations has opened new perspectives for women's citizenship in an increasingly globalized world (Berkovitch, 1999).

The Second World Conference on Human Rights (Vienna, 1993) has argued forcefully that "*the human rights of women and girls are an inalienable, integral and indivisible part of universal human rights*" and that "*the human rights of women should form an integral part of the activities of the United Nations for human rights.*" The Beijing Platform for Action, adopted at the Fourth World Conference on Women (1995), and the ECOSOC agreed conclusions (1997/2), have asked the United Nations, Member States, international organizations and NGOs to systematically integrate a gender perspective in all their political actions. The strategy of gender mainstreaming recognizes the need to take into account the social and economic differences between men and women, assessing the implications of every action, program or policy, in order to ensure further steps towards the ultimate goal: the elimination of gender inequalities enshrined in the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW), adopted in 1979 by the UN General Assembly and ratified by several Member States.

The Beijing Platform for Action and the CEDAW represent an important step in the affirmation of common values and of a shared opinion about gender equality for all human societies, regardless of their cultural and religious traditions. With these documents, gender equality has become a key element of human rights and has been established as an essential pillar for the implementation of the aim of "*development*"- as defined by the UN. In fact, according to the United Nations studies, analysis and indicators, policies that promote development, equal opportunities and the participation of women have a positive impact on productivity and economic growth.

However, in front of these declarations and programs, strong inequalities persist for female gender in practically all world societies, as the four basic parameters -work, education, politics and health, which are used for the measurement of Gender Gap, the gender imbalance-indicate. This doesn't concern only poor or developing countries, but also rich countries of the Western world. As far as the social representation is concerned, gender inequality is still present in the majority of the cultures, religions, nations and groups in the world. Catholic and Muslim delegates at the Beijing Congress joined together in opposition to reproductive rights, sexuality and women's health¹. Political conservatism has also an impact on women's rights. In the United States, where feminist movements have a long history, since the Republican presidency of Ronald Reagan in the early eighties, women's rights have not much advanced: it is even question of "*backlash*"²—a sort of counter-attack against women's rights.

Moreover, gender equality is challenged by a recent trend that sees inequalities in class, race and rights grow: after a time when modern societies were fighting inequality, now all indicators show that inequality is growing worldwide (Rodota, 2013). The trend is clear, if even the

¹ Italy is, unfortunately, a clear example of how gender inequalities persist over the years and how the social representation of the woman in media and mainstream culture is negatively stereotyped (Campani, 2009), in spite of the pressure of international organisations (including the European Union).

² The concept of "*backlash*" was introduced by Susan Faludi in 1991 with "*Backlash: The Undeclared War on American Women.*" Backlash (counterattack) is the title of a 1947 Hollywood movie in which a husband is accusing the wife of a murder that he has committed. Similarly, Faludi writes, the speech of the backlash accuses feminism of all evil, when in fact it is precisely the instigators of the backlash that cause the deterioration of the status of women, cutting welfare, fighting against equal pay, blocking funding for the 'assistance to children and kindergartens. Faludi explains that the backlash is not a coordinated movement, much less a conspiracy run by some small secret group who pulls the strings. It is, however, a "mix" of representations, ideas, doctrines, pseudo-scientific (psychological, sociological or demographic) values. Moreover, the mix is seemingly contradictory: the backlash is "*at the same time sophisticated and banal, falsely modernizer and proudly backward. Use the results of an alleged "scientific research" and the moralism of yesterday ...*". (p. xviii). What holds it together is the desire to limit the freedom of women.

President of the United States Barack Obama has recently denounced that inequalities in the rights, in the respect of the race and in income are putting in danger social cohesion and democracy. It is in fact estimated that in the USA 10% of the population owns between 50% and 85% of the national wealth, while in 1980, this same 10% possessed the 35% (Rodota, 2013). European data are similar. Various factors produce growing inequality: the economic crisis, the austerity approach that reduces resources for the welfare, the high unemployment...In fact, behind all these phenomena, there is the affirmation of the market as a natural law whose rules are the competition and the indifference to the universalism of the rights.

The question is then: how can gender equality, aimed by the Beijing Platform, be implemented, when social, economic and even racial inequalities are growing? In a time when the awareness on gender equality as basic human right is spreading, the production of inequalities challenges women's movements as two hundred years ago...

2. Women's rights, universal rights

The paper starts the idea that the challenges women's movements face today, in a world of growing inequalities, have been there since the beginning of the feminist battle. It analyses the complex issue of gender/equality/inequality both in the historical perspective and in the present context, in order to find some instruments of understanding of the present difficulties: divisions in women's movements; claims for formal equalities (i.e. the "pink" quota in political representation), while the rights of the workers (both male and female) are vanishing; development of anti-feminist and conservative women's movements; debate about multiculturalism and women's rights developed by some feminists, as Moller Okin (2007), questioning the position of minorities...These are just some of the issues women's movements face.

Since the Eighteenth century, the issue of equality between men and women was intermingled with the fight for overcoming other inequalities –as the abolition of the slavery for blacks and the class conflict. Moreover, since the Nineteenth century, the national battles –with their promises of equality (and citizenship) *at least for or just for the nation members*- citizenship is still today bound to a precise nationality- have seduced many women who were at the same time engaged in the feminist battle –both in the Western and non-Western world (namely in the decolonization fight). National battles may have represented new rights for the women, but they may have also induced the sacrifice of women's rights in the name of the tradition, basis of the social cohesion of the nation.

These two historical facts remind that, on one side, women engaged in the feminist battle were aware that the fight against gender inequality wasn't possible unless other inequalities were abolished: this was *the universalistic perspective*. However, on the other side, women movements accepted to fight for their belonging group (as their own nation), in order to reach some specific aims –and, in some cases, they even lost rights.

These processes are the consequence of a basic fact: women represent at the same time a specific component of the society (which has experienced/suffered thousands of years the male domination) and an integral part of the societies' main divisions- as members of the oligarchical classes (aristocracy, bourgeoisie, etc...), militants of political movements fighting for the power and crucial components of ethnic groups, of which they guarantee the reproduction.

Since around twenty years, as a result of the critics addressed by black and post-colonial feminism to mainstream feminism, scholars in gender studies have agreed that the status of women cannot be defined if the articulation between gender, ethnicity and class is ignored. The "intersectionality" -gender-class-ethnicity- approach reveals a double theoretical urgency: to revise the concept of "sisterhood" that considered all women as the oppressed half of the world, and to take into account the tensions between the universalism of rights and women's difference, deepening the same concept of equality. The intersectionality questions the same UN approach to gender, if it doesn't consider sufficiently the specific contexts and uses a

“model” that may be perceived as “Western-dominated”.

In the present global context, in the midst of growing inequalities, women’s movements are trapped into issues of equality/inequality in respect to the gender/class/ethnicity articulation.

3. Abolitionism and feminism

Since the Eighteenth century, the “*woman question*” -raised by the British and French “*proto-feminists*”³, Mary Wollstonecraft, Olympe de Gouges, Théroigne de Méricourt- was linked to the broad issue of inequalities, discrimination, human rights and citizenship. . The idea of citizenship, which was the product of the British liberal thought and of the French Enlightenment, was founded on the principle of equality, which was one of the three words engraved in the Assembly and Commune palaces during the French Revolution, together with freedom and brotherhood. The principle of equality is universalistic, but its legal implementation may signify inclusion of some groups and exclusion of others.

The “*proto-feminists*” showed precisely the conscience that the borders of equality had to go beyond the circle of the adult males. It is no coincidence that the first proto-feminists established parallels between the condition of the women and the one of the black people reduced into slavery: At the same time, it is no coincidence that family –the place where the domination of the women by the men takes place, but which, at the same time, defines the class belonging- with its eventual privileges in front of other components of the society- was considered extremely important for the battle on women’s rights. Full equality between women and men was possible *only* if, at the same time, a radical change took place both in the family and in the society, with the suppression of *any* form of slavery and discrimination (against the blacks, the oppressed categories, etc...).

Olympe de Gouges, who claimed for the equality of rights between men and women in civil and political life during the French Revolution, led for years the abolitionist battle against the slavery of the blacks, which was, at the time, legitimized in France by the “*Code Noir*”. The battle of Olympe de Gouges, for the black slaves and for the women, was, at the same time, attentive to specific groups and *universalistic*: at the beginning of the Revolution, she published in *the Impatient*, the paper which she directed, a project suggesting several reforms, extremely advanced for the time (even in respect to what proposed the male revolutionary leaders as Robespierre, Marat or Danton): freedom of expression, gender equality, establishment of divorce, abolition of slavery and of the death penalty, creation of a tax on large fortunes, distribution of the land that was not exploited to farmers or cooperatives, creation of just one people’s Court (the law was not the same for all sections of society during the Ancien Régime), creation of hospitals for maternity, homes of solidarity for the poor. Olympe’s program is not yet completely implemented in Europe!

Considering her program, it is clear that Olympe wanted to promote *a general socio-political change, together with the women’s rights*, which she announced in the *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*, incorporating, point by point, the Declaration of the Rights of Man and Citizen of 1789. Olympe de Gouges was condemned to death during the Terror, together with other representatives of the opponents to Robespierre. In fact, she was condemned because her ideas about women and society were considered too dangerous even by the revolutionary “*sansculottes*”, and she was threatening a family order that had to be preserved in order to “*save the nation*” against the enemies (the other European nations).

Like Olympe de Gouges, the first American proto-feminists were fervent abolitionist of blacks’ slavery. In Europe, proto-feminism was rooted mainly in the British liberal tradition and in the French Enlightenment culture. In the USA, it owed much to the Protestant dissenters’ tradition, especially the one of the Quakers, who conveyed at the same time the idea of women’s emancipation and a fervent abolitionism. The religious component of American proto-feminism

³ The term feminism has appeared for the first time at the end of the Nineteenth Century in the USA.

represents an interesting dimension that indicates the complexity of the relationships between women's rights and religion. Therefore, the first figures of a movement fighting for women's rights were also important figures of abolitionism, like the sisters Angelina and Sarah Grimké, Lucretia Mott (who was also a Quaker minister) and Elizabeth Cady Stanton. Mott and Stanton organized in 1848 a Convention on the Rights of Women in Seneca Falls, in upstate New York. The final text of the Convention-the "*Declaration of Sentiments*"- based on the Declaration of Independence of the United States, constituted the founding act of the American feminism. The Declaration lists the grounds for censure against men, as the American colonists had done against King George in the Declaration of Independence: "*The history of mankind is a history of repeated injuries and usurpations on the part of man towards Women*". It denounces the denial of several rights such as the right to vote (and thus participating in the creation of laws), the access to higher education, and the ministry of the Church in most churches (with the exception- precisely- of the Quaker); child custody practically always granted to the father. The Declaration states that "*men and women are created equal*" and that the signatories would use all the means at their disposal to correct the existing inequalities⁴.

The Seneca Falls Convention is a crucial stage in the history of feminism, a term that will appear in the United States, some decades later, when the claims of the Declaration of Sentiments began to be translated into real rights, in respect to participation in civil life (access to University, to the exercise of professions...) and in politics (the right to vote and to be elected). The first signs that the battle for the right to vote would have been won by the women appeared in the late nineteenth century: in 1890, the State of Wyoming and, in 1893, the State of Colorado conceded women the right to vote. It took then thirty years before the right to be generalized all over the United States (1920)⁵. British suffragettes obtained it before their American sisters, in 1919. German women got it too, as a result of the progressive Constitution of the Weimar Republic. In fact, the first women on the earth who got the right of vote were the ones from New Zealand (1893), but the specific context of the country (low presence of women; colonial domination of the whites over the indigenous Maori), reinforces the idea that, even when women win some battles, the articulation between gender/ethnicity and class interferes with the general processes of emancipation. In New Zealand, the improvement in the equality between white men and white women was counter-balanced by the inequality among whites and indigenous people. That was certainly not the outcome Olympe de Gouges – supporter of an "*universalistic cosmopolitanism*"⁶ would have wished...The case of New Zealand may have brought arguments to the critics that the Marxists brought to the suffragettes movement –as "*petty bourgeois*"...

4. Feminism, inequality and socialism

All along the Nineteenth century, groups of women in Europe and the USA engaged battles for the civic and political rights and the equality between men and women. The women who engaged in these battles chose different types of action: the "*suffragettes*" movement – especially strong in the UK after 1870- focused women's rights specifically, while other women engaged in movements fighting for a radical societal change.

With the industrial revolution and the formation of the working class, formal rights equality appeared insufficient to assure the social justice, which was denied in practice by the economic oppression of the working class. A new movement was "*haunting*" Europe: Socialism –with its different components and branches. The paths of the socialists and the ones of the women fighting for gender equality were bound to cross.

⁴ http://www.url.it/donnestoria/testi/percorso_900/seneca.htm

⁵ The territory of Wyoming was the first one to give women the right to vote in 1869. It was admitted as state in 1890 with the vote to women (in 1893 it was Colorado and in 1895 Utah followed).

⁶ We have borrowed the definition from Habermas (1996).

The socialist movements, Owenites and Saint-Simonians considered the empowerment of women as an important goal of their programs. The English utopian socialist Robert Owen (1771-1858) proposed a new role for women (household tasks should be delegated to the community), the reform of marriage, the divorce. Many women followed his movement, as Emma Martin, an Evangelical Baptist of modest origins, who left her husband to follow Owen's ideas and raised her two daughters, earning a living from writing and teaching. In France, Claude Henri de Saint-Simon (1760-1825) was in favour of a real revolution in the relations between the sexes. In 1832, two Saint-Simonian women, Désirée Veret and Marie-Reine Guindorf, founded, the first French feminist newspaper, "*La Femme libre*" (The free Woman). In the first issue of the magazine Marie-Reine Guindorf wrote: "*This publication is not speculation, it is a work of apostolate for the freedom and the association of women, having felt deeply the slavery and the nonentity that weigh on our sex. We raise our voices to call women to come with us, to reclaim the place they must occupy in church, state and family. (...) Not having had so far any organization that allowed them to rise to great heights, women were forced to deal with small individual things that have left them in isolation.*". Other Saint Simon followers were Suzanne Monnier, director of "*La femme nouvelle*", later called "*La Tribune des femmes*" and Claire Demar who wrote "*Ma Loi d'avenir*" (My law of the future), published posthumously, in which she criticized the organization of marriage according to the Napoleonic Civil Code, prescribing obedience and loyalty to the husband.

In the first half of the nineteenth century, Flora Tristan (1803-1844), French-born of Peruvian origin, grandmother of the painter Paul Gauguin, is one of the most fascinating characters in the history of socialism, feminism and, more generally, the propagation of rights human. Universalist spirit, Flora advocated a future world without borders, evoking that day "*so desired, when we will all be just human beings, brothers and sisters without carrying the names of English, German, French...*". "*Our homeland*" says Flora, "*must be the universe.*" ("*Notre patrie doit être l'univers*")⁷.

Owenites, Sansimonians and Flora Tristan defended an utopian socialism, with a strong humanist connotation, which was gradually abandoned in the second half of the century for the scientific socialism of Karl Marx and Frederick Engels. The encounters between the "*proto-feminism*" and the scientific socialism were characterized by moments of convergence and moments of separation. For Marx's followers, the class difference was at the core of the fight: with the triumph of socialism, male domination-as any form of domination of man by man-would disappear. With its focus on the class, scientific socialism proved to be attentive to the division between the women of the lower classes and those of the upper classes who tended, like men, to perpetuate the system.

Scientific socialists, with their revolutionary program, had little interest in the punctual battles of the "*suffragettes*": their specific objectives -education for girls and young women, access to universities and professions, the right to vote-, were, for the socialist view, "*bourgeois*" claims, which would not have changed class inequality, the main source of the social conflict. After the abolitionist battle, the class fight entered powerfully in the women's movements, while another challenge appeared: the national question.

5. Inequalities among peoples and the national question. Strange parallels between Italy and China.

Nineteenth century Europe is characterized by the consolidation of nation-states with their promise of citizenship, as a moment of peoples' emancipation, and with the risk of developing exclusionary nationalism as an aggressive ideology. The century was also characterized European colonial expansion, which was made in the name of the accepted inequality between peoples and the mission of "*the white man*" to civilize other cultures. The battle for equality between sexes was deeply marked by these processes, carriers of deep divisions among

⁷ Flora Tristan, "*Nécessité de faire bon accueil aux femmes étrangères*", Delauny, Palais Royal, Paris, 1835, quoted by Leprohon, 1979, pp. 234-235.

groups.

The nationalist issue is extremely important to understand the difficulties women's movements met at the time when the "patriotic" pressure is exerted on them. The Italian case is exemplary from this point of view: during the Risorgimento- the nation-building process-, Italian women-as-Cristina of Belgioioso- participated in priority to the struggle for national liberation, putting aside their claims.

After the National Unification, early feminists, like Anna Maria Mozzoni, founded the League to promote women's interests in 1878, engaging in the struggle for suffrage. With the founding of the Socialist Party in 1892, the demand for women's civil and political rights intertwined-in Italy-with the question of the protection of the working class: in the socialist vision, the prospects of emancipation of women coincided with those of the subaltern groups.

The process towards women's emancipation, which was moving on a double track, between feminism and socialism, was blocked by the nationalist backlash of the First World War, which caused a "strange" alliance between nationalist groups and some feminists. The interesting collection of essays by Laura Guidi, *Experiencing War Trails: biographical and gender roles between the Risorgimento and the First World War*, published in 2007⁸, shows how the First World War was preceded by an ideological female nationalism that abandoned the pacifist positions of the beginning of the century. Among those who glorify war in 1915 there is Anna Maria Mozzoni, which in 1885 had strongly denounced the class character of militarism: "If your son died in the war and the king has won you are not allowed to cry - you would be a bad patriot and a cowardly sissy [...] For you, or woman of the people, what is home? It is the policeman who comes to take your son to do soldier - is the tax collector... - is the guard duty-free treatment... [...] Of the glories of this country, its joys, its assets, its favors, not even one arrives up to you" (Guidi, 2007, p. 100). Yet, thirty years later, the same Mozzoni supported the paradigm of the inevitable antagonism between the races: among the Germans, "rough and hard, whose imagination is made sad and gruesome by rigorous climates and darkened by endless forests" and "gentle race, and genius "of the Latins," no peaceful relationship is possible". (Guidi, p. 7)⁹.

Guidi analyzes the role of female nationalism that took as a point of reference two journals, "The Unification of Italy" and "Italian mother". Nationalist women were members of an area numerically restricted, but very visible; having strong links to the political, economic and military establishment, they saw in the war an opportunity to build a new society in which a female elite would have found a leader role. On the occasion of the first World War, these women chose the nationalist front, offering their contribution of educators of masses of women potentially dangerous, easy prey of the socialist influence. Laura Guidi highlights the differences between the interventionist nationalism of these women's movements and the Risorgimento, pointing out at this stage the predominance of racist discourse (in this case, the Latin race against dark Germanic race). "For the nationalist enemy does not become such because of his actions, on the contrary, for the intrinsic essence of race: it is an innate instinct that drove the Teutonic imperialism to invade the land of others, which instigates to pursue the criminal objective to gain hegemony over the Latin races and the world, renewing the glories of the Holy German Empire. The "German" is an enemy by essence" (Guidi, p. 100). If the nationalist women expected a reward at the end of the war, in terms of greater women's rights, they created a rift with the socialist ones, who remained faithful to the choice pacifist and internationalist perspective.

Moreover, the conquest of some civil rights in 1919, as the legal emancipation, the recognition of the right of trade and the managing of their belongings, the abolition of the husband's authorization to testify in court, could not be extended to the political sphere because of the authoritarian turn of the fascist regime. In 1922 Italian women won the right to vote in local

⁸ *Vivere la guerra Percorsi biografici e ruoli di genere tra Risorgimento e primo conflitto mondiale*, pubblicato nel 2007 da Clio Press, Naples

⁹ A. M. Mozzoni,, *Le razze*, in «L'unità d'Italia», 15 agosto 1915.

elections, but they could never exercise it, because fascism abolished the election.

The complex interplay between vindication of women's rights and national battle is not just about Europe. The birth of feminism can be located mainly in the West, however, both individual women and groups engaged in the battle for gender equality in non-Western countries, such as Japan and China.

First feminists in Japan appear in the phase of modernization of the country, after the 1868 Meiji Restoration, which abolished the feudal system and introduced some changes in the status of women, such as the possibility to divorce and the right to primary education. An interesting figure of the time was Utako Shimoda, who lived between 1854 and 1936, poet and educator. Utako travelled to Europe to learn about the educational methods used in girls' schools and, on her return, she founded the Jissen Women's University, where she tried to combine the methods of European and Japanese tradition (for example enhancing the educational practices that develop the grace of Japanese women).

Utako played a central role in the formation of Chinese women, founding in Shanghai in 1901 both a school and a publishing house "*Society for the Renewal*", which published the magazine "*The Continent*", widely read by the Chinese elite. In the magazine, Utako advocated her educational philosophy, "*based on the need of education and employment of women,*" to improve not only themselves but also the country. (Carpinelli, 2007). The woman question was connected well with that of the re-founding of the Chinese nation, carried out by the nationalists of the first Kuomintang, fighting against the imperial dynasty and the attempt of Western colonization. If "*the first steps of empowerment of women in China are connected to the uprisings of the Taiping (1851-1864) against the Empire and Manchu Boxer (1899-1901) against the Western colonizers*" (Carpinelli, 2007), is in the nationalist struggle that figures such as Qiu Jin, formed in Japan, under the guidance of Utako Shimoda, became active. Qiu Jin fought at the same time for a Republican China freed from colonialism and for women's emancipation. Qiu Jin, who kept a school for girls, was beheaded in 1907, thirty-one years old, on charges of participating in an insurrectional project. The importance of women's emancipation to transform China, based on the progressive Western ideas, was also supported by political leaders who fought for the renewal of China and against the imperial power, such as Sun Yat-Sen, the father of the Chinese Republic. The advent of the Republic in 1911 did not mean, however, the realization of women's rights –as the elite Chinese women had dreamed of, such as the right to vote. Chinese women who fought for the emancipation of women were forced to leave aside their claims in a context in which China was threatened by Western economic colonization through unfair treaties and Japanese expansionism. As the Italian women during the Risorgimento, the Chinese women had to adhere to the national cause carried out by the Kuomintang avanti dal Guomindang¹⁰, putting aside their claims.

The question of the relationship between feminism and the national question is also crucial to understand the processes that took place in the first half of the twentieth century, devastated by two World Wars fought in the name of a violent Fascist nationalism in Germany and Italy and triggered by racist and totalitarian forces. During the Second World War, the battle for women's rights coincided necessarily with the battle against fascism (and therefore with the Resistances in the occupied countries).

6. Gender issues in the global world: a complex picture

What do these examples from the past say about the present context? The national question, which we have seen intertwined with that of feminism emancipationist in Italy and China was revived after World War II, during the process of decolonization and the formation of new

¹⁰ National Chinese Party o *Zhongguo Guomindang* is the name given to the "*revolutionary Chinese party*" in 1919. It was the main actor of the reunification of China in 1926-27 and ruled the Chinese Republic until 1949. It opposed the Communist party in the political-military fight between 1946 and 1949.

nation-states in the Arab world, sub-Saharan Africa and Asia. During these processes of decolonization, women's claims have often been viewed with suspicion with respect to the battle for the nation. The national question-often intertwined with religious and ethnic identity - it is not a phenomenon of the past, it continues to be present, with his efforts to defend the borders-real or symbolic-of nations.

Class conflict and ethnic/national conflicts have continued to interfere with the "new" feminism that developed during the Sixties, first in the United States, then in Europe, bringing new analytical instruments an a new project for the comprehensive transformation of society, overcoming patriarchy in all its aspects and looking for a worldwide "sisterhood". Feminist thought has contributed to the overall analysis of social relations, through the concept of gender, focusing attention on the social construction of masculinity and femininity, presented as a set of meanings reified set of stereotypes, roles of internalized, in the family, in society, in politics, in a continuum that eliminates the separation between the private and the public (Scott, 1988a, 1988b). The concept of gender, revealing the social construction that justifies the relations of domination, is an important contribution to social sciences.

However, the first generation of post-war feminists - mainly from Western countries -have focused their critics on the middle-class society, white, patriarchal, sometimes neglecting the problems of ethnic minorities or groups colonized. This has induced the critics by the black feminism and, finally produced the intersectionality theory. For their part, the women of the countries struggling for decolonization or recently decolonized have conducted their battles especially in the context of national elites, with the primary objective of building new countries-often in opposition to Western imperialism.

In the present global world, the encounters between Western women and women from the post-colonial world are not simple, although the gender theory-as an analytical category to deconstruct all the realities of male domination- has represented a basic instrument on which it has been possible to build the United Nations common agenda, up to the Beijing Platform. Still the growth of inequalities inside the countries, the growing differences between countries, the comparison between the U.S., Europe, emerging markets, are undermining the possibility of cross-countries battles. European women are often stuck in purely formal battles for the rights, while women non-Westerners are often attracted by movements proposing strong anti-Western identities.

Moreover, the increase in inequalities raises a crucial question: is the persistence of sexism, discrimination, violence against women, the culmination of the resistances of religious institutions and conservative forces, undemocratic and authoritarian, or is it a consequence of the present World system, shaped by the dominating Western countries and their ideologies (namely market-centered ideologies) (Gallino, 2007) with their formal acceptance of democracy and of human rights?

7. References

- Berkovitch, N. (1999). *From Motherhood to Citizenship: Women's Rights and International Organizations*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Campani, G. (2009), *Veline, nyokke e cilici*, Bologna: Odoya.
- Carpinelli, C. (2007) "Primi passi verso i diritti. La lunga marcia delle donne cinesi per la conquista dei loro diritti, dalla seconda metà dell'Ottocento agli anni della prima guerra mondiale", in *Noi donne*, 4 dicembre 2007 <http://www.noidonne.org/articolo.php?ID=01512>
- Faludi, S. (1991). *Backlash: The undeclared war against American women*. Doubleday Press, New York:
- Habermas J. (1996), *La paix perpetuelle*, Paris: Cerf.
- Gallino, L. (2007), *Globalizzazione e diseguaglianza*, Bari: Laterza.
- Guidi, L. (2007), *Vivere la guerra Percorsi biografici e ruoli di genere tra Risorgimento e primo conflitto mondiale*, Napoli: Clio Press.

- Leprohon, P. (1979). *Flora Tristan*. Antony: Éditions Corymbe.
- Moller Okin S. (2007), "Il multiculturalismo è un male per le donne?", in Cohen J., Howard M., Nussbaum M. (a cura di), *Diritti delle donne e multiculturalismo*, trad. it. Milano: Raffello Cortina Editore.
- Mozzoni, A. M. Le razze, in «L'unità d'Italia», 15 agosto 1915. Citato da Guidi, L. (2007), op.cit.
- Rodota S. (2013), "*Inégalité: così le differenze sociali mettono a rischio la democrazia*", in La Repubblica, Thursday first of August 2013.
- Scott, J. (1988a; rev. ed. 1999), *Gender and the Politics of History*, New York: Columbia University Press.
- Scott J. (1988b.), "*Deconstructing Equality-versus-Difference: Or, the Uses of Poststructuralist Theory for Feminism*", in *Feminist Studies*, Vol. 14, No. 1.
- Sparkcharts, *Women's Studies*, 2008.
- Tristan, F. (1979) "Nécessité de faire bon accueil aux femmes étrangères", Delauny, Palais Royal, Paris, 1835, citato da Leprohon, 1979, pag. 234-235
- UNITED NATIONS, *United Nation Millennium Declaration*, General Assembly 55/2, United Nations, New York, 8 settembre 2000.



Educación, género y diversidad cultural. ¿Convivencia o coexistencia?

Education, gender and cultural diversity. Conviviality or Coexistence?

Rocío Cárdenas-Rodríguez,
Teresa Terrón-Caro,
Victoria Pérez-de-Guzmán,

Universidad Pablo de Olavide, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2013

Fecha de revisión: 25 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 22 de noviembre de 2013

Cárdenas-Rodríguez.,R. Terrón-Caro, T. y Pérez-de-Guzmán, V. (2014). Educación, género y diversidad cultural. ¿Convivencia o coexistencia?. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 54– 67.



Educación, género y diversidad cultural. ¿Convivencia o coexistencia?

Education, gender and cultural diversity. Conviviality or Coexistence?

Rocío Cárdenas-Rodríguez, mrcarrodd@upo.es

Teresa Terrón-Caro, mttercar@upo.es

Victoria Pérez-de-Guzmán mvperpuy@upo.es

Universidad Pablo de Olavide, España

Resumen

La diversidad cultural es una característica de las sociedades plurales, el modo de concebir esa diversidad cultural hace que las sociedades evolucionen o se vuelvan estancas, hacen que los grupos culturales permanezcan segregados o integrados. En ese sentido, es importante analizar qué modelo de gestión de la diversidad cultural guía nuestras intervenciones ya que de él depende que grupos culturales permanezcan aislados, integrados e incluso aniquilados. El presente artículo analiza y defiende el modelo intercultural como modelo integrador y cohesionador, estableciendo postulados y directrices para intervenir desde este modelo. Por otro lado, el género ha sido siempre un factor de exclusión, siendo para la mujer inmigrante un elemento más de discriminación. Desde un modelo intercultural se pretende orientar medidas y actuaciones para intervenir desde la perspectiva de género, determinando la necesidad que existe en la sociedad actual de formar en una convivencia intercultural para conseguir la integración de todas las personas (inmigrantes y autóctonos). Somos conscientes de la importancia de la lucha por el respeto a la libertad de ideas y la integración de las diferencias como elementos esenciales en la dignificación humana, y la cultura y el género son elementos claves en este proceso.

Abstract

Cultural diversity is a characteristic of plural societies, the way we think that cultural diversity makes societies evolve or become tight, make cultural groups remain segregated or integrated. It is important to analyze the management model of cultural diversity guide our interventions because it determines which cultural groups remain isolated, integrated and even annihilated. This paper examines and defends the intercultural model inclusive and cohesive model, establishing principles and guidelines for intervention from this model. The gender has always been a factor of exclusion, being for immigrant women an element of discrimination. From an intercultural model is to guide measures and actions to intervene from a gender perspective, determining the need in society to form an intercultural coexistence to achieve integration of all people (immigrant and native). We are all aware of the importance of the struggle for respect for freedom of ideas and integration of differences as essential elements in human dignity, and culture and gender are elements of this process.

Palabras clave

Cultura; Diversidad Cultural; Multiculturalismo; Educación Intercultural; Género

Keywords

Culture; Cultural Diversity; Multiculturlism; Intercultural Education; Gender

1. Introducción

La diversidad cultural en los últimos años ha provocado que la sociedad española haya experimentado un cambio en su composición demográfica y cultural, siendo cada vez más plural y diversa. Los movimientos poblacionales, tanto personas de origen extranjeras que llegan a España como ciudadanos/as españoles que emigran hacia nuevos contextos, caracteriza el siglo XXI. Las migraciones se han producido a lo largo de la historia de la humanidad; si bien, es cada vez es más normal y predecible que una persona viva en distintos contextos y sociedades a lo largo de su vida. Este elemento de la globalización hace que realicemos y mantengamos más contactos culturales y estemos expuestos/as a un mayor mestizaje cultural.

Ante esta realidad, la educación intercultural se hace necesaria, siendo una exigencia de la sociedad receptora así como de aquellas personas que migran buscando mejores condiciones de vida.

Por otro lado, las personas que emigran no se incorporan, exclusivamente, a un mercado laboral. Se incorporan a una sociedad, para formar parte de la situación económica y cultural. Es, además, un grupo especialmente vulnerable a los mecanismos de exclusión social, porque no participa de muchos de los intercambios, prácticas y derechos sociales que configuran la integración social, como pueden ser el acceso a la sanidad, la educación y la justicia.

Asimismo, las migraciones reproducen los roles femeninos. Las mujeres emigran para superar la pobreza y garantizar la seguridad económica de sus familias. En la mayoría de los casos, suelen incorporarse a trabajos de baja cualificación, en particular, al sector servicios, como trabajadoras del hogar o cuidadoras de enfermos y personas mayores. De este modo, reproducen el rol tradicional en los países receptores.

En este contexto nos preguntamos ¿qué podemos hacer desde nuestra realidad cotidiana para contribuir a la superación de las desigualdades que afectan a las personas inmigrantes en España? Incidiendo especialmente en la realidad de las mujeres, al estar, muchas de ellas, sujetas a una triple discriminación: por ser mujeres, por ser pobres y por ser inmigrantes.

La base que fundamenta una sociedad democrática es la igualdad de derechos. La convivencia intercultural exige equiparar al máximo los derechos entre las personas sin tener en cuenta su origen ni su género.

En el presente artículo se pretende analizar qué podemos hacer desde la interculturalidad para fomentar la cohesión social, desde la perspectiva de género. Con la finalidad de buscar alternativas que promuevan una sociedad que respete la diversidad y a la vez se enriquezca la convivencia entre personas de diferentes culturas. Para ello comenzamos reflexionando sobre las implicaciones de la diversidad cultural y la importancia de valorar la diversidad cultural, para posteriormente detenernos a analizar qué modelos de gestión de la diversidad cultural existen, centrándonos sólo a aquellos que valoran la diversidad cultural. Finalmente, desde la perspectiva intercultural se muestran directrices para trabajar la interculturalidad desde la perspectiva de género.

2. La Diversidad cultural: elemento que configura la sociedad actual

La llegada de inmigrantes a un país cambia considerablemente el panorama étnico y cultural de la sociedad que en principio es supuestamente homogénea. En los países europeos de mayor tradición migratoria esta diversidad cultural fue siempre apreciada con cierta indiferencia. Es a partir de los años sesenta cuando comienzan a cobrar fuerza la valoración de la pluralidad cultural y empiezan a lanzarse lemas como *"la diversidad enriquece"* o *"iguales pero diferentes"*. Por otro lado, también en la década de los sesenta comienza a aparecer en Norteamérica un fenómeno político-social que, según Ruiz López (2001), se traslada a los ambientes intelectuales y académicos, denominado el *revival étnico*. Siguiendo a esta autora,

esta reivindicación de ciertos grupos culturales minoritarios pretendía el reconocimiento de los mismos en la cultura pública, la plasmación de sus valores y de su diversidad en la cultura del país. Se produjo entonces la plena conciencia del valor a la diversidad y al multiculturalismo. Cuando hablamos de cultura, seguimos la concepción aportada por Ruiz López (2001, pp. 19), desde un pensamiento antropológico de cultura, entendiéndolo por ésta “el conjunto de códigos, valores, pautas de conducta, significaciones, compartidas por un grupo humano determinado, que dota al colectivo de una especificidad con respecto a otros, sean cuales sean los elementos diferenciadores sobre los que esta cultura se articule”. Es decir, la cultura es un todo integrado, un conjunto de elementos, interacciones, normas, etc., que conlleva un proceso de socialización (aprendizaje). El ser humano es un ser social y utiliza la cultura para otorgar sentido a la realidad e interpretar la realidad. Como un dispositivo de adaptación al cambio y de evolución. La cultura se identifica con las formas de ser, sentir y pensar.

Si hacemos referencia a la cultura no podemos pasar por alto la imagen conocida del iceberg, según la cual de la misma manera que 9/10 del iceberg están sumergidos, así también 9/10 de cultura quedan fuera del conocimiento consciente, tal y como se puede apreciar en la figura 1.



Figura nº 1: Metáfora del iceberg

Fuente: Rautiu y Rodgers (1984) Workshop on Cultural differences. *AFS Orientation Handbook* Vol. IV

Por otro lado, el término cultura nos lleva a plantearnos su concepción estática o dinámica por la cual puede entenderse como un instrumento que nos permite posicionarnos ante los demás, que marca diferencia, como el conjunto de estructuras y códigos compartidos que marcan la pertenencia de una persona a dicho ámbito cultural; o bien como un instrumento que nos lleva a interaccionar con otros sujetos y nos facilita la adaptación a nuevos contextos. Tal y como se indica en tabla nº 1, según nos posicionemos en una u otra función (ontológica o instrumental) estaremos fundamentando un modelo de gestión de la diversidad cultural multicultural (función estática) o un modelo de gestión de la diversidad cultural intercultural (función instrumental).

Tabla nº 1.

Funciones de la cultura

Función de la cultura	Función Ontológica	Función Instrumental
Concepto de cultura	Estructuras y códigos	Proceso dinámico
Lógica de la cultura	Lógica de la pertenencia	Lógica de la adaptación
Objetivo de la cultura	Permite al ser humano identificarse ante los demás	Permite al ser humano la adaptación a los nuevo contextos
Modelos de gestión de la diversidad cultural	Multiculturalismo	Interculturalismo

Fuente: Elaboración propia a partir de Bauman (2001): El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas. Barcelona: Paidós Studio.

Si hacemos referencia al término diversidad nos surgen algunos interrogantes como: ¿Siempre ha existido la diversidad? ¿Alguno de nosotros no es diverso a los demás? ¿Lo normal es la homogeneidad? Para responder a estas cuestiones podemos hacer alusión a la definición de Jiménez Martínez y Vilá Suñé (1999, p.84), según la cual *“la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales”*.

Tradicionalmente el termino diversidad se había utilizado como sinónimo de diferencia; si bien, en la actualidad ambos términos están delimitados conceptualmente con connotaciones distintas. El término diversidad hace alusión a una cualidad objetiva, es un hecho, la diversidad concibe la heterogeneidad como norma. No obstante, el término diferencia es una apreciación subjetiva de la diversidad, es una valoración de la diversidad, y plantea connotaciones morales, por ello el término diferencia puede derivar en actitudes de rechazo y de exclusión si realizamos una jerarquización de las diferencias concebidas desde nuestra subjetividad.

Según el Informe *“Diversidad y cohesión: nuevos retos para la integración de los inmigrantes y las minorías”* presentado en el Consejo de Europa de Estrasburgo el 12 de julio de 2000, el término diversidad se utiliza para tratar la variedad de valores, estilos de vida, culturas, religiones e idiomas que caracteriza a las sociedades, y se refiere a:

- a) La diversidad de la cultura, en general, y no exclusivamente como la consecuencia de los movimientos migratorios y de las comunidades minoritarias asentadas.
- b) Cuando la diversidad se aplica a los/as inmigrantes y a las minorías se acentúa el valor y no los problemas que van asociados con ser diferente.
- c) La diversidad reconoce una cultura global y, a su vez, reconoce a las culturas nacionales y locales.
- d) El término diversidad subraya el hecho de que las personas normalmente poseen múltiples identidades, son miembros de múltiples grupos y tienen múltiples afiliaciones culturales.
- e) La diversidad trata sobre las afiliaciones voluntarias y menos sobre las afiliaciones culturales.
- f) La diversidad trata de resolver de una manera creativa la dicotomía de los valores universales y particulares de sociedades diversas y multiculturales.

El más estricto acatamiento y cumplimiento de los Derechos Humanos nos obliga a respetar e incluso potenciar la diversidad de todo tipo (de lengua, de cultura, de religión, de costumbres...). Además, lo que realmente nos enriquece en nuestro proceso de desarrollo como seres humanos es el diálogo, la relación, el contraste, el compromiso, el nivel de conformidad según nuestros deseos y expectativas con la diversidad que los demás representan siempre para nosotros/as.

Uno/a puede sentirse atraído/a por la diversidad que otro ser humano encarna, o puede sentir sentimientos de desagrado y repulsión por razones no siempre objetivables. La diversidad nos despierta sentimientos de simpatía o de antipatía que pueden condicionar fuertemente nuestra

capacidad de relación con los/as demás y de adscripción a un grupo determinado. Sin embargo, con frecuencia, la diversidad nos cuestiona también nuestros valores de referencia. Puede ser inquietante para algunas personas la simple percepción de que es posible ser de otra manera, si este “*ser de otra manera*” supera lo que podríamos llamar el “*umbral crítico*” de aceptación de la diversidad.

Estos sentimientos de simpatía o antipatía no parecen ser tan naturales o innatos como su espontaneidad e irreflexión podrían hacernos creer. Si antes hemos dicho que así como la diversidad forma parte de la realidad que nos rodea, la diferencia la creamos nosotros/as a través de la valoración siempre subjetiva que hacemos de esta diversidad, ahora deberíamos insistir en que esta valoración de la diversidad se aprende y por lo tanto se enseña, se transmite.

3. ¿Convivencia o coexistencia? Modelos de gestionar la diversidad cultural

Las formas en las que las personas inmigrantes se incorporan a una sociedad son múltiples y variadas en función de particularidades históricas tanto del contexto de llegada como de origen (demografía, políticas sociales e ideológicas respecto al sentido de pertenencia de cada país o región, etc.), teniendo en cuenta que también es importante la situación administrativa con la que llega.

Existen diversos modelos de gestión de la diversidad; si bien, se presentan los dos modelos clásicos que hacen explícito el reconocimiento de la diversidad cultural: multiculturalismo e interculturalismo. Existe otro modelo de gestión, el asimilacionismo, que no abordaremos ya que dicho modelo no reconoce la diversidad cultural, sino lo contrario, la niega y busca su eliminación.

La primera afirmación que debemos realizar para la comprensión de los modelos propuestos es el sufijo *-ismo*. Existe una confusión generalizada entre los sufijos *-idad* e *-ismos*. Si bien, los términos con el sufijo *-idad* hacen referencia a la realidad tal cual es, y el *-ismo* se refiere a movimientos ideológicos, teorías, discursos o formas de intervención acerca de una realidad social.

Tabla nº 2.

La *-idad* y los *-ismos*

		<i>Pluralismo Cultural</i>	
- IDAD	Plano Fáctico Lo que es	<u>Multiculturalidad</u> Diversidad cultural	<u>Interculturalidad</u> Relaciones Interétnicas
- ISMO	Plano Normativo Lo que debe ser	<u>Multiculturalismo</u> Reconocimiento de la diferencia. Principios y postulados	<u>Interculturalismo</u> Convivencia en la diferencia. Principios y postulados

Fuente: Elaboración propia

Según la distinción terminológica propuesta en la tabla nº 2, la multiculturalidad hace referencia a las sociedades plurales, la sociedades diversas culturalmente. Por lo tanto, y haciendo alusión a la concepción de diversidad expuestas en el apartado anterior, podemos afirmar que la historia de la multiculturalidad es la historia de la humanidad. A su vez, la interculturalidad hace referencia a ese planteamiento instrumental de la cultura por la que nos adaptamos al medio, interaccionamos y establecemos relaciones interétnicas.

Según los principios, postulados y las intervenciones que realicemos sobre la realidad multicultural estaremos articulando un modelo de gestión: multiculturalismo / interculturalismo. Aunque a veces se utilicen como sinónimos, existen ciertas diferencias entre ambos modelos.

La primera diferencia que podemos encontrar entre ambos es de tipo geográfica. En el mundo anglosajón se ha desarrollado y extendido más un concepto multicultural, pero no sólo para referirse a la existencia de varias culturas en un mismo contexto, sino también en relación a propuestas educativas que tienen por objeto fomentar el encuentro entre las diferentes culturas. Mientras que en Europa occidental, la mayor parte de los/as autores/as han desarrollado más el término interculturalidad.

En el ámbito americano, el multiculturalismo se ha dirigido a grupos no sólo en función de su cultura o etnia, sino también atendiendo al género, a la clase social y a las personas discapacitadas, mientras que en Europa se ha delimitado más hacia los inmigrantes que conformaban grupos étnicos y culturales.

Tal y como se muestra en la tabla nº 3, cada modelo tiene una serie de principios y postulados que reflejan sociedades distintas y formas de intervenir específicas.

Tabla nº 3.

Multiculturalismo/Interculturalismo

MULTICULTURALISMO	INTERCULTURALISMO
<i>De origen americano</i>	<i>De origen europeo</i>
Descriptivo	Prescriptivo
Sociológico	Pedagógico
Coexistencia	Convivencia

Fuente. Sánchez Fernández, Amador Muñoz, Cárdenas Rodríguez y Rodríguez Izquierdo (2011)

Haciendo referencia al modelo multicultural, o multiculturalismo, éste se fundamenta en una serie de principios y postulados:

- *Se da prioridad al grupo de pertenencia.* El individuo es, en primer lugar, y esencialmente, un elemento del grupo. La pertenencia a un grupo define y determina su comportamiento, por lo tanto la identidad del grupo tiene primacía sobre la identidad individual. Se hace hincapié en el examen de las diferencias étnicas, religiosas, migratorias, sexuales, etc. y el multiculturalismo aglutina estas diferencias y establece los grupos; así construye la imagen de una sociedad compartimentada, una sociedad mosaico.

En el marco de la perspectiva multicultural, se parte de que cada grupo es homogéneo, de forma que se ignora la diversidad interna en beneficio de una entidad grupal integrada por individuos que comparten los mismos valores y comportamientos. Desde esta perspectiva, el concepto de norma es muy importante. La definición misma de grupo se fundamenta en la norma; por esta razón, la norma debe ser respetada. La lógica que subyace a esto es normativa, incluso coercitiva. De manera implícita o explícita, los grupos son oficializados, identificados, categorizados, clasificados, e incluso jerarquizados.

- *Una localización espacial de las diferencias,* que se traduce en la creación de barrios étnicos y de sus variantes, los ghettos. El multiculturalismo crea tantos espacios públicos específicos como diferencias existentes. El objetivo es encuadrar las diferencias en lugares, presuntamente homogéneos, determinados desde el punto de vista sociológico y geográfico según criterios autoatribuidos o heteroatribuidos (barrios chinos, griegos, italianos...).
- *Una jurisdicción específica y compleja que garantice los derechos de cada cual.* El reconocimiento jurídico de las minorías (étnicas, sexuales, religiosas, etc.) implica el reconocimiento de derechos: política de cuotas, discriminación positiva. Las relaciones entre los grupos y los individuos tienen que ver con los derechos: los derechos de unos frente a los derechos de otros.
- *Un reconocimiento del relativismo cultural.* El relativismo cultural considera que cada elemento sólo debe examinarse en relación con la cultura de la que forma parte, contribuye de manera esencial al reconocimiento de la multiculturalidad.

- *La expresión de las diferencias en el escenario público.* La manifestación de las diferencias en el marco de la vida colectiva y pública se considera que es el mejor medio para reconocerlas: escuelas, universidades, barrios e instituciones deben reproducir las diferencias culturales, y hacerlas sociológicamente visibles. En otros países, especialmente en estados laicos, como Francia, ocurre todo lo contrario: las diferencias se manifiestan libremente en el ámbito privado (religión, costumbres...), en el espacio público, por el contrario, pone de relieve aquello que es común a todos los/as ciudadanos/as.

En líneas generales los principios básicos del multiculturalismo son el respeto y la asunción de todas las culturas, el derecho a la diferencia y la organización de la sociedad; que exista igualdad de oportunidades y de trato, y posibilidades reales de participación en la vida pública y social para todas las personas y grupos con independencia de su identidad cultural, étnica, religiosa o lingüística.

El multiculturalismo es tanto una situación de hecho como una propuesta de organización social. Como modelo de organización social ha sido criticado ya que tiende hacia la mera coexistencia sin potenciar la convivencia y la interculturalidad, es un modelo que genera límites, separación, puede llevar a actitudes de rechazo y exclusión, y no tiene en cuenta la diversidad intracultural ya que los pretendidos grupos no son homogéneos, sino que existe una gran diversidad dentro de cada uno. En otras palabras, consideramos que el multiculturalismo es un modelo de gestión de la diversidad cultural que promueve la coexistencia entre los grupos culturales, pero no la convivencia, no es un modelo que responda a las necesidades de una sociedad plural, interconectada, interrelacionada y promotora de la cohesión social.

Sin embargo, el interculturalismo más que un modelo de organización social es un planteamiento filosófico, una forma de ser y estar en el mundo. Tal y como nos sugiere Tubino (2004, pp. 112), *"el interculturalismo no es un concepto, en una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud"*. La interacción sirve para el enriquecimiento mutuo, con la singularidad que quienes entran en contacto no son las culturas, sino las personas con su bagaje cultural, ya que desde el interculturalismo se entiende que la cultura la construye la persona a lo largo de la vida.

En este sentido, el multiculturalismo entiende la cultura como algo a lo que uno pertenece o es miembro (función ontológica de la cultura). Si bien, el interculturalismo defiende que la cultura le pertenece a cada persona y que va construyendo de modo activo a lo largo de su vida, le sirve para interaccionar y adaptarse a nuevos entornos (función instrumental de la cultural). Nadie pertenece a una cultura, la cultura pertenece a las personas que la usan y la transforman.

Cuando hacemos referencia a una sociedad multicultural (multiculturalidad) estamos colocando una etiqueta estática afirmando que los individuos que la forman pertenecen a grupos diferenciados entre sí por razones culturales. Cuando se trata de una sociedad intercultural (interculturalidad) estamos hablando de dinamismo, de que esos grupos e individuos interactúan, entran en contacto, dialogan llegando a síntesis culturales y enriquecimientos mutuos. Si hacemos referencia a los postulados o principios del interculturalismo hablamos de:

- La interculturalidad parte de una concepción dinámica de la cultura. La cultura no es estática, evoluciona, cambia, y se adapta a las necesidades e intereses de las sociedades.
- Postula que no existe una cultura de referencia por la cual se miden las otras. No establece ninguna jerarquía entre las culturas.
- Enfoca las culturas como abiertas las unas a las otras y susceptibles de mezclarse y producir síntesis culturales nuevas.
- El interculturalismo hace referencia al planteamiento político-pedagógico. Es una contribución a las relaciones pacíficas, al mutuo entendimiento.

El planteamiento político-pedagógico del interculturalismo es el que nos indica cómo intervenir, las medidas a llevar a cabo. Pero para poder desarrollar este modelo nos encontramos con una limitación importante, la interacción intercultural casi siempre se produce en un plano de desigualdad, dominio y jerarquías étnicas. El planteamiento político-pedagógico hace ver la necesidad de establecer por un lado políticas de equidad para lograr la igualdad a nivel legal y social de todas las personas, y acciones pedagógicas en relación a la educación intercultural para aprender a convivir juntos/as y educar a las personas en el conocimiento, comprensión y respeto a la diversidad cultural.

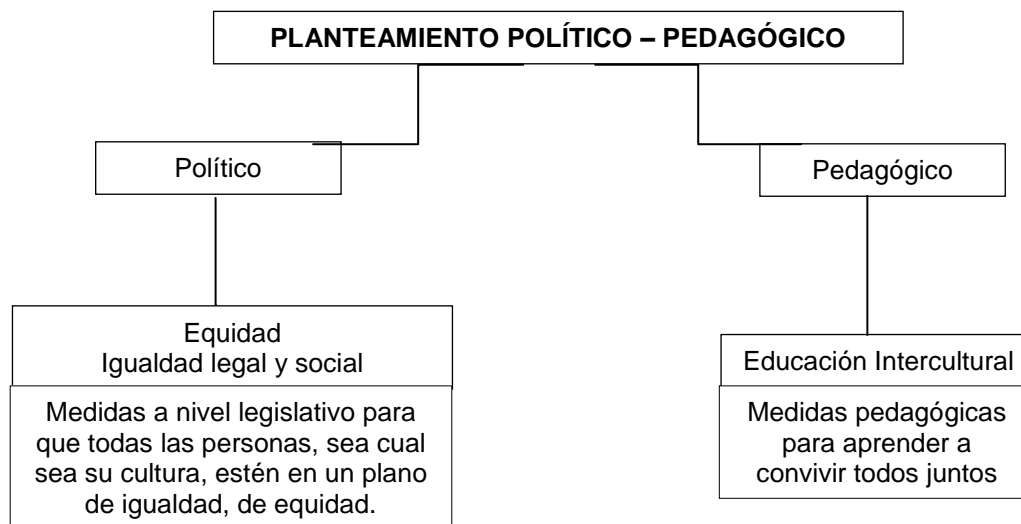


Fig. nº 2: Planteamiento político – pedagógico del interculturalismo.

Fuente: Elaboración propia

Debemos de entender que todos/as somos productos interculturales, mezcla de nuestras características personales y de un entorno social, lo que nos ha llevado a definir nuestra propia identidad.

4. Interculturalidad y género

La mayor presencia y visibilidad de la mujer en los procesos migratorios contemporáneos es un fenómeno de gran importancia, no sólo desde una perspectiva cuantitativa, sino también en lo referente a las nuevas significaciones que la mujer aporta en el plano familiar, en su rol de madre, en su pertenencia al mundo laboral, en su autonomía personal, en las situaciones de abuso que sufre y en la reivindicación de su sexualidad.

Es por ello que la variable género ha creado una nueva perspectiva de investigación en los últimos años, llegando incluso a enmarcarse como un campo de estudio específico. Sin lugar a dudas, existe, cada vez más, una mayor relevancia de la mujer como protagonista en los flujos migratorios, antes *"invisible"*. Hoy en día aún no se ha conseguido visibilizar a la mujer inmigrante como le corresponde, por ello debemos seguir trabajando en este propósito pues no podemos ignorar una realidad tan crucial para el desarrollo de los países, tanto emisores como receptores de la inmigración.

Prueba de ello es que, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ya en 1960 el 46,6% de los migrantes que vivían fuera de su país eran mujeres, siendo desde entonces la proporción de mujeres migrantes casi tan numerosa como la de los hombres. En 1970 el porcentaje asciende al 47,2%, en 1980 es de 47,4%, en 1990 es de 47,9% y en el 2000 es de 48,8%, llegando a ascender la inmigración femenina en las regiones más desarrolladas al 50,9% en el año 2000 (OIT, 2010, pp. 15).

Sin embargo la literatura sobre los movimientos migratorios no empezó a tratar el género como una variable independiente y autónoma hasta la década de los años ochenta. Siendo en los años noventa cuando se produce un aumento considerable de investigaciones y monografías que toman como sujeto de estudio a las mujeres inmigrantes no comunitarias, al menos en España.

Según Gemma Aurabell (2004) tradicionalmente el papel activo de la mujer en los movimientos migratorios se ha obviado, ya que ha estado vinculado, generalmente, a la figura masculina. Esta circunstancia ha cambiado drásticamente. El estudio realizado por Llorent Bedmar y Terrón Caro (2013) en Alemania, España y Francia, pone de manifiesto como una de las medidas específicas, implementadas por los respectivos gobiernos, tendentes a la promoción de la integración, están dirigidas a la mujer extranjera. Actualmente la mujer, y en especial la procedente de determinadas culturas, se convierte en pieza clave del proceso migratorio y de integración social de la unidad familiar en la sociedad de acogida.

Las mujeres son protagonistas de corrientes migratorias muy importantes, en las que ellas inician y mantienen sus proyectos migratorios; a veces solas, otras veces manteniendo estrechas vinculaciones con sus familias en los países de origen a las que envían periódicamente dinero. Cada vez con más frecuencia, deciden emigrar con sus esposos e hijos o reagruparse posteriormente. Así, en muy pocos años, las mujeres se han convertido en agentes directos de los procesos migratorios, abandonando sus países de origen para insertarse en el mercado laboral e iniciar una nueva vida.

Esto no es casual, en la medida en que las mujeres sufren en primera persona el huracán de pobreza que sacude sus países: la falta de oportunidades afecta en mayor medida a las mujeres, que ven en la emigración una salida a situaciones dramáticas sufridas por familias enteras. Nuestra sociedad debe avanzar en la eliminación de todo tipo de agresiones, discriminaciones y situaciones de explotación contra las mujeres y eliminar así el sufrimiento de tantas personas. Sin olvidar que las personas inmigrantes tienen que compartir también estos criterios.

Todo esto demuestra cómo los procesos migratorios no son ajenos a la discriminación de género vigente en la sociedad actual, que adjudica un papel pasivo a las mujeres, un papel estereotipado que nada tiene que ver con su realidad; es decir, un rol reproductivo a la mujer y un rol productivo al hombre. Esta discriminación, sustentada únicamente en el hecho de haber nacido hombre o mujer, va más allá de las categorías sociales como el nivel socioeconómico, la edad o la etnia a la que se pertenezca, así como al país de origen o de residencia.

Es una discriminación inherente al género femenino por ser mujer, que comienza con la socialización primaria que se transmite a niñas y niños desde la familia, la escuela o los medios de comunicación y se traduce, entre otras cuestiones, en una escasa representación de las mujeres en determinados ámbitos laborales, en una baja participación de éstas en las esferas de poder y toma de decisiones y en el no reconocimiento de muchos de sus derechos.

Por otro lado, el proceso migratorio constituye un factor de cambio cultural, implica cambios tanto para la propia comunidad inmigrante, como para las sociedades de acogida y las sociedades de origen. La mujer inmigrante se ve obligada a adaptar su experiencia cultural al nuevo contexto social, sirviendo de puente entre las dos culturas, la de origen y la de acogida; a la vez que sume nuevos elementos de la cultura de llegada.

Tal y como indican Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro y Pérez de Guzmán (2011), *“la mujer migrante se ve sometida a una múltiple discriminación por el hecho de ser mujer, ser inmigrante y por el racismo al que se pueden ver sometidas si pertenecen a determinadas etnias. Circunstancia que puede ser considerada como peligro potencial de exclusión social en la sociedad de llegada”*.

No podemos olvidar que la exclusión social es un fenómeno caracterizado por ser dinámico, multidimensional y heterogéneo. De ahí la gran complejidad para encontrar una única definición y unos indicadores de exclusión estándares. No obstante, según Laparra Navarro y Pérez

Eransus (2008) parece existir cierta coincidencia al afirmar los tres ámbitos a tenerse en cuenta para analizar una situación de exclusión social, dependiendo de la intensidad de la misma. A saber: *eje político de la ciudadanía* -derechos políticos, educación, salud y vivienda-; *eje económico* -empleo, ingresos...- y *el eje de las relaciones sociales* -aislamiento, ausencia de redes sociales o con problemáticas en ellas...- (Terrón, 2010). Vivimos en una sociedad cambiante, lo que hace que los ejes de la vulnerabilidad y desigualdades sociales también se vean modificados. Algunos de los cambios que propician nuevas desigualdades son: las diferencias en el mercado laboral -trabajos estables y precarios-, variaciones en las familias -difícil conciliación de la vida familiar y laboral, incremento de las rupturas familiares...-, así como la situación de precariedad que viven determinados colectivos que con cortas trayectorias laborales o intermitentes no pueden beneficiarse de un sistema de pensiones adecuado (Observatorio de la Inclusión Social, 2008).

La mujer inmigrante, por el hecho de ser mujer, puede llegar a tener un papel aún más complicado que el hombre en todo el proceso de integración en la sociedad a la que llega. Siendo muchas mujeres inmigrantes las más vulnerables por múltiples motivos, entre los que se destacamos: condición de ser mujer, desconocimiento del idioma, analfabetismo o baja escolarización, condición de inmigrante sin documentación en regla, pertenecer a una determinada cultura con la correspondiente carga asociada a los estereotipos existentes, responsabilidad familiar que tienen en muchos casos, replanteamiento de valores tradicionales, dependencia -en algunos casos- del hombre, invisibilidad a la que pueden verse sometidas en el mercado laboral por el tipo de trabajo que desempeñan, etc. Según la Federación Mujeres Progresistas (FMP) (2013, pp. 3): "Ellas son las más pobres de los pobres, las más trabajadoras de los trabajadores, las peor pagadas de los peor pagados, las ignoradas de los ignorados. Las excluidas de los excluidos".

La integración de las mujeres inmigrantes puede considerarse como un reto particular dentro del objetivo más amplio de integración de la población inmigrante en general. Su situación respecto a las desigualdades que les afectan tampoco se puede marginar de las estrategias para alcanzar la igualdad de género.

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, reconoce en su preámbulo que la igualdad formal, propugnada por la Constitución Española de 1978, ha sido decisiva, aunque no suficiente, para combatir todas las manifestaciones de discriminación directa e indirecta que aún existen en nuestra sociedad. De modo particular, contempla -entre los colectivos de mujeres que sufren una doble discriminación- a las mujeres inmigrantes, considerando que se encuentran en una situación de especial vulnerabilidad.

El papel de las mujeres en los procesos de integración sociocultural es crucial, ya que se posicionan como puentes entre las dos culturas. Se manifiestan como responsables del mantenimiento de su propia cultura, a la vez que tienen que facilitar el proceso de inserción de sus familias en la sociedad de acogida. Tienen que mantener las tradiciones, a la vez que desarrollan todo tipo de estrategias de adaptación y mecanismos para asumir lo nuevo sin romper con lo propio.

El reconocimiento normativo de la existencia de la situación de múltiple discriminación que sufren las mujeres inmigrantes refuerza y reconoce la necesidad de realizar intervenciones que favorezcan su integración. Pero una integración basada en el enfoque político pedagógico del interculturalismo, no es la segregación del modelo multicultural o la anulación de su identidad cultural del modelo asimilacionista.

Para trabajar desde el modelo intercultural las políticas públicas deben velar para que en la adaptación de la mujer inmigrante se establezca o refuerce el respeto y observación de los derechos y deberes, así como para que no existan impedimentos en el acceso a la información y otros servicios que garantizan una integración plena.

No se trata sólo de la inserción de las mujeres inmigrantes en el tejido productivo del país; estamos hablando de una verdadera integración, y esta no se puede producir si no se da la oportunidad de proporcionarles un entorno en el cual se sientan ciudadanas de pleno derecho.

Por otro lado, el modelo intercultural exige medidas a nivel pedagógico basadas en una educación intercultural e igualitaria que debe propiciar las condiciones para que las personas sean conscientes de la multiplicidad cultural que les rodea y la igualdad de derechos de todas las personas. Esta educación intercultural es una formación que se debe desarrollar en la sociedad como un proceso de producción y crítica cultural caracterizado por los siguientes objetivos:

Tabla 5:

Objetivos de la educación intercultural desde la perspectiva de género

Promover el encuentro y la comunicación entre las personas de las diferentes culturas y sexos.
Trabajar activamente contra las visiones estereotipadas y las discriminaciones consiguientes. Visiones que se transmiten mediante la socialización y que conducen a la discriminación de las personas de otra cultura o sexo.
Descubrir otros valores culturales. La educación debe utilizarse para promover el orgullo hacia nuestra cultura y la apertura hacia las cosas que nos pueden aportar otras culturas, siempre bajo el paradigma de la no violación de los derechos humanos.
Tomar conciencia de un mundo diferente y desigual y actuar de forma responsable ante esta realidad. La presencia de personas inmigrantes en nuestra sociedad nos hace conscientes de la existencia de un mundo cultural y económicamente diverso y desigual. La educación intercultural no se queda en una reivindicación de los aspectos culturales, sino que incide en averiguar las causas de las discriminaciones, de las migraciones, conocer las relaciones de interdependencia mutua que establecemos entre los diferentes países, incidir en las condiciones de vida de los inmigrantes, etc. Se trata de plantear un modelo de sociedad más justo, en el que se puedan reducir las desigualdades.
Aprender a afrontar los conflictos de forma positiva. Al aumentar la diversidad cultural en nuestra sociedad, aumentar también los conflictos. Desde la Educación Intercultural, no se conciben los conflictos culturales como negativos, sino como una oportunidad para crecer, para llegar a situaciones más justas e igualitarias.
Planificar los cambios necesarios para avanzar hacia la interculturalidad y la igualdad entre mujeres y hombres. Para cambiar es necesario que antes pensemos que queremos cambiar y como lo vamos a hacer, pensar en estrategias, logros a corto, medio y largo plazo, es decir, planificar una estrategia de "lucha", donde se recojan nuestras prioridades, los recursos disponibles y el tiempo o el esfuerzo que vamos a dedicar a esta lucha.
Sensibilizar, dentro del contexto educativo, sobre las discriminaciones que sufren las mujeres inmigrantes en la sociedad, y promover, en el ámbito de la educación, la construcción de valores y actitudes no sexistas y de respeto hacia otras culturas y pueblos, al considerarse la educación como un importante instrumento de transmisión de valores.

Fuente: Elaboración propia basada en "Voces de mujeres inmigrantes: educación intercultural desde una perspectiva de género". Centro de Acogida a Inmigrantes (CENAI), 2013.

4. A modo de reflexión

La mujer inmigrante, a pesar de ser protagonista de los flujos migratorios, sigue soportando en pleno siglo XXI múltiple discriminación por el hecho de ser mujer, ser inmigrante, ser trabajadora y por el racismo al que se pueden ver sometidas. Realidad que nos exige repensar el fenómeno de la inmigración atendiendo a la variable género. Según Ninna Nyberg (2010, pp. 129): "La globalización es asimétrica y la migración no solamente tiene sus raíces en niveles de desarrollo distinto entre países, sino también en desigualdades locales que muchas veces son ignoradas en discursos sobre desarrollo".

Por ello debemos tener en cuenta que el fenómeno de la inmigración es un proceso bilateral en el que influyen tanto la sociedad de origen como la de llegada. Perspectiva que no debemos olvidar al abordar las migraciones internacionales, pues se trata de procesos globales cuyos impactos, tanto positivos como negativos, tienen bastante repercusión en los distintos contextos que participan.

Desde nuestro punto de vista, esta visión no ha sido la más defendida por los países desarrollados económicamente, pues los beneficios de la inmigración se han centrado, fundamentalmente, en el mayor desarrollo económico de los países de acogida de la inmigración.

Mientras que entender el fenómeno de la inmigración como un proceso bilateral, exige gestionar las políticas migratorias de una forma distinta, desde el modelo de Codesarrollo planteado por Sami Naïr (2010, pp. 690): “*El codesarrollo no significa ayuda, ni caridad, ni trueque, sino el aprovechamiento de la interdependencia para impulsar el desarrollo y no para aumentar el subdesarrollo*”, donde la persona inmigrante es considerada “(...) *vector de codesarrollo. No solo implica permitirle venir (...) a Europa para formarse o trabajar, sino también favorecer su regreso y su reinserción*” (Sami Naïr, 2010, pp.624).

Desde este planteamiento, entendemos que la mujer inmigrante juega un papel fundamental en el desarrollo -en el sentido más amplio del término- de las sociedades en las que participa. Por lo que debemos realizar todos los esfuerzos necesarios para conseguir eliminar los prejuicios, discriminaciones, desigualdades... a las que se ven sometidas y plantear conjuntamente propuestas de intervención socioeducativas donde se le otorgue la relevancia que merecen y donde la inmigración sea entendida como una oportunidad de desarrollo tanto para los países de origen como de llegada.

Con la educación intercultural fomentaremos una actitud intercultural entre las personas, permitiéndonos analizar otras culturas desde sus propios patrones culturales; buscar el encuentro, y por tanto, no caer en el riesgo de guetización, ni temer el cambio que puede producir el contacto; promover un encuentro en igualdad a todos los niveles; contribuir a construir una visión crítica de las culturas, en la que se acepte la cultura pero pudiendo rechazar y luchar contra algunas de sus instituciones (infanticidio, violencia contra las mujeres, marginación de ancianas/os, etc.), bajo el precepto, de que todas las culturas tienen rasgos aceptables y deseables y otros que no pueden ser defendibles desde la perspectiva de los derechos humanos.

5. Referencias bibliográficas

- Bauman, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós Studio.
- Cárdenas-Rodríguez, Terrón Caro & Pérez de Guzmán (2011). Inmigración y codesarrollo desde la perspectiva de género. En *Actas del III Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social, “A Pedagogía Social no Diálogo. Educação Social – Educação Popular”* (pp. 1557– 1567). Universidade Luterana do Brasil.
- CENAI (2013). *Voces de mujeres inmigrantes: educación intercultural desde una perspectiva de género*. Recuperado el 17 de junio en <http://www.ceain.acoge.org/?section=content-view&content=46>.
- Consejo de Europa (2000). Diversidad y cohesión: nuevos retos para la integración de los inmigrantes y las minorías. Recuperado el 4 de julio en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52002AR0243:ES:HTML>.
- Federación Mujeres Progresistas (FMP) (2013). *Inmigración como doble discriminación*. Recuperado el 22 de mayo en <http://www.fmujeresprogresistas.org/inmigracion5.htm>.
- Gemma Aurabell (2004). *Gestionar la diversidad: reflexiones y experiencias sobre las políticas de inmigración en Cataluña, 2001 – 2003*. Volumen 1 de monografías mediterráneas. Barcelona: Instituto Europeo del Mediterráneo.

- Jiménez Martínez & Vilá Suñé (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Laparra, M. & Pérez, B. (coords.) (2008). *Exclusión social en España. Un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Colección de Estudios. Madrid: Fundación FOESSA.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Boletín Oficial del Estado (Número: 71, 23/03/2007, Disposición nº 6115, Páginas: 12611-12645).
- Llorent Bedmar, V. & Terrón Caro, M^a T. (2013). Políticas socioeducativas de integración de los inmigrantes en Alemania, España y Francia. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 21, enero – junio.
- Nair, S. (2010). *La Europa mestiza. Inmigración, ciudadanía, codesarrollo*. Barcelona: Galixia Gutemberg.
- Nyberg, N. (2010). Globalización, migración internacional y desarrollo: Una mirada desde centroamérica. En AA.VV., *Migraciones y desarrollo. El codesarrollo: del discurso a la práctica* (pp. 125-149). Barcelona: Anthropos.
- Observatorio de la Inclusión Social (2008). *Informe de la inclusión social en España 2008*. Cataluña: Fundación Caixa Catalunya.
- Organización Internacional del Trabajo (2010). Cómo prevenir la discriminación, la explotación y el abuso de las trabajadoras migrantes. Guía informativa. Manual 1. Introducción: ¿Por qué nos centramos en la trabajadora migrante internacional? Lima: OIT, Proyecto MIGRANDINA. Recuperado el 16 de mayo en http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/modulos/guia_info_trabmigra/manual_1.pdf.
- Ratiu, I., & Rodgers, I. (1984). A workshop on cultural differences. *AFS orientation handbook*, Volume IV. AFS Intercultural Programs, Inc.
- Ruiz López, B (2001). *Las políticas de extranjería. La legitimización de la exclusión*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez Fernández, S., Amador Muñoz, L., Cárdenas Rodríguez, R. & Rodríguez Izquierdo, R. M^a (2011). Los movimientos migratorios y sus implicaciones educativas. En Amador Muñoz y Musitu Ochoa (coord.): *Exclusión Social y diversidad* (pp. 65-91). México: Trillas.
- Terrón Caro, M^a T. (2010). Exclusión social y estrategias de integración socioeducativa en “El Torrejón” (Huelva) y “Las tres mil viviendas” (Sevilla). Estudio Comparado. En Lázaro, L. M. y Pérez, A. (Coord.), *Desigualdad y Educación. Una perspectiva internacional* (pp. 413-429). Valencia: Universidad de Valencia.
- Tubino (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Recuperado el 18 de noviembre en <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>.



Acerca de la noción de ciudadanía. Una lectura feminista a propósito de genealogías, tensiones y ambivalencias

On the notion of citizenship. A Feminist Viewpoint on Genealogies, Tensions and Ambivalences

Alejandra Ciriza,

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 13 de agosto de 2013

Fecha de revisión: 07 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación: 21 de enero de 2014

Ciriza, A. (2014). Acerca de la noción de ciudadanía. Una lectura feminista a propósito de genealogías, tensiones y ambivalencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 68– 78.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Acerca de la noción de ciudadanía. Una lectura feminista a propósito de genealogías, tensiones y ambivalencias

On the notion of citizenship. A Feminist Viewpoint on Genealogies, Tensions and Ambivalences

Alejandra Ciriza, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
aciriza@mendoza-conicet.gob.ar

Resumen

En este trabajo se apunta a conceptualizar las tensiones contenidas en la noción de ciudadanía, explorando en sus contenidos emancipatorios y hurgando en sus ambigüedades, preguntando por sus límites e indagando en las razones por las cuales a menudo, cuando se piensa en la ciudadanía, se tiende a hacerlo en los términos de la tradición liberal. En general se concibe la ciudadanía como si hubiera una escisión entre el ciudadano abstracto y el ser humano real, marcado por su clase, su color de piel, su género y su sexo. Una de las maneras posibles de iluminar las significaciones de la noción de ciudadanía, es remitiendo a sus genealogías históricas, pues ellas permiten comprender matices, restricciones y ampliaciones que no son sólo un asunto de ideas, sino de condiciones históricas y sociales, determinaciones geográficas y tradiciones políticas. El recorrido trazado recupera, por una parte, la crítica marxista del ciudadano abstracto a la luz de las encrucijadas del presente y por la otra hace referencia al denominado dilema Wollstonecraft.

Abstract

This paper aims to conceptualize the tensions in the notion of citizenship exploring its emancipatory contents and inquiring into its ambiguities, asking for its limits and for the reasons why, when we think about citizenship, we do it in the terms of the liberal tradition. Generally speaking, citizenship is conceived as if there was a break between the citizen and the real human being -marked by class, race, gender and sex. One of the ways to illuminate the meaning of citizenship is by searching into its historical genealogies as they enable the understanding that its nuances, restrictions and expansions are not only a matter of ideas, but the result of historical and social conditions, geographical determinations and political traditions. The trajectory proposed revisits, on the one hand, the Marxist interpretation of the abstract citizen under the light of current crossroads; and, on the other hand, it makes reference to the so-called Wollstonecraft dilemma.

Palabras clave

Ciudadanía; Genealogías; Clase; Género sexual

Keywords

Citizenship; Genealogies; Class; Gender

1. Introducción

En este trabajo se apunta a conceptualizar las tensiones contenidas en la noción de ciudadanía, a explorar en sus contenidos emancipatorios y hurgar en sus ambigüedades preguntando por sus límites y precisando las razones por las cuales a menudo, cuando se piensa en la ciudadanía, se tiende a restringir la noción a una perspectiva particular, hasta tal punto naturalizada y generalizada que ni siquiera es advertida como tal: me refiero a aquella que concibe la ciudadanía como producto de la escisión entre el ciudadano abstracto portador de derechos, despojado de toda marca de clase, color de piel y sexo, y “el” burgués egoísta (Marx, 1958/1843), las mujeres, las gentes de color, los y las colonizados.

La ciudadanía tiende a ser considerada, en la mayor parte de los casos, como un “*estatus*” que se dirime en el espacio autonomizado de lo político sin tener en cuenta su articulación con las relaciones sociales que los sujetos encarnados sostienen entre sí bajo condiciones históricas con las que se hallan, que no han elegido y determinan, a la manera de límites y presiones, sus prácticas y los procesos efectivos de su ciudadanía (Williams, 1980).

Sostendré en este trabajo la tesis de que la noción de ciudadanía actualmente en uso hunde sus raíces en los procesos históricos tanto económicos como políticos de fines del siglo XVIII, inicios del XIX y se ha ido construyendo sobre la base de una tradición selectiva que se halla ligada a las ambivalencias de la idea de contrato social, una noción compleja a través de la cual se elaboró un relato contra-intuitivo acerca de la constitución del orden social y político como producto del acuerdo entre individuos libres e iguales.

La idea de que los sujetos son, en cuanto integrantes de la sociedad política, ciudadanos, se halla ligada a las transformaciones económicas y sociales del período de predominio del capital comercial que iría conduciendo a la organización capitalista de la producción a nivel mundial en el marco de una profunda reorganización de la vida social. El largo proceso histórico a través del cual la burguesía devino clase dominante desembocó, hacia fines del siglo XVIII, inicios del XIX en una aceleración del desarrollo de las fuerzas productivas y en profundas transformaciones en las relaciones entre explotadores y explotados, entre los seres humanos en cuanto sujetos sexuados, entre colonizadores y colonizados. Una fuga hacia adelante en el espacio y una suerte de mutación en la velocidad del tiempo generaba una expectativa de progreso social infinitamente abierto hacia el futuro. Esos años fueron también tiempos de revoluciones políticas, de procesos que, en algunas sociedades, desembocaron en la intentona de construcción de un orden basado en una legitimación secular del ejercicio del poder político que implicó la transformación del súbdito en ciudadano y desnaturalizó las desigualdades entre los sujetos en orden al derecho de ciudad (Bobbio, 1991; Bobbio y Bovero, 1984).

El mundo había experimentado, como gusta decir Silvia Federici (2010), una gran sacudida. Sin embargo de la sacudida de las revoluciones burguesas, no surgiría la emancipación de la humanidad, sino apenas la emancipación del ciotoyen abstracto. Al cabo de los procesos revolucionarios tanto en la América denominada española como en Francia, y ello sin mencionar las 13 colonias, donde los esclavos continuarían siendo considerados como mercancías transables, los derechos ciudadanos lo serían sólo para los varones propietarios, blancos, letrados. Aun cuando a lo largo de las conmociones revolucionarias el viejo orden se hubiese transformado, al cabo de ellas las mujeres de todas las clases sociales, proletarios y proletarias, negros y negras, indios e indias permanecerían sujetos política, económica, sexualmente, al arbitrio de algún otro, patrón, colonialista o marido, aun cuando se hubiese proclamado que “*todos los hombres han nacido iguales en derechos*”.

Las profundas transformaciones en las condiciones de vida que la emergencia del capitalismo produjo generó la ruptura de los lazos propios de las sociedades tradicionales, sometió a los sujetos a la intemperie dondequiera que se instauró, desgarró implacablemente el velo de encantamiento que santificaba algunos lazos. Marx y Engels señalan, en *El manifiesto comunista*, que la burguesía no dejó en pie más vínculo que el del interés escueto, el del dinero contante y sonante, que no tiene entrañas (Marx y Engels, 1848). Todo lo sólido se desvanecía en el aire: estamentos y privilegios monárquicos y aristocráticos propios del *ancien régime*. La

disolución contenía, a la vez que la destrucción del viejo orden, la promesa de construcción de un orden nuevo que se edificaría sobre la base de la libertad, la igualdad, la fraternidad. Nada de extraño tiene pues que las insurrecciones fueran protagonizadas, en los países europeos por campesinos, plebe urbana y burgueses, y en la América entonces española no sólo por criollos. Las demandas por derechos incluyeron levantamientos de las poblaciones qeshwa y aymara en los Andes centrales y diversos alzamientos de esclavos, entre los cuales ocupa un lugar destacado la revolución negra de Haití (Ciriza, 2013).

La promesa de igualación se cumplió escasamente para ellos y ellas. Los proletarios devinieron máquinas de trabajo, las mujeres, cuyo trabajo se había devaluado, se vieron profundamente vulnerabilizadas, los indígenas y africanos continuaron siendo considerados seres intermedios entre los humanos y las bestias (Federici, 2010, p. 273).

Entre ese pasado, en el que Kant había señalado que *“El magno problema de la especie humana, a cuya solución la naturaleza constriñe al hombre, es el establecimiento de una sociedad civil que administre el derecho de modo universal”* (Kant, 1964/1784, p. 45) y este presente, en el que los derechos han devenido derechos positivos universales, la cuestión de la ciudadanía retorna. Mientras tanto la empresa capitalista de dominio planetario de colonizados, mujeres y naturaleza ha hallado un límite: límite real a las posibilidades de expansión territorial y agotamiento de los llamados recursos naturales que no ha hecho sino profundizar el carácter predatorio del capitalismo. La imposibilidad de expansión de la especie hacia otras tierras, tal como sucedió en el siglo XVI, e incluso en los albores del siglo XX, el agotamiento de una naturaleza cuyas fuentes de riqueza alguna vez se pensaron inacabables y la imposibilidad de fuga hacia adelante en el tiempo tiene efectos no sólo sobre la humanidad, sino incluso sobre la tierra y el agua. (Federici, 2010; Mies y Shiva, 1998).

En los últimos años se debate apasionadamente sobre este singular momento, que algunos intelectuales, como Edgardo Lander, consideran de crisis civilizatoria, pues se han conmovido las bases mismas de nuestra relación con la naturaleza que somos y en la cual vivimos pues lo que se halla en cuestión, bajo las actuales condiciones históricas, son las posibilidades y límites de la reproducción de la vida en un sentido que incluye seres humanos y naturaleza (Lander, 2010).

La actual crisis capitalista obliga a preguntarse si es posible continuar sosteniendo la reproducción de la vida sin poner en riesgo la existencia del planeta y de la especie, es decir, si se puede sostener un sistema de relaciones basado en la explotación de los seres humanos, en la extorsión de la naturaleza, en la acumulación de ganancias, en la mercantilización de todos los aspectos de la vida. No sólo se trata de la explotación hacia los /las trabajadoras en sus formas clásicas, sino de la constante amenaza de desocupación que sobre ellos pende hoy más que nunca; de la expansión de la agroindustria y su cortejo de control biotecnológico de las semillas y uso de agro tóxicos, nocivos para la tierra, para otras especies, para los seres humanos; de la megaminería para extraer un oro que se lleva litros de agua indispensables para la vida en zonas áridas como San Juan o Mendoza en la Argentina; del alquiler de vientres y la venta de órganos, de la penetración de la lógica mercantil en nuestros cuerpos, en nuestras células, en las semillas, en el agua...

Es bajo estas condiciones que, hacia fines del siglo pasado, emerge un escenario internacional de ciudadanización para las mujeres al calor del impulso que Naciones Unidas ha dado a la cuestión de sus derechos. Un nuevo escenario, se dice, ha de alumbrar una nueva ciudadanía unida a la expectativa de derechos para sujetos que han sido sistemáticamente excluidos, hasta el punto que también se habla de los derechos de la naturaleza, como ha sucedido en las constituciones de Ecuador de 2008 y en la de Bolivia de 2009.

Sin embargo la cuestión de la ciudadanía permanece tensada. Sus dilemas pueden pensarse, en el terreno inestable de las luchas del presente, a la luz de los rastros de nuestras genealogías históricas, tan dispersas y fragmentarias como son¹.

La apelación al pasado y al presente permite comprender matices, restricciones y ampliaciones que no son sólo un asunto de ideas, sino de condiciones históricas y sociales, de la ubicación geográfica y de las tradiciones políticas bajo las cuales esas ideas fueron gestadas, pueden ser modificadas, fueron borradas del horizonte político e histórico y sin embargo retornan y son puestas en debate al calor de las iluminaciones que se abren desde el presente. Si Wollstonecraft, de Gouges, Azurduy, Sáenz y no pocas de las mujeres que combatieron por la independencia de las colonias españolas en América veían en el acceso a la ciudadanía, entendida en el sentido del acceso a derechos habilitantes para conducir de forma autónoma la propia vida en el marco de regulaciones sociales justas una promesa emancipatoria, la cuestión ha vuelto a ponerse en debate en un escenario marcado por la internacionalización y el aumento de las desigualdades, a la vez que por el reclamo, una vez más protagonizado por las mujeres, los trabajadores, los pueblos de nuestra América, de una ampliación de sujetos y derechos en un tiempo en el que se ha ido produciendo y expandiendo un paradigma que incluye a las humanas y a la naturaleza. Tal expansión, sin embargo, se ha dado al mismo ritmo y tiempo que la globalización capitalista.

La crítica a los límites de la ciudadanía abstracta, los agudos señalamientos de Marx respecto de la necesaria articulación entre economía y política, las advertencias de Wollstonecraft respecto de las consecuencias políticas de la sexuación humana constituyen un mirador posible y fecundo desde el cual atender hoy al retorno de la ciudadanía. Algo así como la afirmación de que, bajo la iluminación de este presente no cualquier pasado, sino aquel que es del caso, puede advenir, algo así como la idea de que subalternos y subalternas no nos erguimos en el presente sobre tierra arrasada, sino sobre nuestros antepasados muertos, cuya memoria echa luz sobre estos días. Si ellos y ellas son olvidados el enemigo no habrá dejado de vencer (Benjamin, 1982)

2. De la genealogía del ciudadano abstracto y su crítica

Como dice Marx en *La cuestión Judía*, las revoluciones burguesas dieron vida al ciudadano abstracto separándolo del burgués egoísta.

En la versión de Marx, el orden político burgués se había edificado sobre la base de una operación de transmutación por la cual el burgués egoísta, el hombre terrenal, devino habitante del cielo a través de un artilugio que aseguraba la escisión entre economía y política, que prometía emancipación a la vez que la escamoteaba, pues abría a los sujetos el espacio de la elección de sus gobernantes a la vez que les vedaba la intervención en el terreno de la economía. El clima de conflictos y transformaciones que habían provocado, en 1830 y en Francia, país que Marx consideraba el laboratorio social de Europa, la sustitución del rey absolutista por el "*rey de las barricadas*", la convicción de que la política podía transformar la vida, pero también la dura experiencia de sucesivas derrotas, dieron a la naciente clase obrera y a sus portavoces la convicción de que lo que la burguesía nombraba cuando hacía referencia a la ciudadanía era algo muy diferente de aquello a lo que aspiraban los y las trabajadoras.

¹ Una dispersión que, en el caso de las mujeres es múltiple, dispersión vinculada, como supo verlo Gramsci, a la fragmentación de la cultura y la historia de las clases populares debido a la intervención sistemática que sobre ella operan las clases dominantes, dispersión de clase entonces, pero también de raza y de cultura, pues las mujeres, como señalara Simone de Beauvoir, se hallan dispersas entre los hombres (Beauvoir, S. de, 1949). Dispersión que opera sobre las experiencias femeniles, pues aunque nos hallemos universalmente subalternizadas, nuestras experiencias son desiguales en razón de la clase, el color de la piel, la lengua que hablamos, la orientación del deseo, la corporalidad con sus determinaciones tanto biológicas como experienciales, tecnológicas, etarias y culturales.

Nacida unos años antes que Marx, Flora Tristán iniciaba su libro, *La Unión obrera*, con las siguientes palabras: “Hoy en día el trabajador lo crea todo, lo hace todo, lo produce todo y, sin embargo, no tiene ningún derecho, no posee nada, absolutamente nada” (Tristán, 1977/1843, p. 51). De allí la desconfianza ante los términos del relato contractualista, pues en la experiencia que trabajadores y trabajadoras tuvieron tras las intentonas revolucionarias, el ingreso al cuerpo político no supuso, para la clase formada por quienes Marx denominaba “el burgués egoísta”, la renuncia a sus miras particulares ni la moderación de sus impulsos y deseos, sino más bien la defensa a ultranza de sus intereses privados en el terreno económico a la vez que la paulatina restricción de los derechos políticos para el pueblo llano (Marx, 1958/1843, p. 16-45). La supresión abstracta de las condiciones materiales de vida había desembocado en la perpetuación de las desigualdades para la clase obrera, en la neutralización del cuerpo real y en la reclusión doméstica de las mujeres, expulsadas del espacio público tras su participación en las revueltas y revoluciones de aquellos tiempos. Sólo algunos habían obtenido propiedad y libertad.

Desde la perspectiva de Marx la emancipación política, cuando ésta es puramente formal, deja intactas las condiciones de explotación y dominación sobre las cuales se ha construido el orden social, produce una separación entre economía y política, entre la vida diaria y la vida política, pues la tradición liberal concibe al ciudadano como un individuo abstracto que habita en una esfera separada (la política) respecto del orden corporal, social, cultural y económico, que es el reino del burgués egoísta y competitivo y de quienes tuvieron menor fortuna en el mercado: los y las proletarias y proletarios, las mujeres, excluidas sólo por serlo y las gentes de color.

La igualación abstracta, la sustitución del privilegio por el derecho, constituye una paradoja que permanecerá durante siglos y en torno de la cual se producirán toda clase de combates teóricos y políticos. Algunas mujeres en tanto mujeres, los proletarios en su conjunto, los colonizados y subalternos de todo tipo combatirán en el borde de la contradicción de un orden que se proclama igualitario a la vez que realiza exclusiones, desiguales distribuciones del poder y organiza inequitativas posibilidades de satisfacción de las necesidades. Como Marx señala, los sujetos tienen como *citoyens* derechos que, en su condición de mujeres y hombres reales, el orden establecido niega a la mayoría. Los seres humanos llevan, dice Marx, “... una doble vida, una celestial y otra terrenal, la vida en la comunidad política, en la que se considera como ser colectivo y la vida en la sociedad civil donde actúa como particular, y considera a los otros hombres como medios, se degrada a sí mismo como medio y se convierte en juguete de poderes extraños” (Marx, 1958/1843, p. 23)².

Contra esta perspectiva Marx asocia la plena ciudadanía a la colectivización de la sociedad convertida en vida genérica y total del ser humano corpóreo. Para ello es preciso historizar y politizar el conjunto de las relaciones sociales, revolucionar las bases materiales mismas de la existencia, poner en cuestión lo que ha sido considerado como dado e inmodificable a partir de la asunción de los límites de la perspectiva burguesa: la propiedad privada, la escisión entre economía y política, el individuo aislado, las relaciones familiares en las que asienta la reproducción de la propiedad privada, basadas en la desposesión de las mujeres y en la construcción, para ellas, de un destino de prostitutas públicas o privadas (Engels, 2007/1883).

Contra la concepción de la sociedad como un conjunto de individuos aislados, propietarios de mercancías intercambiables, sean estas cosas o fuerza de trabajo, contra la mercantilización de los vínculos entre los/las sujetos, contra la escisión entre emancipación real y emancipación puramente política, Marx pugna por la edificación de una sociedad en la que todos los/las sujetos tengan derecho a la satisfacción de sus demandas según su necesidad, pero también

² Es interesante considerar que no es Marx el único que pugna contra el individualismo. Ya los jacobinos habían señalado en el artículo 1 de la Constitución del año 1793 que: “El fin de la sociedad es la felicidad común. El gobierno se ha instituido para garantizar al hombre la potestad sobre sus derechos naturales e imprescriptibles”, que son, según precisa el artículo 2, la igualdad, la libertad, la seguridad y la propiedad (Constitution du 24 juin 1793)

según su capacidad, es decir, un derecho que mantenga la idea normativa de igualdad a la vez que considere que los sujetos son entre sí desiguales y diferentes.

Desde luego el horizonte de Marx, tal como se expresa con claridad en la *Crítica del Programa de Gotha* (2000/1875) suponía un tiempo abierto hacia un futuro que se imaginaba como de emancipación respecto de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual a la vez que como de expansión de las fuerzas productivas. En un texto inolvidable señala: “*En una fase superior de la sociedad comunista, cuando haya desaparecido la subordinación esclavizadora de los individuos a la división del trabajo, y con ella, el contraste entre el trabajo intelectual y el trabajo manual; cuando el trabajo no sea solamente un medio de vida, sino la primera necesidad vital; cuando, con el desarrollo de los individuos en todos sus aspectos, crezcan también las fuerzas productivas y corran a chorro lleno los manantiales de la riqueza colectiva, sólo entonces podrá rebasarse totalmente el estrecho horizonte del derecho burgués y la sociedad podrá escribir en sus banderas: ¡De cada cual, según sus capacidades; a cada cual según sus necesidades!*” (Marx, 2000/1875).

Bajo las actuales condiciones el horizonte se ha transformado. No es esperable ya un espacio-tiempo de expansión indefinida de crecimiento de las fuerzas productivas, pues uno de los límites con los cuales nos hemos hallado es el que la naturaleza ha puesto. La lógica de producción acelerada y destrucción de excedentes propia del capitalismo se revela cada vez más incompatible con la vida humana y con la supervivencia de la naturaleza. Como ha señalado David Harvey el capitalismo busca la compensación a la tendencia al descenso de la tasa de ganancia a través de nuevos ciclos de acumulación originaria de los que emerge, cada vez más, chorreando sangre y lodo (Harvey, 2003). Las desigualdades se profundizan a la vez que el horizonte parece abrirse a la promesa de emancipación abstracta, de derechos expandidos y extendidos incluso a la consideración de las diferencias que, en tiempos de la modernidad, no se habían podido tramitar. De allí que autoras como Ellen Meiksins Wood, consideren que el capitalismo es profundamente indiferente a las identidades de los sujetos que explota (Meiksins Wood, 1992, p.26).

Sin embargo, si los derechos formales avanzan, no lo hacen las garantías. Los sujetos cuentan con un cielo de derechos que en la tierra son inaccesibles para amplias mayorías en las sociedades capitalistas. Curiosamente mujeres, que siguen teniendo el 1% de la propiedad de la tierra, curiosamente pueblos originarios, expulsados y perseguidos en sus propias tierras.

La tensión manifiesta en este tiempo hace particularmente interesante la advertencia de Marx: tales derechos han sido proclamados bajo el estrecho horizonte del derecho burgués, bajo una lógica de individualización y mercantilización, bajo el predominio de la idea de que los derechos lo son de individuos habitados por la devoradora idea de la libertad negativa.

3. El dilema Wollstonecraft como clave del debate sobre la ciudadanía de las mujeres

La paradoja de las revoluciones burguesas se convertiría en roca viva en el caso de las mujeres. Si ellas no podían sino ser consideradas como humanas, puesto que se trata de la mitad del género humano, por lo cual, desde el punto de vista normativo era legítimo inferir que también a ellas tocaba ser tenidas por iguales, tanto que no faltaron los argumentos y debates públicos, la operación de exclusión se cumplió a través de la idea de que la corporalidad, las peculiaridades de su anatomía, asignaba a las mujeres un destino diferencial marcado por embarazos y domesticidades.

La separación entre los sujetos encarnados y el ciudadano abstracto se produciría en este caso a través de la neutralización de los cuerpos de los varones, considerados como equivalentes a los cuerpos ejemplares de la humanidad. Las mujeres transmutaron en sexo (el sexo) y su presencia en el espacio público fue considerada una anomalía que era preciso suprimir por diversas vías: el encierro, como ocurriría con Théroigne de Méricourt, la guillotina, como sucedería con Olympe de Gouges; el exilio, como acontecería con Manuela Sáenz (Ciriza, 2000 a.).

La narración rousseauiana que hizo de Sofía la acompañante de Emilio, la que debía protegerlo en su niñez, acompañarlo en su juventud y cuidar de él en su vejez, y de éste un ciudadano, fue la perspectiva dominante no sólo en el discurso de los filósofos ilustrados, sino en el debate inmediatamente político (Rousseau, 1955/1762; Ciriza 2000 b; Fraisse, 1995).

La formulación rousseauiana condensa la articulación entre el proceso histórico de advenimiento del capitalismo y las transformaciones que tuvieron lugar en las formas de dominación patriarcal (Cobo, 1995). El orden político moderno se edificó simultáneamente sobre las ruinas del antiguo orden de privilegio a la vez que sobre la base de una doble escisión: entre economía y política, que mantuvo a buen resguardo las desigualdades económicas y sociales y entre cuerpo y política, que excluyó a las mujeres sólo por serlo del espacio de la política.

La organización capitalista de la producción modificó de múltiples formas las fronteras entre lo público y lo privado bajo el impacto de las transformaciones en los procesos de producción y reproducción de la vida social, en las posibilidades de acceso al trabajo y a la propiedad, en la organización de la vida familiar. No sólo se trataba, como a menudo se piensa, de cambios que afectaron las relaciones sociales y la forma de legitimación del poder político, sino de una profunda redefinición de los términos de la dominación patriarcal sobre la base de lo que Carole Pateman ha considerado como una derrota política de las mujeres (Pateman, 1995).

La fórmula contractual proporcionó los marcos de interpretación: la construcción del orden político sobre la base de un contrato entre individuos libres e iguales dejó fuera a las mujeres pues ellas no son individuos, sino mujeres. Como ha señalado Pateman el contrato fue un pacto entre varones que tuvo efectos emancipatorios para algunos de ellos, los burgueses blancos, europeos, heterosexuales, que excluyeron a las mujeres del ejercicio del poder estableciendo sobre ellas, sobre sus cuerpos, sus sexualidades, sus capacidades reproductivas, su trabajo, formas renovadas de control, dominación y explotación³.

En el mismo sentido Nancy Amstrong (1991), señala que se produjo desde fines del siglo XVII hasta mediados del XIX un proceso por el cual se privatizaron las relaciones de parentesco y se despolitizó la sexualidad. El deseo humano fue conjugado en novelas y ficciones que lo presentaron como puro efecto de la subjetividad desligándolo de toda relación con la historia política y social, obturando hasta qué punto el destino doméstico de las mujeres, su forzamiento cada vez mayor al matrimonio, incluso a la manera de ocupación profesional, el aislamiento y el individualismo que foguea las quimeras del amor romántico, tiene raíces sociales (Kollontai, 1911).

De modo que el orden que nacía a la vez que anunciaba la emancipación de todas las sujeciones propias del antiguo régimen y el nacimiento del tiempo de los derechos, establecía para las mujeres un destino de subalternidad y sumisión.

Fue la filósofa inglesa Mary Wollstonecraft la que puso nombre al dilema de las consecuencias políticas de las diferencias corporales. Nacida en los suburbios de Londres el 27 de abril de 1759 y muerta de una septicemia post-parto el 10 de septiembre de 1797, tras el nacimiento de su hija Mary Godwin, la de Mary es una biografía en la que anudan de manera emblemática los

³ Pateman argumenta, a partir de una lectura en clave feminista de *Tótem y tabú*, que el contrato social se ha producido sobre la base de la represión del contrato sexual, y es producto de un pacto fraternal por el cual los varones de la especie establecieron la exclusión de las mujeres y la imposición de relaciones de dominación que se perpetúan hasta hoy. De mi parte coincido con Antoni Domènech, quien señala que en modo alguno se trató de un pacto fraternal, pues la fraternidad es un ideal político nacido al calor del ciclo ascendente de la revolución francesa, portado por plebeyos, que buscaba establecer entre los y las nadies un vínculo de hermandad capaz de dotarlos de la fuerza política para romper las relaciones de dominación existentes (Domènech, 2004). Tal ideal ha sido heredado por las feministas como un horizonte utópico que inspira sus luchas emancipatorias (Beauvoir, 1949; Bertomeu, 2013).

signos de su tiempo: reclamar ser considerada como un cerebro sin sexo y morir de la muerte más mujeril en aquel entonces: la vinculada a los avatares de la vida reproductiva.

El asunto que Wollstonecraft plantea, el de la relación entre cuerpo y política, permanece como un tema recurrente en el debate por la ciudadanía de las mujeres. Para la filósofa inglesa, si bien las mujeres somos sujetos encarnadas diferentes de los varones de la especie, esa diferencia corporal no debe acarrear desiguales consecuencias políticas ni cognoscitivas en lo relativo al acceso y goce de derechos (Wollstonecraft, 1993/1792).

Desde su punto de vista el nuevo orden debía incluir a las mujeres como sujetos de derecho, pues la exclusión basada en el sexo hería de muerte el proyecto de una sociedad de ciudadanos/as libres e iguales al conservar el privilegio de unos en perjuicio de la mitad de la humanidad.

La encrucijada planteada por el dilema Wollstonecraft, ubica a las autoras que han intervenido en el debate contemporáneo ante el desafío de desarrollar una teoría política capaz de incluir una reflexión acerca del carácter sexuado de los cuerpos humanos y sus consecuencias políticas y sostener una reflexión tensada entre la consideración de la corporalidad y la aspiración normativa a la igualdad.

Arrojar ahora una mirada hacia aquel 1792 de escritura de la *Vindicación...* es interrogar ese pasado desde un conjunto de coordenadas: retorno de la cuestión de los derechos en un tiempo en el que se halla políticamente correcto celebrar su expansión, pero no se tiene pudor en proclamar la plena compatibilidad entre derechos humanos, y mucho más derechos de las mujeres y diferentes y capitalismo; retorno de la pregunta por la significación de la diferencia sexual para la construcción del orden político en un tiempo de exaltación de diferencias, siempre y cuando puedan despolitizarse, reducirse a la dimensión individual, articularse a la lógica del mercado, como las florecientes empresas de turismo que conducen a ciudades “*gay friendly*”, o la mercantilización de óvulos y gestaciones, para las cuales, desde luego, cuentan los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres.

4. Consideraciones finales

Si la cuestión de la ciudadanía retorna bajo las determinaciones establecidas por el recurso a una tradición selectiva que hizo del contrato social el modelo de emancipación política y el signo bajo el cual fue posible la remoción del antiguo orden de privilegio, y lo hace repitiendo las escisiones entre economía y política, entre cuerpo y política, es porque se ha perpetuado la idea de que es posible el acceso a derechos sin modificar las bases sobre las cuales tales derechos se obtienen.

Se podría objetar que los cuerpos se hallan considerados de manera incluso exacerbada en el plexo actual de derechos ciudadanos: las mujeres somos, se dice, ciudadanas de pleno derecho a la vez que, tras nuestros pasos, se ha abierto el amplio abanico de la diversidad.

Sin embargo, desde mi punto de vista, las críticas de Wollstonecraft y Marx aún proporcionan herramientas para pensar el horizonte actual. La incorporación de los derechos sobre los cuerpos humanos, la asunción política de la diferencia sexual en el orden del derecho oscila entre la emancipación puramente mercantil, que hace del cuerpo un objeto del cual las/los sujetos pueden disponer a la manera de una cosa y la emancipación puramente abstracta, que considera que la simple sustitución de la idea de hombre por la de humanidad elimina toda forma de discriminación contra las mujeres.

Si ha habido avances legales para las mujeres estos han sido abstractos, se han producido sobre el terreno de las desigualdades reales de color, clase, cultura, orientación sexual, desplazando fronteras de exclusión que dejan fuera, en un mundo violentamente desigual donde las mujeres continuamos teniendo escasas posibilidades de acceso a la propiedad, a miles de seres humanos desplazados de sus países, en su mayoría mujeres. Las causas son la

guerra, como sucede con las colombianas; el hambre y la desocupación, como sucede con las africanas; el odio misógino, como sucede con muchas mujeres árabes.

El retorno del relato contractualista obedece a que el contrato, como ha señalado Bidet, no es sino el espejo invertido de un mundo que está invertido. A partir del advenimiento del capital comercial la relación de intercambio de mercancías ha sido proyectada sobre las relaciones de los sujetos entre sí en el espacio de la sociedad civil y política (Bidet, 1993). El contrato se organiza sobre la proyección de relaciones económicas al ámbito de la política a la vez que excluye la economía de las regulaciones políticas, garantiza el derecho de propiedad y escamotea su relevancia en lo que al ejercicio de derechos civiles y políticos se refiere. A la vez que la economía proporciona el modelo y la matriz de las relaciones políticas, queda por fuera de la capacidad regulatoria del orden político por ella engendrado. A la vez que se postula la disolución de las jerarquías, se las reinstala de un modo más sutil, pero no por ello menos firme. La desigual suerte ya no se basa en la brutal diferencia establecida por la sangre y la herencia, sino en la transformación de algunas diferencias en desigualdades que afectan a los sujetos de manera individual. Desprovistos de lazos los individuos consienten en ingresar a un orden político que los considera como si fueran iguales.

El derecho burgués despoja a los/las sujetos de determinaciones: iguales ante la ley, desiguales en la sociedad civil, donde se comportan como meros particulares. La lógica de la individualización, la abstracción y la mercantilización preside el proceso de ciudadanía en nuestras sociedades. La riesgosa perspectiva que ve en la individualización creciente la condición de emancipación no advierte hasta qué punto la trama que articula individuos abstractos como sujetos contratantes se liga a la escisión entre economía y política que a la vez que construye el contrato sobre la base de los contratos económicos lo proyecta hacia el cielo del ideal, un ideal que exige a menudo el desarraigo, la negación de la propia historia y cultura, el rechazo y el ocultamiento de la propia lengua, la consideración del cuerpo como mera propiedad.

A la manera de Marx es preciso recordar que los derechos tienen la forma de las sociedades que los producen, que es preciso conservar la idea normativa de igual derecho, sabiendo siempre que el rasero de la equivalencia y la abstracción condenará a la exclusión la singularidad de los sujetos, sus determinaciones de clase, raza, sexo, orientación sexual. De allí que no baste con la mera expansión de derechos si ésta se hace sin poner en cuestión las profundas desigualdades que engendra el actual orden socio- sexual, que no ha cesado de ser capitalista y patriarcal.

Si contamos con las herramientas para advertir los límites de la concepción burguesa del derecho, si las esquizias del contrato son claramente perceptibles, las duras condiciones de vida establecidas en tiempos de capitalismo tardío hacen que aún fulgure en el contractualismo la promesa de pacificación de las relaciones de los sujetos entre sí. La sombra de Rousseau aún proyecta sobre nosotros y nosotras la promesa de, al menos, regular el abuso. Las críticas de Marx y Wollstonecraft en cambio nos devuelven una idea de ciudadanía que sólo podrá arraigar en una sociedad diferente.

De allí que crea importante traerlo/traerla a colación, heredera como soy de tradiciones en tensión, continuar insistiendo en que es preciso construir una trama de múltiples colores que nos permita tejer esas hebras diferentes en procura de una nueva sociedad en la que quepan todos y donde no haya una sola acepción posible de ciudadanía.

5. Bibliografías bibliográficas

- Armstrong, N. (1991) *Deseo y ficción doméstica*. Madrid: Cátedra.
Beauvoir, Simone de (1949). *Le Deuxième Sexe*. 2 Vols. Paris: Gallimard
Benjamin, W. (1982/1940). "Tesis de Filosofía de la Historia", en *Para una crítica de la violencia*. México: La nave de los locos.

- Bertomeu, M.J. (2013). "El ideal de fraternidad también para las mujeres. Diálogo sobre Simone de Beauvoir", Ponencia presentada en el *Coloquio Internacional Cuerpo y Política, un guiño a Simone de Beauvoir*. Córdoba, CEA-INCIHUSA-CONICET-USACH, 25 y 26 de febrero de 2013.
- Bidet, J. (1993). *Teoría de la modernidad*. Buenos Aires: Letra Buena/ El Cielo por Asalto.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.
- Bobbio, N. y Bovero, M. (1984). *Orígenes y fundamentos del poder político*. Barcelona: Grijalbo.
- Ciriza (2000 a.). "La formación de la conciencia social y política de las mujeres en el siglo XIX latinoamericano. Mujeres, política y revolución: Juana Azurduy y Manuela Sáenz, en A. Roig Comp. *El Pensamiento Social y Político Iberoamericano del Siglo XIX*. Madrid: Trotta, pp.143-168.
- Ciriza, A. (2000 b.). "A propósito de Jean Jacques Rousseau. Contrato, educación y subjetividad", en A. Boron comp. *La Filosofía Política Moderna. De Hobbes a Marx*. Buenos Aires: CLACSO –EUDEBA, pp.77-109.
- Ciriza, A. (2013). "Utopía y Revolución. Los sueños de un mundo mejor en tiempos de insurgencia: la América española entre 1770 y 1824", en S. Villavicencio ed. *La unión latinoamericana: diversidad y política*. CLACSO. En prensa.
- Cobo, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Madrid: Cátedra.
- Constitution du 24 juin 1793 <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/les-constitutions-de-la-france/constitution-du-24-juin-1793.5084.html>
- Domènech, A. (2004). *El eclipse de la fraternidad. Un revisión republicana de la tradición socialista*. Barcelona: Crítica.
- Engels, F. (2007//1884). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Buenos Aires: Luxemburg.
- Federici, S. (2010) *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón
- Fraisse, G. (1995). *Muse de la raison. Démocratie et exclusion des femmes en France*. Paris: Gallimard.
- Harvey, D. (2003). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.
- Kant, I. (1964/1784). "Idea de una historia universal desde el punto de vista cosmopolita", en *Filosofía de la Historia*. Buenos Aires, Nova.
- Kollontai, A. (2011/1911). *Las relaciones sexuales y la lucha de clases*, en T. Ruiz ed. *Alexandra Kollontai: Los fundamentos sociales de la cuestión femenina y otros escritos, En Lucha: España, 2011*. <http://www.enlucha.org/si te/?q=node/15895>. Marxist Internet Archive, mayo de 2011, 15 p.
- Lander, E. (2010). "Estamos viviendo una profunda crisis civilizatoria", en: *América Latina en movimiento*. Febrero de 2010. 452. Año XXXIV, II época, pp. 1-3.
- Marx, K. (1958/1843). Sobre la cuestión judía. En *La sagrada familia*. México: Grijalbo, pp.16-45.
- Marx, K. (2000/1875). *Crítica del Programa de Gotha*. Tomado de C. Marx, Crítica al Programa de Gotha, Ediciones en Lenguas Extranjeras, Pekín (Beijing), República Popular China, 1979. Digitalización: Juan Rafael Fajardo, para el Marxists Internet Archive, abril de 2000. <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/gotha/gothai.htm>
- Marx, K. y Engels, F. (1848). *El manifiesto comunista*. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Meiksins Wood, Ellen (1992). "Capitalismo y emancipación humana", en *El cielo por asalto*, Nº 4. Buenos Aires, otoño -invierno de 1992, pp.24-40.
- Mies, M. y Shiva, V. (1998). *La praxis del ecofeminismo*. Barcelona: Icaria – Antrazyt.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- Rousseau, J.J. (1955/1762). *Emilio*. Buenos Aires: Safian.
- Tristán, F. (1977/1843). *La unión obrera*. Barcelona: Fontamara.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Wollstonecraft, M. (1993/1792). *Vindication of the Rights of Woman in Mary Wollstonecraft Political Writings*, ed. by J. Todd, Toronto: University of Toronto Press. Hay traducción castellana: Wollstonecraft, Mary (1977/1792) *Vindicación de los derechos de la mujer*, trad. por Charo, E. y M. Barat. Madrid: Debate.



Mujeres y liderazgo: Controversias en el ámbito educativo

Women and leadership: Controversies in the educational field

Mercedes Cuevas López,
Marina García Carmona,
Yasmine Leulmi,

Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 12 de julio de 2013

Fecha de revisión: 25 de septiembre de 2013

Fecha de aceptación: 02 de noviembre de 2013

Cuevas, M., García, M. y Leulmi, Y. (2014). Mujeres y liderazgo: Controversias en el ámbito educativo. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 79 – 92.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Mujeres y liderazgo: Controversias en el ámbito educativo

Women and leadership: Controversies in the educational field

Mercedes Cuevas López, mmcuevas@ugr.es

Marina García Carmona, marinagc@ugr.es

Yasmine Leulmi, leulmi@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

En el camino hacia políticas de igualdad entre hombres y mujeres nos detenemos en una de las variables que consideramos esencial: El acceso de la mujer a cargos directivos y de gestión en el ámbito educativo y más en concreto en la Universidad. Intentamos profundizar en las barreras que han dificultado el camino para igualar las estadísticas y por otro lado, pretendemos indagar en el estilo de liderazgo femenino considerándolo un valor añadido para las organizaciones, en nuestro caso educativas, para promover importantes cambios sociales. Las investigaciones en el campo de la organización educativa, durante esta última década, han avanzado en la búsqueda de buenas prácticas sobre la dirección y el liderazgo en contextos educativos; al mismo tiempo los estudios tratan de profundizar en las dificultades de las mujeres para el ejercicio de la dirección y si su estilo de liderazgo incide en el éxito escolar considerando que en el ámbito educativo el porcentaje de profesoras es muy representativo. También éstos estudios en estos últimos años trasladan todas estas cuestiones al ámbito universitario, tratando de conocer la problemática de las profesoras universitarias para acceder a la gestión dentro de una cultura que todavía hoy está bastante masculinizada.

Abstract

On the road to political equality between men and women we stop at one of the variables that we consider essential: women's access to leadership and management positions in education and more specifically in the University. We try to focus on the barriers that have hindered the path to match statistics and, on the other hand, we seek to investigate the female leadership style considering it an added value for organizations in education to promote important social changes. Research in the field of educational organization, over the past decade, have made a progress in the search for good practices in management and leadership in educational contexts. At the same time, the studies try to go deeper in the difficulties for women for management. They also try to find if their leadership style affects school success, considering that in education the percentage of female teachers is very representative. Also these studies in recent years moved all these issues to the University field, trying to meet the problems of female University professors to access management positions within a culture that is still very masculine today.

Palabras clave

Género; Educación; Liderazgo; Dirección de centros educativos; Universidad; Sociedad del conocimiento

Keywords

Gender; Education; Leadership; Educational Schools Management; University; knowledge Society.

1. Introducción

Para nosotras el tema que nos ocupa es primordial por estar convencidas que la forma de liderar de las mujeres conlleva un modelo diferente al masculino, que no tiene necesariamente que ser ni mejor ni peor, aunque en muchas ocasiones es éste último el que impera; aunque sean las mujeres quienes lo ejecuten ya que durante muchos siglos ha sido el único a imitar: Consideramos que es el contexto y las personas quienes hacen las organizaciones.

En esta ocasión, fijamos nuestra atención en un reportaje televisivo donde una directora general de una multinacional norteamericana relataba su forma personal de gestionar su empresa; en el mismo insistía en la importancia que tenía para ella la atención personalizada a sus empleados que repercutía directamente en el buen hacer de la empresa. Para ella si los empleados trabajaban felices y sus problemas personales y familiares eran atendidos por los directivos, la repercusión en la productividad de estas personas beneficiaba sobre todo a los clientes. Pero lo que más nos llamó la atención era la manera de proceder de la directiva que sé camufló entre el personal con el objetivo de conocer, in situ, los pensamientos, problemas personales, intereses, dificultades diarias de sus empleados. En definitiva esta experiencia confirma lo que llevamos años investigando, en nuestro caso en el ámbito educativo, sobre la forma de proceder y el modelo que ejercen los cargos directivos femeninos.

En el correo de la Unesco de abril-junio de 2011 (publicación trimestral de la UNESCO) la autora Michael Genovese se pregunta: *¿Ejercen las mujeres el liderazgo de manera diferente a cómo lo ejercen los hombres? “Está extendida la opinión de que los hombres asumen más personalmente las funciones de mando, mientras que las mujeres suelen optar por un método de dirección más bien colegial”, dice Michael Genovese, que es toda una autoridad en materia de liderazgo, un tema sobre el que lleva escritos ya veintiocho libros. “Las excepciones a esta opinión generalizada – añade Genovese– son abundantes, pero ese punto de vista tiene un gran fondo de verdad. Los hombres dictan y las mujeres discuten. Los hombres monologan y las mujeres entablan el diálogo. En cuanto a los temas que preocupan a las mujeres en posiciones de poder, quizás sorprenda a algunos el hecho de que actualmente éstas no defienden con más vigor que los hombres las cuestiones ‘femeninas’. Aquí, las diferencias de tipo ideológico o partidista son los mejores indicadores del apoyo que pueda prestarse a lo que se suele considerar temas específicamente femeninos, como la educación y la salud, por ejemplo”.*

No pretendemos radicalizar nuestra posición con respecto a la temática, pero sí insistimos en las recomendaciones llevadas a cabo por la UNESCO en los últimos años, en cuanto a hacer visibles buenas prácticas en el liderazgo femenino como motor de cambios sociales.

En este sentido nuestro interés es centrar la atención en las escasas cifras de directivas en el ámbito universitario español, y profundizar en las dificultades que tienen las profesoras para no implicarse directamente en los órganos directivos de la universidad.

Como miembros del equipo Gendercit, pretendemos a lo largo de los cuatro años del proyecto contrastar nuestras percepciones con las de otras colegas e investigar el tema en los otros países con los que compartimos nuestro proyecto.

2. Hacia la igualdad

A pesar de todos los esfuerzos llevados a cabo para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, el camino se está haciendo más largo y tortuoso de lo esperado en un principio. Las estadísticas confirman que todavía más de un 30% de las mujeres de nuestro país, en las mismas condiciones laborales que los compañeros de trabajo, cobran menos salario. Estas desigualdades son todavía más notorias en los países subdesarrollados, donde la discriminación de la mujer es más evidente. En el mundo entero, la vida de las mujeres va cambiando: Viven más años, tienen menos niños y ejercen cada vez más empleos remunerados, aunque muchas de ellas siguen viviendo en la pobreza. Estos cambios han sido

muy rápidos, y sin embargo los códigos culturales en torno a las vidas de las mujeres apenas empiezan a cambiar. La cultura, como dice la UNESCO es en efecto el mejor instrumento para salvar a la humanidad de la esclavitud y de la violencia. Por eso tenemos que reajustar los códigos culturales para que reflejen los cambios introducidos en la vida de las mujeres, y en todas las etapas de su existencia.

En nuestro país el 22 de marzo de 2007 se aprobó la Ley de Igualdad, con sus principios y planes estratégicos pretende el pleno reconocimiento de la igualdad formal, pues resultaban insuficientes las medidas anteriores: La violencia de género, la discriminación salarial, la discriminación en las pensiones de viudedad, el mayor desempleo femenino, la todavía escasa presencia de las mujeres en puestos de responsabilidad política, social, cultural y económica, o los problemas de conciliación entre la vida personal, laboral y familiar muestran la desigualdad plena y efectiva, entre mujeres y hombres.

Resulta necesaria, en efecto, una acción normativa dirigida a combatir todas las manifestaciones aún subsistentes de discriminación, directa o indirecta, por razón de sexo y a promover la igualdad real entre mujeres y hombres, con remoción de los obstáculos y estereotipos sociales que impiden alcanzarla. Esta exigencia se deriva de nuestro ordenamiento constitucional e integra un genuino derecho de las mujeres, pero es a la vez un elemento de enriquecimiento de la propia sociedad española, que contribuirá al desarrollo económico y al aumento del empleo. (Ley de Igualdad, preámbulo).

El Título V de la Ley de Igualdad (2007), en su Capítulo I regula el principio de igualdad en el empleo público, estableciéndose los criterios generales de actuación a favor de la igualdad para el conjunto de las Administraciones públicas y, en su Capítulo II, la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los nombramientos de órganos directivos de la Administración General del Estado, que se aplica también a los órganos de selección y valoración del personal y en las designaciones de miembros de órganos colegiados, comités y consejos de administración de empresas en cuyo capital participe dicha Administración. El Capítulo III de este Título se dedica a las medidas de igualdad en el empleo en el ámbito de la Administración General del Estado, en sentido análogo a lo previsto para las relaciones de trabajo en el sector privado, y con la previsión específica del mandato de aprobación de un protocolo de actuación frente al acoso sexual y por razón de sexo.

Esperamos que estos esfuerzos legislativos consigan nuevas conquistas de igualdad para las mujeres, entre otras la participación en esferas de poder tanto económico como político; y el acceso a puestos de máxima responsabilidad que hasta ahora han estado vetados para nosotras. Aunque no compartimos que la propia Ley inste a la paridad en los consejos de administración incorporando un 40% al menos de presencia femenina y la presencia equilibrada de sexos en los puestos decisorios en las empresas, entendemos que sí hay que facilitar esta presencia pero de forma meritatoria y no obligada.

3. La mujer en la sociedad del conocimiento

Es a partir de la mitad del siglo pasado cuando la mujer se empieza a incorporar de forma masiva al mundo laboral.

La igualdad entre los géneros es un derecho humano y es esencial para la consecución de los objetivos de desarrollo del Milenio. Se trata de un requisito indispensable para superar el hambre, la pobreza y las enfermedades. Igualdad entre los géneros implica igualdad en todos los niveles de la educación y en todos los ámbitos de trabajo, el control equitativo de los recursos y una representación igual en la vida pública y privada. Es crucial lograr la paridad en la educación (en la educación primaria y niveles siguientes) para que las mujeres participen plenamente en la sociedad y en la economía mundial. La UNESCO en su informe anual en el año 2005 señala con respecto a la sociedad del conocimiento que: *“se menciona a menudo la brecha digital, cuya realidad es innegable. Pero hay algo más inquietante todavía: la brecha*

cognitiva que separa a los países más favorecidos de los países en desarrollo, y más concretamente de los países menos adelantados. Esta última brecha corre el riesgo de ahondarse, al mismo tiempo que surgen o se amplían otras grietas muy profundas dentro de cada sociedad. ¿Cómo podríamos aceptar que las futuras sociedades del conocimiento sean sociedades disociadas?”

Nos preguntamos si la brecha de sexo en esta nueva sociedad tecnologizada forma parte de esa disociación, y sobre todo si consideramos ámbitos como el que nos ocupa en este artículo.

Un elemento clave de la potenciación de la mujer es el ejercicio de un poder de decisión en pie de igualdad con el hombre en los campos que afectan a su vida (desde la familia hasta los niveles más altos de gobierno). El hecho de dedicar el 3º de los ocho objetivos del Milenio de las Naciones Unidas a estas cuestiones es prueba suficiente para demostrar que aunque la realidad social sea muy diferente a décadas pasadas, en lo que se refiere al ámbito socio-laboral la situación de los hombres y mujeres sigue estando en desventaja para estas últimas y es todavía más llamativa la discriminación de género en el acceso al poder. Así en el informe citado anteriormente de la UNESCO (2005), incide en que un atento examen de la función y del lugar que ocupan las mujeres en las sociedades del conocimiento ilustra otro aspecto de la brecha cognitiva que contribuye a reforzar las asimetrías existentes dentro de la sociedad.

Sabemos que es la educación la que puede liberar de estas desigualdades, pero también somos conscientes que una vez superada ésta son otros los factores que impiden el hecho de que las mujeres puedan formar parte de los puestos directivos tanto de las empresas como en las instituciones públicas. *“Actualmente, hay muchos trabajos de las ciencias cognitivas que destacan en qué medida las características sexuales influyen en nuestros modos de conocimiento y comunicación, y cómo la diversidad de las identidades narrativas enriquece los modos de conocimientos. No obstante, la mayoría de las competencias exigidas para actividades tradicionalmente consideradas exclusivas de los hombres, o de las mujeres, son, en realidad, idénticas. Por lo tanto, los factores que crean las condiciones de la desigualdad de los hombres y mujeres ante el conocimiento no son las diferencias cognitivas, sino las desigualdades socioculturales.”*(UNESCO, 2005)

¿Pero realmente, dónde está el problema de fondo? La mayoría de los estudios realizados con directivos españoles coinciden en las siguientes diez barreras a superar:

1. Dificultades para conciliar vida familiar y laboral.
2. Ausencia de flexibilidad laboral.
3. Estrés.
4. La duración de la jornada laboral.
5. Escaso acceso a la información y red de contactos masculina.
6. Escasez de apoyos.
7. Diferencias en la remuneración.
8. Escasa formación en gestión del tiempo.
9. Dificultades para encontrar apoyo logístico para el hogar.
10. Movilidad geográfica.

Suponemos que son estas dificultades las que nos llevan a cifras como las siguientes: el 24% de las 300 empresas españolas con mayores ingresos tienen alguna mujer en sus consejos de administración (4,6%), si concretamos un poco más en el IBEX 35 donde se concentran las mayores empresas españolas que cotizan en bolsa sólo hay 15 mujeres de un total de 400 consejeros. Si tenemos en cuenta los cargos directivos como los puestos de responsabilidad técnica, sólo el 25% están ocupados por mujeres. (Estudio realizado por C.C.O.O. y U.G.T. con ocasión del día de la mujer trabajadora en marzo de 2003).

Actualmente con la crisis, la brecha salarial ha aumentado y con respecto a la movilidad geográfica es lo primero que se pregunta en las entrevistas de trabajo a las mujeres.

El techo de cristal configurado por el conjunto de normas no escritas o invisibles que están en la cultura de las empresas y que impiden el acceso de la mujer a puestos de responsabilidad (Segerman-Peck, 1991), son mecanismos a modo de barreras implícitas derivadas de prejuicios psicológicos y organizativos que dificultan el desarrollo profesional de las mujeres, pero también perjudican a las organizaciones al impedir el aprovechamiento máximo del potencial laboral que ellas ofrecen y que para la profesora Amparo Ramos(2005) es lo que ha llevado a que para acceder a un puesto de alta dirección o un cargo de toma de decisiones las mujeres se han encontrado con que el estilo de dirección que las caracterizaba resultaba ser un problema añadido a los prejuicios y valores organizacionales tradicionales, patriarcales y androcéntricos y que en la mayoría de los casos han tenido que adoptar un estilo de dirección dominante ejercido por el hombre y considerado masculino. Y sin embargo cuando han adoptado un estilo de liderazgo diferente asociado mayoritariamente a las mujeres y considerado femenino, les ha resultado mucho más costoso, si no imposible, conseguir acceder y mantenerse en esa posición, o en el mejor de los casos, han sido cuestionadas y evaluadas constantemente por el hecho de adoptar un estilo diferente al que establecía la norma.

En pleno S.XXI, cabe preguntarse si la agravación de las desigualdades entre hombres y mujeres es transitoria, o si las sociedades del conocimiento crean condiciones poco propicias para la igualdad entre los sexos por lo que los hombres también tendrán que participar en la reflexión común acerca del lugar que les corresponde a ellos mismos y a las mujeres en sociedades del conocimiento basadas en el rechazo de la ignorancia y los prejuicios sexistas. *“El tratamiento de las discriminaciones subsistentes no será una cuestión fácil en el plano de las políticas. ¿Será necesario recurrir a medidas que fomenten, cada vez que sea necesario, formas de paridad, o habrá que adoptar medidas de discriminación positiva (affirmative action)? Cabe señalar que el lugar cada vez más importante que ocupa el saber en la vida de las mujeres les ofrece nuevas posibilidades para reforzar su autonomía en las sociedades del conocimiento”* (UNESCO, 2005)

4. Estilos de liderazgo femenino/masculino

Hablar de liderazgo femenino puede resultar ambiguo si lo que pretendemos es atribuir unos determinados rasgos al colectivo de mujeres. Sin embargo, son muchas las investigaciones que han puesto de relieve un estilo diferente cuando se analiza la forma de dirigir que tienen las mujeres frente a los hombres. Algunos de estos rasgos se relacionan con una mayor capacidad de la mujer para consensuar o para resultar más mediadoras a la hora de liderar un grupo humano. También suelen conceder una gran importancia a la creación de un clima de relaciones agradables basadas en el apoyo mutuo. Entre estos estudios podemos recordar el realizado por Coronel y otros (1999) en el que se afirma que el liderazgo desarrollado por las mujeres se caracteriza por:

1. énfasis en las personas y los procesos;
2. liderazgo como responsabilidad de todos;
3. constitución de estructuras menos burocratizadas, priorizando sobre lo burocrático las relaciones sociales y el sentido de comunidad;
4. capacidad para activar conexiones con las personas y el "aprender con los demás";
5. "dejar hacer" potenciando profesionalmente a los colectivos a través de sus propios conocimientos e ideas;
6. participación y diálogo como procesos educativos;
7. clara preferencia por un enfoque cooperativos y consultivos;
8. estilo colaborativo, compartido y no competitivo;
9. énfasis en los procesos democráticos;
10. desarrollo de políticas del cuidado y apoyo mutuo

Sin embargo una de las trampas en las que caen algunas mujeres cuando acceden al poder es aparentar que son más duras que los hombres. Esto se debe a que se han socializado en una cultura machista y asumen patrones masculinos porque han aprendido que son los adecuados

para conseguir el éxito. En este sentido, Coronel (1996) sostiene que *una mujer firme, franca y directa se la considera agresiva o con demasiadas aspiraciones, lo cual no se aplica a los hombres que muestran el mismo comportamiento. Por todo ello vemos que las mujeres, cuando ejercen cargos de responsabilidad, tienen no sólo que distanciarse de las otras mujeres, sino que tienen que aislar su yo emocional de los hombres.*

Schein (2001) ha analizado durante más de 30 años la evolución de las barreras psicológicas en el progreso de las mujeres hacia los puestos de dirección. En sus primeros hallazgos (Shein, 1973 -1975) mostraron que, tanto las mujeres como los hombres en puestos directivos medios en empresas norteamericanas, percibían que las características asociadas al éxito en el ejercicio directivo se encontraban más próximas a las características asociadas a los hombres que a las mujeres. Esto le llevó a plantear su famoso lema "*think manager-think male*" (piensa en dirección - piensa en masculino) indicando que este fenómeno podía apuntalar los sesgos que tienden a desfavorecer a las mujeres en la selección a los puestos para los cargos directivos.

De todo ello, podemos extraer que los puestos directivos se han asociado con el estereotipo masculino y siguen siendo más valorados si los realizan hombres, por lo que las mujeres se han encontrado al intentar acceder a un puesto de dirección que el estilo que las caracteriza resulta ser un problema añadido a los prejuicios y valores organizacionales tradicionales, patriarcales y androcéntricos. (Ramos López, 2005).

Ya en los años 80 Loden (1987) identificaba ocho áreas donde se podían observar las diferencias entre el estilo de gestión masculina y femenina:

- a. Uso del poder: tienden más a dar poder a los otros/as que a acumular poder personal;
- b. resolución de problemas: son multimentales, mezclando adecuadamente intuición y racionalidad;
- c. habilidades interpersonales: saben escuchar, tienen empatía;
- d. grupos de trabajo: utilizan habilidades de los miembros del grupo en la dirección;
- e. dirección participativa: están centradas en el grupo y no sólo organizativamente;
- f. asunción de riesgos: asumen riesgos para perfeccionar la actividad;
- g. atención a la diversidad: su primera consideración es el personal;
- h. resolución de conflictos: buscan soluciones que permitan ganar a todos;
- i. desarrollo profesional: participan en un trabajo aunque no sea parte de su función, pues están implicadas en la búsqueda del desarrollo grupal.

Grimwood y Popplestone (1993) definen el estilo de dirección de las mujeres como abierto, no competitivo, innovador, con un firme sentido de la calidad, centrado en la persona, flexible, comunicativo y persuasivo.

Los cambios producidos en la cultura organizacional en estos últimos años han determinado cambios en las creencias, valores y actitudes de las organizaciones y en los estilos de liderazgo. Las características requeridas al personal directivo para responder a las demandas organizacionales actuales son la innovación, la creatividad, la visión de futuro y la adaptación a los cambios constantes del entorno, además nos añade la profesora Ramos López (2005) que tiene que tener capacidad para dirigir personas, motivándolas e integrándolas en un proyecto común, y tener capacidad de trabajo en equipo. Precisamente es el liderazgo transformacional el que concentra todas estas características y es definido por Bass (1985) como el conjunto de capacidades que permiten al líder identificar los cambios y diseñar acciones para afrontarlo de forma efectiva. Permite tanto el desarrollo individual, como el trabajo en equipo, cualidades muy valoradas en las estructuras organizacionales actuales donde los cambios tan vertiginosos exigen respuestas y adaptaciones continuas.

Durante estas tres últimas décadas son muchas las investigaciones que han pretendido buscar las diferencias entre los estilos de liderazgo en función de los estereotipos de género. Pero

realmente, ¿son estas diferencias, las que marcan el hecho de que todavía sean pocas las mujeres que ocupan cargos directivos?

Entre estas investigaciones queremos resaltar las que se han llevado a cabo en el ámbito educativo, porque la educación es una profesión donde la mayoría son mujeres. Sin embargo, las estadísticas confirman que la dirección de los centros educativos están ocupados por hombres mayormente. Es significativo ver en Centros de Infantil y Primaria donde la plantilla está configurada por mujeres mayoritariamente y en el equipo directivo se sitúa la representación masculina. Como indica Díez y otras (2006) el patriarcado pervive, en gran parte, debido a la falta de conocimiento del proceso histórico de la desigualdad, de la discriminación, de las estrategias que el propio patriarcado ha utilizado a lo largo de la historia para someter a la mujer. La historia oficial, las producciones culturales y científicas sólo muestran una parte de la realidad, y ésta está vinculada a la visión patriarcal.

También la investigación del CIDE dirigida por Mercedes Muñoz-Repiso y citada por Díez y otras (2006) ofrece datos reveladores. El estudio realizado en el ámbito educativo europeo concluye que la educación europea, en lo político y gestión comunitaria se refiere, está prioritariamente en manos masculinas. Y continúa explicando que *entre el profesorado europeo, en preescolar son mujeres el 95%; en educación primaria, las tres cuartas partes; en secundaria algo más de la mitad y en el nivel universitario la proporción es de aproximadamente 30% de mujeres frente a un 70% de varones [...], aproximadamente están ocupadas por mujeres la mitad de las direcciones de primaria y el 30% de las de secundaria. Por tanto la proporción es inferior a lo que cabría esperar por la distribución del profesorado [...]. Todo ello parece sugerir que hay razones más relacionadas con cuestiones culturales y sociales de tipo general que con el tema estricto de la dirección escolar. Y, en todo caso, se confirma que, salvo excepciones, las mujeres están menos presentes de lo previsible en los puestos de responsabilidad del sistema educativo* (Muñoz-Repiso y Murillo: 2003, 26-28).

Hay diversas razones para estas conclusiones, que podemos argumentar desde las muchas investigaciones que se han llevado a cabo durante estos treinta últimos años. Entre ellas los estudios llevados a cabo en el ámbito nacional por las Universidades de Valencia, Sevilla y León. Todas ellas, coinciden en que las barreras se contemplan desde factores internos (como la autoestima, las percepciones que tienen las dirigentas femeninas sobre el ejercicio de su cargo, etc.) y de factores externos, todos ellos relacionados con la tradición y la cultura de los modelos masculinos imperantes (jerarquizados e individualistas), que han sido imitados por las directivas noveles

Como decíamos anteriormente, las características del liderazgo transformacional se ajustan más al estilo de liderazgo femenino es un estilo colaborativo, abierto, democrático, consensuador, de trabajo en equipo y de compartir responsabilidades y trabajo. La mujer no se identifica, por tanto, con la palabra líder. La mujer no busca tanto el éxito social que parece proporcionar el poder o liderazgo. Sí sería más fácil que se planteara acceder a un cargo de dirección cuyo desempeño conllevara fundamentalmente una dinámica de diálogo, de negociación, de trabajo en equipo, de cuidado de las relaciones, de desarrollo la inteligencia emocional, etc. Por eso no es deseable para las mujeres acceder a un cargo que habitualmente lo que supone es asumir un rol de autoridad jerárquica (más en sintonía con el estilo masculino), que tiende a deteriorar el clima de entendimiento con sus compañeros y compañeras profesionales, y que muchas veces llega a crear distancia y enfrentamiento afectivo.

A continuación presentamos, de manera resumida, algunos de los conceptos clave y expresiones que han influido e influyen actualmente en el liderazgo femenino y que son utilizados en la literatura de género. Sus significados engloban en su mayoría las ideas tratadas en este artículo. Éstos son (Cáceres et al. 2012, p. 82):

Tabla 1.

Conceptos clave en los estudios de género (Cáceres et al. 2012, p. 82)

Conceptos	Significación
1. Síndrome del desequilibrio en la cumbre	Conjunto de dificultades o limitaciones a las que se enfrenta la mujer que se encuentra en el poder para desarrollar experiencias personales y profesionales gratificantes, por razón de género
2. Síndrome de la abeja reina	Tendencia de algunas mujeres de atribuir su éxito profesional a sus propios méritos y rechazar, por tanto, las acciones de discriminación contra personas de su mismo género
3. Techo de cristal	Se refiere a una serie de obstáculos internos a los propios mecanismos de actuación de la sociedad (valores, etc.) que encuentran las mujeres para aspirar a algún tipo de promoción profesional y que no son perceptibles directamente
4. Política de tierra quemada	Las mujeres van ocupando aquellos lugares que el hombre va desechando, puestos que han perdido su reconocimiento y prestigio social
5. El mito de la excepción	Está muy relacionado con el síndrome de la abeja reina. Hace referencia al carácter meritocrático e individual a través del cual se explica el posible éxito de cualquier mujer y con ello se rechaza la presencia de cualquier tipo de discriminación
6. Prolongación del mito maternal	La mujer ocupa mayoritariamente profesiones propias del rol maternal asignado como <i>constructo sociocultural</i> a su condición de mujer, como por ejemplo en la enseñanza y más concretamente en Educación Infantil, que puede decirse es una profesional feminizada prácticamente al cien por cien
7. Síndrome de la mala madre	Presión psicossocial ejercida sobre la mujer y su rol maternal que genera una gran inestabilidad emocional en el caso de romper con las tareas que tradicionalmente le han sido propias, por lo que contribuye a mantener la persistencia de este sistema y la anulación del acceso de esta a posiciones de mayor poder y participación
8. Think manager, think male	Expresión inglesa que representa la asociación tradicional existente entre la dirección y el gobierno de los centros con un perfil propiamente masculino que ha sido el imperante de la cultura organizacional
9. Harén pedagógico	Determinación de las relaciones de poder, en las que los hombres ocupan las posiciones de mayor prestigio y estatus profesional, mientras que las mujeres desarrollan cargos pertenecientes a un segundo plano de importancia
10. Old's boy club	Redes de apoyo interno entre los hombres para posibilitar directa o indirectamente el acceso de estos a la participación en el gobierno y gestión de la comunidad educativa en detrimento de la presencia femenina
11. Regla de hierro	Recoge la idea de que cuanto más poder y prestigio tiene una posición menos posibilidad existe de encontrar a una mujer en el cargo
12. Segregación laboral vertical	Desde una perspectiva jerárquica, las mujeres se encuentran desplazadas a favor de los hombres de los cargos o posiciones de mayor poder e influencia en determinadas profesiones
13. Segregación laboral horizontal	Masificación femenina en áreas de conocimiento o ámbitos profesionales que carecen de poder y prestigio social en relación con otros campos de trabajo de mayor raigambre social en los que se sitúa el hombre

5. Liderazgo y dirección desde la perspectiva de género

Sin duda, uno de los cambios más visibles experimentados en la situación de las mujeres ha sido su presencia masiva en los diferentes niveles educativos. En muchos centros son mayoría en las aulas y entre el profesorado (la presencia femenina en las carreras técnicas ha aumentado en los últimos años, pero continua siendo menor que la masculina), obtienen mejores rendimientos académicos y han diversificado sus opciones de estudio.

Las mujeres han ganado en formación. Sin embargo, el incremento del número de mujeres en las instituciones de enseñanza no ha contribuido a superar, como podía esperarse, las condiciones de desigualdad. Ser hombre o mujer todavía sigue siendo determinante en el proceso de profesionalización. Además de motivos personales y familiares, las mujeres participan menos del mundo de ambiciones y de estrategias masculinas, viendo así dificultado su acceso a puestos de poder y de prestigio.

El acceso de la mujer a puestos de dirección es una de las condiciones esenciales de la práctica de la igualdad en el seno de las organizaciones. Si esto no es habitual en las organizaciones educativas, el modelo de educación que se transmitirá contribuirá a desarrollar una educación no acorde con los planteamientos de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Y esto es importante porque lo que las futuras generaciones de hombres y mujeres aprenden en la escuela, no es sólo lo que les transmitimos, sino también lo que ven y viven en la organización y funcionamiento de esas instituciones en las que pasan al menos 14 años de su vida.

La educación es una profesión en donde predomina el número de mujeres, pero sin embargo las estadísticas demuestran que el número de mujeres en puestos directivos en centros educativos es mucho menor de lo que correspondería en proporción a su presencia en esta profesión.

Coincidimos con Martín-Moreno Cerrillo, (2008), en que el acceso de una mujer a la dirección escolar no supone por sí sólo un avance a las prácticas relativas a la igualdad de género en las instituciones docentes. Repetidos análisis ponen de manifiesto que, en contra de lo que cabría suponer, las directoras en su trabajo no se preocupan sobre los temas de igualdad y de género. Esta autora va más allá señalando que: Al no ofrecer las mujeres directivas un punto de vista diferente a sus colegas directores, contribuyen a perpetuar el statu quo. En esta línea Schmuck y Schubert (1995) citados por Martín-Moreno Cerrillo, (2008), ponen de manifiesto que los profesores preguntan más a los niños y varones adolescentes que a las niñas y a las adolescentes. Los alumnos varones también reciben mayor número de sugerencias y alabanzas que las mujeres en escuelas y universidades. Las directoras tienden a adoptar la cultura organizacional habitual de los directores, por lo que no ponen especial énfasis en políticas de igualdad. Nos dice Martín-Moreno Cerrillo,(2008) que da la impresión de que consideran que sus experiencias personales son meramente idiosincrásicas, por lo que este fenómeno de negación inconsciente por parte de muchas mujeres que desempeñan puestos de liderazgo, parece constituir una conducta reactiva que protege a las mujeres del sufrimiento que produce la discriminación. La autora apela a cambios relevantes en el ejercicio de la dirección escolar femenina: cambios que aceleren la eliminación de las barreras educativas, sociales y culturales que contribuyen a la discriminación de género.

5.1. La dirección y el liderazgo en los centros educativos

Se afirma con bastante frecuencia que es la dirección la que establece la diferencia entre mediocridad y excelencia en las escuelas, aunque parezca una afirmación tajante y excesiva y que seguramente habría que matizarse, pero no cabe duda y además nos lo confirman todos los estudios actuales sobre el tema es que el papel de los directivos es fundamental para el buen funcionamiento de los centros educativos.

Por otra parte, también esas investigaciones, no se ponen de acuerdo en el modelo directivo más idóneo; pero sí se han encontrado buenas prácticas de muchos directores y directoras que

han podido servir de referencia. En este sentido podemos constatar que el contexto de los centros, el profesorado y su alumnado son variables que condicionan los estilos de dirección. Con esto queremos decir que no es posible establecer un estilo ideal de liderazgo o director/a, ya que la actuación ha de adaptarse a muchas variables y contingencias. En la práctica no existen estilos directivos puros, así como tampoco existen estilos de dirección buenos o malos por antonomasia (Cuevas, 2002).

Cuando utilizamos el término liderazgo, nos referimos a un proceso por el que las personas son capaces de construir con otras algo en lo que creen o en la capacidad de convencimiento para que los profesores se entusiasmen con su trabajo de profesores (Greenfield, 1987) en este caso se está insistiendo en una visión dinámica de la escuela, en cuanto posibilidad de creación cultural frente a una visión estática, dada y en cierto modo irreal (Cuevas, 2002).

Actualmente, parece que el estilo de liderazgo transformacional está más acorde con el modelo de escuela del futuro; en palabras de Murillo et al (1999) implica una cualidad personal, una habilidad para inspirar a los miembros de una organización para mirar más allá de los intereses propios y centrarse en las metas de toda la institución. En la investigación llevada a cabo por Bass y Avolio en 1992 y donde trabajaron con 256 escuelas durante cinco años, señalaron las características del liderazgo transformacional:

- Carisma. Supone el ser capaz de solucionar problemas.
- Consideración individual. Consiste en dedicar tiempo y atención a cada uno de los profesionales.
- Estimulación intelectual. Consiste en la capacidad del líder para proporcionar modos y razones para incitar a la innovación y al cambio como elementos claves para conseguir objetivos de calidad.
- Capacidad para construir un liderazgo compartido. Supone fomentar una cultura de colaboración entre todo el personal para definir la misión de la escuela conjuntamente.
- Fomento del trabajo en equipo, como estrategia que ayuda a conseguir mejores resultados.
- Inspiración. Consiste en la capacidad de innovación y creatividad. Supone reflexión, aceptación de cambios y asunción de riesgos.
- Tolerancia psicológica. Implica la capacidad para atemperar y relativizar las situaciones de conflicto y tensión.

Todas estas características, casi son más propias de las mujeres que de los hombres; si además añadimos las cualidades propias de la inteligencia emocional como asertividad, empatía, etc. Podemos estar definiendo los rasgos típicos de un perfil femenino.

El nuevo liderazgo parece que es menos masculino y como hemos dicho está más en la línea de los rasgos femeninos. En este sentido consideramos que las directoras están ahora en mejores condiciones para ejercer realmente su liderazgo sin necesidad de imitar modelos más androcéntricos.

Utilizando sus capacidades específicas más potentes, incluyendo el liderazgo colaborativo y el transformacional, y centrándose en el currículo y la instrucción, en la inclusión de todos los grupos en la toma de decisiones, en la potenciación del profesorado, estudiantes, padres y madres, y en la articulación de nuevas visiones sobre lo que han de ser los centros educativos, las directoras están obligadas a marcar esa diferencia que acabe con la discriminación de género en las escuelas, institutos y universidades (Martín- Moreno Cerrillo, 2008).

6. La mujer en la gestión universitaria española

Los estudios sobre el conocimiento interno de la Universidad los podemos situar en estas dos últimas décadas, y si nos centramos en el liderazgo y la gestión son pocas las investigaciones que se han llevado a cabo. Desde la entrada de la calidad en la cultura organizativa de las

universidades, consideramos que ha supuesto un avance en cuanto a la reflexión sobre los servicios públicos.

Por otro lado, todas las investigaciones coinciden en la relevancia que tiene el ejercicio de cierto liderazgo por parte de los directivos de los centros para su funcionamiento; sin embargo, esto que nadie cuestiona cuando nos referimos a los niveles no universitarios parece que no está tan claro (o al menos tan asumido y admitido) cuando nos referimos a la Universidad.

Si los directores efectivos (Davis y Thomas, 1992), han sido vistos como personas que muestran una visión clara de lo que puede ser su institución, son capaces de transmitir esa visión y animar a otros para conseguirla; tienen elevadas expectativas de profesores y alumnos y se implican en los procesos instructivos, ¿por qué no desear lo mismo en los directivos universitarios?

En contraposición con lo anterior, los directivos menos eficientes, suelen describirse como gestores del centro y de los presupuestos, dispensadores de disciplina, e interlocutores con la Administración. La mayoría dedican muy poco tiempo a cuestiones curriculares y es general el reconocimiento de que no han sido preparados para asumir esa función.

A pesar de que cada vez más mujeres acceden a la universidad, éstas representan una minoría dentro del colectivo personal docente e investigador (sobre todo en los niveles más altos de la carrera académica) y aún están menos presentes en los cargos de gestión de la universidad, que continúan siendo ejercidos en gran mayoría por profesores (Tomás, Durán y Guillamón, 2009:97).

En este contexto, Ruiz-Rivas (2005:3) pone de manifiesto cómo a *“medida que se progresa en la jerarquía académica el porcentaje de mujeres disminuye hasta quedar en poco más de un 12% de mujeres catedráticas de universidad en el año 2002. Y las cifras de rectoras hablan por sí solas. Solo 3 de las 71 universidades que hay en España”*.

Como señala Molina (1994:28-29), esta situación no ocurre únicamente en la universidad española, siendo un hecho constatado en los países desarrollados, que no hay que entender como una discriminación interna de la institución universitaria sino que es más bien un fiel reflejo de la desigualdad que la propia sociedad, en general, no ha superado todavía.

Ante este panorama cabe cuestionarse el porqué de esta baja representatividad femenina. Se han estudiado y establecido diversas causas explicativas de este fenómeno en nuestra sociedad que se han centrado tanto en características propias de la mujer como en factores externos a ellas que están arraigados en la comunidad.

En este contexto, y en relación con la gestión universitaria, Tomás, Durán y Guillamón señalan que (2009: 97):

- La incorporación de la mujer a la gestión universitaria debe justificarse tanto por razones de justicia e igualdad social como por motivos de eficiencia y calidad en la toma de decisiones.
- La universidad no es pionera en la asunción y representación de cargos de gestión por parte de las mujeres. Pese a la creciente presencia de la mujer en los órganos de gobierno universitarios, la visualización de la mujer sigue siendo menor que la del hombre. En el sector productivo, la representación de mujeres tiende a ser mayor que en el ámbito universitario.
- Los motivos que pueden explicar esta menor presencia de la mujer en la gestión universitaria son múltiples y se relacionan tanto con factores estructurales como culturales. La categoría profesional y la edad, la experiencia en gestión, las responsabilidades familiares o atención a terceras personas son algunas de las

causas que explican la menor participación de las mujeres en los órganos de gobierno.

Por otro lado, los estudios que han tratado de esclarecer los motivos de la escasa presencia femenina en los puestos de alta gestión, distinguen entre dificultades visibles y dificultades invisibles o inconscientes (Nicolson, 1997) y entre obstáculos de carácter contextual y obstáculos de carácter cultural (Hawley et al., 1998).

7. A modo de conclusión.

Aunque realmente como apunta Wood (1992), puede que no se den muchas diferencias en el modo en que hombres y mujeres ejerzan el liderazgo, gestionen el conflicto, o que trabajen en equipo, pero vivimos en una sociedad marcada por el género, y las diferencias biológicas que resultan cruciales para el modo en que somos entendidas, vistas por los demás y sobre el modo en que nos entendemos a nosotras mismas.

Munduate (2003) afirma que *en la medida en que mujeres y hombres podamos ir definiéndonos en términos de nuestra profesión, de nuestros planteamientos ideológicos, de nuestras preocupaciones como madres, padres, o ciudadanos, en definitiva, cuando podamos definirnos simplemente como personas, estaremos dando pasos decisivos para evitar que masculinidad y feminidad marquen tantas diferencias.*

A las palabras de la profesora Munduate, podemos añadir que en esta nueva sociedad donde el conocimiento prima por encima de las diferencias de género, donde las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación están invadiendo todos los espacios. Lo que va a marcar sin duda alguna el futuro de las organizaciones es precisamente el Capital Intelectual tanto de los hombres como de las mujeres, es decir, las capacidades de sus empleados y siguiendo a José Antonio Marina esto incluye toda la creatividad que pueda surgir de los esfuerzos combinados. Se trata de conseguir que un grupo de personas no extraordinarias produzcan efectos extraordinarios.

“En los países en desarrollo, una mayor participación de la mujer en la economía del conocimiento aceleraría el ritmo de recuperación del retraso y reduciría más rápidamente la brecha cognitiva mundial. En los países industrializados, una mejor integración de la mujer permitiría resolver diversos problemas en los próximos decenios, por ejemplo la falta de personal cualificado o la armonización entre la vida laboral y la familiar” (UNESCO, 2005).

A estas reflexiones nosotras nos preguntamos si el acceso a los cargos directivos en igualdad de condiciones tanto para hombres como para mujeres también es un recurso para garantizar el aprovechamiento del conocimiento compartido.

Compartimos totalmente las palabras finales del informe UNESCO (2005) dedicado a la mujer y a la sociedad del conocimiento que ponen de manifiesto que *“El grado de participación de las mujeres en las sociedades del conocimiento será un indicador esencial, que permitirá determinar si hay posibilidades de que se cumplan efectivamente las promesas que dichas sociedades entrañan”.*

8. Referencias bibliográficas

- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press. Nueva York.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1992). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14 (5), 21-27.

- Cáceres Reche, M. P., Trujillo Torres, J. M., Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I. Y García Carmona, M. (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educación* 2012, vol. 48/1, pp. 69-89
- Coronel, JM. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en los centros educativos*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1996.
- Coronel, J.M.; Moreno, Y Padilla, M^a.T. (1999). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género, *Revista de Educación*, 327, pp. 157-168.
- Cuevas López, M. (2002). *Directores eficaces en contextos multiculturales*. UNED.
- Davis, G.A. Y Thomas, M.A (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficaces*. Madrid. La Muralla
- Díez, E. J.; Terrón, E, Y Anguita, R. (coord.) (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro
- España. Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de marzo de 2007, núm. 281, p. 12611.
- Genovese, Michael (2011). El correo de la UNESCO de abril-junio de 2011
- Grimwood, C. y Popplestone, R. (1993). *Women, Management and Care*. Londres: McMillan.
- Greenfield, W.D. (1987). *Role- Demands of principalships: Implications for principal preparation*. AERA. Washington.
- Hawley, E., Torres, D. & Rasheed, D. (1998). Assessing barriers to women's career adjustment. *Journal of Career Adjustment*, (6)4, pp.449-479.
- Loden, M. (1987): *Dirección femenina: cómo triunfar en los negocios sin actuar como un hombre*. Barcelona: Hispano Europea.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q (2008). *El liderazgo femenino en los centros de los distintos niveles educativos en Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Gairín, J y Antúnez, S. X CIOIE. Madrid. Wolters-Kluwer.
- Molina, F. (1994). Dona i Universitat: una breu anàlisi de l'alumnat i el professorat a la UDL. L'ale 9. Decembre, Lleida.
- Munduate, L. (2003): *Género y liderazgo. Diferencias entre hombres y mujeres en el acceso a los puestos directivos*. *Revista de Psicología Social*, 18 (3).
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. J. (Coords.). (2003, 26-28): *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Mensajero. Bilbao.
- Murillo, F.J., Barrio, R. Y Perez Albo, M.J (1999). *Dirección escolar: Análisis e investigación*. CIDE (Colección del CIDE, núm. 136). Madrid.
- Nicolson, P. (1997). *Poder, género y organizaciones. ¿Se valora a la mujer en la empresa?* Madrid: Narcea.
- Ramos López, A (2005) *Mujeres y liderazgo. Una nueva forma de dirigir*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Ruiz-Rivas (2005). *Mujer y Universidad. Universidalia*, nº 7. Pearson. Prentice Hall.
- Schmuck. P.A; y Schubert.J. (1995). *Women Leading in Education*. DUNLAP. D.M; y Schmuck. P.A. (ed). Albany. Nueva York: State University of New York Press. (pp. 274-287)
- ONU: *Objetivos de desarrollo del Milenio*. Tomado de: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>
- Schein, V. (1973). The relationship between sex role stereotypes and requisite managerial characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 57, 95-100.
- Schein, V. (1975). The relationship between sex role stereotypes and requisite managerial characteristics among female managers. *Journal of Applied Psychology*, 60, 340-344.
- Schein, V. (2001). A Global Look at Psychological Barriers to Women's Progress in Management. *Journal of Social Issues*, 57 (4), 675-688
- Segerman-Peck, L.M. (1991): *Networking and mentoring. A woman's guide*. Judy piatkus Ltd. Londres.
- Tomás, M., Durán, M. M. Y Guillamón, C. (2009). La implicación de las profesoras en la gestión universitaria. *SIPS Revista Iterniversitaria de Pedagogía Social*, 16, pp. 95-104.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe anual. Del acceso a la participación: hacia sociedades del conocimiento para todos.
- Wood, J. T. (1992): Moving from woman's nature to standpoint epistemology. *Women's Studies in Communication*, 22, 1-24.



Mobility, family, and gender: A transnational approach

Mobilidade, família e género: Uma abordagem transnacional

Marzia Grassi,

Universidade de Lisboa, Portugal

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 31 de julio de 2013

Fecha de revisión: 17 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación: 24 de febrero de 2014

Grassi, M. (2014). Mobility, family, and gender: A transnational approach. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 93 – 104.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Mobility, family, and gender: A transnational approach

Mobilidade, família e género: Uma abordagem transnacional

Marzia Grassi, Universidade de Lisboa, Portugal, marzia.grassi@ics.ul.pt

Resumo: A mobilidade em espaços transnacionais modifica as relações entre indivíduos e dentro da família, tanto nos países de origem como nos países de imigração. Os impactos de género no comportamento dos indivíduos determinam os efeitos de longo prazo que a migração traz nas suas vidas. Neste artigo, após a apresentação dos fundamentos teóricos do grupo de investigação "*vidas transnacionais, mobilidade e género*" (TLM & G)¹, vou discutir as implicações epistemológicas e as escolhas envolvidas nos métodos de recolha de dados nos estudos da mobilidade transnacional. Concluo apontando para a necessidade de repensar a mobilidade e os estudos da família, numa perspectiva transnacional que considere o género dos indivíduos, através da adaptação dos instrumentos metodológicos à realidade da mobilidade humana contemporânea. O objetivo geral do grupo de investigação TLM & G é explorar o impacto da mobilidade na vida dos indivíduos, considerando as relações familiares e domésticas, e tendo em conta a forma como as experiências de integração são afectadas pelas representações de género e pela sua auto-percepção. Do ponto de vista académico, este grupo de investigação irá reforçar a abordagem sociológica e a formação científica nesta área quer nos países europeus quer nos países africanos, com um impacto potencial sobre o transnacionalismo, a migração e os estudos da família. Olhando para a mobilidade como um direito humano e uma oportunidade para os indivíduos e as famílias, o objetivo é contribuir para uma abordagem teórica renovada sobre as condições diferenciadas do acesso à migração na sociedade de origem, bem como no espaço diferenciado de integração social na sociedade de imigração.

Abstract: Mobility in transnational spaces modifies the relationships between individuals and within families and households in both sending and host countries. The impacts of gender on individuals' behaviour essentially establish the long-term effects migration brings in their lives. In this paper, after presenting the theoretical grounding of the research group "*transnational lives, mobility and gender*" (TLM&G)², I will discuss the epistemological implications and choices involved in the methods of data collection in transnational mobility studies. I will conclude pointing to the necessity of rethinking mobility and family studies in a transnational gendered perspective through the adaptation of methodological instruments to the reality of contemporary human mobility. The general aim of the TLM&G research group is to explore the impact of mobility on individuals' lives, considering family and household relationships, and taking into account how integration experiences are affected by gender representations and self-perceptions. From the academic point of view, this research group will reinforce the sociological approach and the scientific background in this area in European and African countries, with a potential impact on transnationalism, migration, and family studies. Looking at mobility as a human right and opportunity for individuals and families, the aim is to contribute to a renewed theoretical approach on the differentiated conditions pertaining to migration access in the origin society as well as a differentiated scope of social integration in the host society.

Palavras-chave: Mobilidade; Género; Transnacionalismo; Representações; Família

Keywords: Mobility; Gender; Transnationalism; Representations; Family

¹ Desde 2008 o grupo de investigação sob a minha coordenação no ICS-UL inclui uma equipe de doutorandos e pós-docs. Em 2010, sob os auspícios da ESF (Fundação Social Europeu) que financiou um workshop internacional em Lisboa, foi formalizada uma rede internacional, que tem agora cerca de 60 pesquisadores de países de todo o mundo (ver www.tlnetwork.ics.ul.pt).

² Beginning in 2008 the research group coalesced under my coordination at ICS-UL. Researchers include teams, doctoral candidates, and post-docs. In 2010 under the auspices of ESF (European Social Foundation) which funded an international workshop in Lisbon, an international network has been formalized which now has about 60 researchers from countries around the world, (see www.tlnetwork.ics.ul.pt).

1. Introduction

In the context of contemporary studies of families and transnational lives (Bryceson & Vuorela, 2002), we study the emergence of new forms of conjugality, parenthood, and caregiving amongst individuals living in different countries. Considering the importance of gender stratification when the domestic space is transnational rather than shared (Lubkemann, 2008), the researchers of the group seek to understand how the construction of gender is reformulated in the family when one of the members migrates to another country. Collecting data in this space seeks to capture the repercussions of mobility on conjugality, on parental relationships, and on the organization of caring, self-perception, and representations of those involved in the domestic space – here understood in its physical, affective, and social dimensions (Parreñas, 2005; Collignon & Staszak, 2004).

This theoretical framework establishes an important comparative dimension to discuss gender as an operational transversal category of analysis to study the organization of contemporary society. In this area International-scale collaboration is crucial to discuss the effect of movement of people in the different countries in its own specificities.

Gender and transnationalism result in an operational and transversal approach that enhances the capacity to understand how societies and institutions are changing, taking into consideration how the contemporary society works in terms of classes and access to resources and opportunities.

When family member separates as a result of the migration of one, fluid forms of conjugality and parenthood arise, demanding a realignment of gender roles.

Until now gender studies have focused mostly on female dynamics. We consider it necessary to move away from the stereotype of African women and their relationship with the institution of marriage and family, as well as from the stereotype of nuclear European family. Furthermore, few studies have addressed masculinity and migrations between Africa and Europe. There are even fewer studies (Arnfred, 2009) about migration between Portugal and its former colonies. Our research group intends to fill a gap in the investigation into historic, identity, and symbolic relationships, which since the 16th century have characterized the migrations between these countries, focusing also on male-gender dynamics. The forms of conjugality and family relationship that are emerging today can also be studied from the point of view of the Post-colonial Theory – seen in the continuities and ruptures in Portugal's colonial imagination, the gender-role building, and the migrations between Portugal and its former colonies (Castelo, 2007; Abrahamsen, 2003). It is crucial to emphasize the importance of examining notions of family, sexuality, and gender relations in a transnational context stressing the importance of taking into consideration the organization and culture of migrant people, as well as the imaginary that Europeans built on African people in this area.

All of these issues are closely linked to reconstruction of “*place*” or locality of the sense of “*home*” in the minds of those involved. “*Feeling at home*” can be constructed at several levels: domestic, neighbourhood, city, and country. Besides habitation, which is the first “*home sphere*” – the most intimate and private, where one actually lives with one's partner and family – “*feeling at home*” is something constructed through daily practices in one's city, through the knowledge of and sense of belonging to the urban space, through the building of social networks, and through one's feeling of identification with other groups that exist in the city (Gervais-Lambony et al., 2003). Studies regarding the connection between “*home*” and migrations mostly address the relationship of the migrant to the “*home*” of origin (Levitt & Waters, 2002). It becomes crucial to investigate the process of (re)constructing the “*home*” in both city of origin and city of destination of the migrant family members, as well as the repercussions on the conjugal and parenthood relationship, on its representations and experiences.

Theories and political principles normally do not deal with gender differences in the process of immigrant inclusion and also rarely explore the relationship between inclusion and transnational participation. At the same time, literature on gender and migration shows that men and women

practice their contacts with societies in different ways (Zontini, 2008). Some studies indicate that migration produces effects on gender relations mediated by class, ethnicity, and gender ideologies (Korac, 2009).

Earlier findings (Grassi 2003, 2007, 2009, 2010) point to the necessity to discuss how both men and women feel commitment to their countries of origin and are engaged in transnational relationships that constitute part of their social and cultural participation in contemporary society (Eckes & Trautner, 2000). This is particularly true for transnational families. In our previous work we could identify some familiar patterns on the general grounds of transnational participation between women and men in society. The ethnographic results expected in our research group will teach us about the future of immigrant inclusion and participation, providing analyses about how social sharing (family) practices maintain norms and identities, or how individual trajectories connect to group determinants (agency).

Considering the movement of people across countries from Africa, we admit that this is also related with laws (Sassen, 2010) and its gender implications. Furthermore, the importance of social capital for African migrants in Europe and the main characteristics of translocal projects that African countries undertake play an important role in the interface with European institutions, as well as being crucial in maintaining connections with the homeland. The transversality of the transnational approach becomes clear when the discussion on transnational family, lives, and gender impact on the individual is studied in the context of internal migrations in European or African countries. Is it movement that makes the difference? Or is it culture? Or well-being? Migration, gender, and transnationalism may be interpreted in a clearly political way stressing the importance of distinguishing between political and scientific concepts. The discussion of this approach is crucial in order to question European and African politics in the international space.

2. TLM&G Research Group

The research group comprises researchers who have been working, in recent years, in the Institute of Social Sciences under my coordination, on different projects involving European and different African geographical contexts, mostly in the so called PALOP³ countries. The group includes four PhD candidates with their research in different stages of development, two Post-Doc researchers, and some short-time grant junior researchers recruited in the scope of the projects. Combining the expertise of researchers from different scientific areas and countries (derived from tackling the issue of transnational lives, mobility, and gender), the multi-disciplinary nature of the participants in the team is a very important facet ensuring the capacity to analyse this complex theme in a multidimensional and global approach, both theoretically and methodologically. The importance of collecting contextualized data is stressed and identified as a crucial methodological framework carrying epistemological consequences, as will be clarified below. The group counts on the active participation of several participating institutions based in Cape Verde, Angola, and Mozambique as well as in France and Italy. Weekly seminars and constant exchanging of ideas is the way that our group tests and discusses the state of our ongoing research. Including young researchers in the undertaking adds the dimension of advanced teaching and learning, further enriching our meetings beyond the research goals.

Researchers involved in this group are interested in delving deeply into the consequences and repercussions of contemporary mobility in human life and institutions. We expect that the group will open new research directions to build a solid theoretical foundation in social sciences on transnational lives, mobility, and gender. The transnational perspective of the research group addresses development, migration, and family issues influenced by migration regarding individuals and their relationships within transnational families and individual lives. It considers the epistemological importance of analyzing the impact of mobility in the countries of origin as well as in the host and transit countries of migrant people.

³ Portuguese speaking African Countries : Angola, Mozambique, Guiné Bissau, Cape Verde and São Tomé e Príncipe

Based on empirical evidence substantiating the persistence of migration flows between Africa and Europe, the ongoing projects challenge the use and utility of sociological categories connected to the nation-state, and provides support for an alternative, transnational approach (Glick Schiller, Basch & Szanton-Blanc, 1994; Guarnizo, 1998) that is considered more appropriate in understanding the changes imposed on conjugal/partner relationships, parenthood, and caregiving in migrants' lives as well as in the family institution. The transnational approach is interpreted in a gender perspective moving from a culturalistic approach on gender to an approach that underlines the social circumstances of people as part of the contemporary globalized world.

Our projects seek to highlight the discussion on efforts that have been made to overcome the dominant perspective of migration as an expression of vulnerability. This has been done by shifting the focus on capability and the enabling socio-political structures which play a role for mobility/immobility in times of crisis. Empirical examples resulting from earlier work of our team in the last years covered countries of the African and European continent (Portugal, Italy, and France; Cape Verde, Angola, and Mozambique), as well as different modes of mobility and migration. In order to allow the discussion of the necessity to refine the understanding of mobility's consequences for individual family members living "*apart together*" (Levin & Trost, 1999, pp. 280-281) in all of its complexity, an appropriate multidisciplinary approach is required. It is expected that such an approach will demand a specific and challenging methodology for the collection of data that will allow an epistemological shift in migration, family, and development studies.

3. Gender and mobility studies between Africa and Europe

Since the 1990's, approaches to transnationalism have addressed the lives of migrants with regard to either their country of origin or their country of destination and mostly focused on changes for the individual and/or his/her family in the medium term. Other targets of research have been institutions (Lubkemann, 2008), paths to development (Grassi, 2003, 2009), and redefinition of feelings of belonging to the multiple "*homes*", not only from the geographic point of view (Vivet, 2010), but also the spiritual (Levy, 2002) and cultural one (Appadurai, 2006).

The transnational lives of migrants demand constant reformulation of the sense of belonging as a meaning of the places where persons live, work, and organize their own reproduction. Research on changes in the family relationships has targeted gender issues mostly, stressing the vulnerability of women in relation to men. Furthermore, emerging research on masculinity often refers only to western-world settings.

In migration studies, it was from 1976-1985 that the first studies on migrant women as actors who were visibly autonomous of males (Morokvasic, 1983) and on female migratory flows (Kofman et al., 2000), even though these were focused on case studies in which there was a majority of women. As such, these studies did not yet set out a conceptual framework on female migration (Carlings, 2005, p. 4).

However, in accordance with Donato et al. (2006, p. 10), the first consistent analysis of gender appeared in the literature on migration in 1992 with Sylvia Chant and Sarah Radcliffe's introduction to the book "*Gender and Migration*", in which the authors highlight that thus far studies on women and migration have restricted their scope to establishing the statistical differences between the sexes in migratory flows without ever substantively analysing differences in terms of gender. Other specialists such as Pessar and Mahler (2003) agree that the explosion of interest in the role of gender taking place in various academic fields with an interest in the theme of migrations cannot be attributed, as so very often is the case, to either the emergence of post-modern philosophical currents as from the late 1980s or even to trends in post-colonial theories. The research findings on gender and migration of these authors were gathered in another special edition of this journal that pointed to examples of a cross-disciplinary space in which it is possible to intermingle the differing insights of each field on this theme. This publication reveals a powerful area of analysis capable of driving scientific and

theoretical creativity (Donato et al., 2006, p. 14). This space does not, however, see disciplinary boundaries simply fading away as broad variations in the practice and acceptance of transversal gender analysis remain with regards to their respective prevailing epistemological, theoretical, and methodological characteristics.

According to the above-mentioned authors, it was within the scope of each particular field that social scientists have picked up gender as an intellectual strategy to overcome the marginalization of the work of women in society as detailed in the papers collected together in the special edition of *International Migration Review* (IMR), edited by Mirjana Morokvasic.

The majority of studies on migrations and development seem to reflect the conceptual point of view that attributes to women the status of subject following male patterns of behavior (Carlings, 2005). Engendering development processes require more than a focus on women, however. Correspondingly, when men decide to emigrate alone, they rarely depart without first gaining the consent of the conjugal partner that they leave behind. In their memories and wishes, such feelings remain present – to a greater or lesser extent depending on the reproductive role that the respective culture attributes to women and men concerning the life plans for the person behind. Portuguese speaking African countries are specific in terms of gender role organization in the family and in society, as demonstrated in earlier works (Grassi, 2003, 2007), and this constitutes crucial theoretical baggage in the research on transnational lives and conjugality between Portuguese speaking African countries and Portugal (Bryceson & Vuorela, 2002). In Portuguese- African studies, “*patriarchalizing*” interpretations of African societies prevail and gender power relations normally are taken for granted. At the same time hierarchies of age (seniority; relational) are, often mentioned as more important than hierarchies of gender. Furthermore, when the focus is on marriage, “*the woman of feminist theory is a wife*” (Oyeronke, 2001). At the same time, as this author stresses, the hierarchies of insiders / outsiders to given lineage are also often more important than hierarchies of gender (Arnfred, 2009).

In Portuguese - African studies, gender studies have focused mostly on women (Andrade Silva, 1983; Grassi, 2003, 2006, 2007; Andall, 1999) with some interesting exceptions (Arnfred, 2005). Studies on men in and from African countries reflect mostly power questions about black men with a concern in politics (Marriott, 2000).

Our approach seeks to show how the constructions of masculinity are fluid and changing and have to be renegotiated and redefined in transnational family relationships. The migratory process is not neutral but highly “*gendered*”, meaning that gender constitutes a core organizational principle for social relations. In male-gender studies, masculinity norms differ according to the contexts as well as within each context, depending on negotiations about those definitions between individuals or groups (Amadiume, 1987). It is crucial to look at the changes inside the family relationships to understand how the construction process of masculinity is renegotiated between man and woman in transnational migration and how the social reproduction “*in motion*” (Koser, 2003) works in the context. Critical studies of men (Kimmel, 2005) stress that it is impossible to fully understand masculinity without considering its connection with family change and women's change. This research places men and masculinities within the realm of family life, examining men's practices and discourses in their relationships with women and their changing femininities.

The importance and increase of economic migrations point to the emergence of important changes in the organization of family relationships, lives of individuals, and gender roles. (Baby-Collin et al, 2009). Recent case studies have generated an interesting body of literature on the structural factors, both family and individual, in this process (Kofman et al., 2000). Gender maintains its relevance to understanding an individual's culture in that it is tied to the position that the woman and man take in a family structure in one or another culture deriving from the greater or lesser extent of responsibility attributed to the man and woman for sustaining and reproducing the household.

To capture this complexity in motion the methodological option of this research group is to embrace the belief that an adaptation of the methodological tools is crucial especially considering the theoretical gap in the Portuguese academic world in this research area (Mazzucato, 2008, Grassi, 2011). Therefore, from an analytical point of view, the position of the actors serves to explain the normative challenge posed in restoring ethnographic techniques to contemporary sociology. As a recent study showed, this restoration may be achieved through references to theories posed by the Chicago School (Vianello, 2006).

Migrant experiences in destination countries also derive from differentiation revolving around the gender function, producing differing propensities to migration as well as different results between men and women (Boyd, 2004). Hence, stating that migratory flows diversify according to the variable of migrant's gender implies the existence of inequalities stretching over the entire migratory experience, right from departure from one's own country through to arrival in the host community and the experiences encountered therein. Asymmetries in power between men and women produce differences in the organization of migrant lives and permeate through social institutions, the family, economy, and politics. Gender inequalities translating into disadvantages for both women and men in the destination countries of these migratory trajectories may be linked to exploitation and recruitment into illegal trafficking networks. Studies on migrant women carried out thus far in Portugal (Grassi, 2003, 2007; Hellerman, 2005; Peixoto et al., 2006) found that women bring with them the responsibility – with which they self-identify – for maintaining bonds with the country of origin, influencing the ways in which they process their social relationships in Portugal.

The origins of migration lie in an experience that in the majority of cases emerges out of a family history context that approaches geographic relocation as a vital possible recourse, already tried by others, discussed and held up as a cause for celebration. Correspondingly, there are an increasing number of women deciding to emigrate alone but who rarely depart without first gaining the consent of the family that they leave behind. In their memories and wishes, such feelings remain present – to a greater or lesser extent depending on the reproductive role that the respective culture attributes to women – in concerns with the life plans for the children left behind. Recent case studies have generated an interesting body of literature on the structural factors, both family and individual, in this process (Grieco & Boyd, 1998; Kofman et al., 2000; Piper, 2005). Thus, and in accordance with some authors, the “*feminisation of migration*” (Castles & Miller, 2009) is associated with the “*feminisation of poverty*” and suggest that growing levels of insecurity is caused by rising exploitation by states, families and individuals of informal subsistence level female labour that Saskia Sassen refers to as the “*feminisation of survival*” (Sassen, 2001). If the latter is related to the feminisation of migration, at what cost does this happen? And what forms does this process take in transnational families between Africa and Europe? The dynamics resulting from cultures encountering each other change when the site of observation alters and we engage in a comparison of different ethnicities (Pires, 2000).

Saying that the migratory process is not neutral but highly “*gendered*” also means that gender constitutes a core organizational principle for social relations and gendered individual perspectives may improve the level of understanding and clarify social processes observed in contemporary society in movement and consequently the path of development.

4. Remarks on Methodological approach

Amongst the different disciplines we can find a variety of explanations of meanings, processes, scales and methods around the knowledge of 'transnationalism'. Transnationalism is considered an opportunity for development, a reconstruction of 'place' or locality, a type of consciousness, a kind of cultural reproduction, and a place of political commitment (Vertovec, 1999).

Some authors', exploration of the social theory and consequent methodology that underpin studies of transnational migration locate their approach to migration research within a larger intellectual project that has been taken up by scholars of transnational processes in many fields,

rethinking and reformulating the concept of society such that it is no longer automatically equated with the boundaries of a single nation-state (Levitt & Schiller, 1995; Stoller, 1998). Following this approach, our research programme gives a central importance to the necessity of contextualizing analyses and methodologies in transnational mobility studies in a globalized view (Burawoy, 2000) considering what happened in both migrants' origin countries and in Europeans ones, giving to this double sided approach a special significance when the migratory flow is between countries with different levels of development, as is the case of economic migrations between Africa and Europe.

Concentrating on epistemological implications in researching mobility, we defend appropriate methodological and theoretical choices able to provide transnational and intergenerational perceptions giving a gendered and multicultural angle (Baldassar et al., 2000).

The TLM&G research group will question, from different disciplinary perspectives, how the focus on transnational living, gender relationships, and integration experience allows for understanding the individual's concrete lives (in terms of identities, culture, political affiliation, appropriation of material resources, and development). This approach reinforces the research at the level of both European and African developing countries.

The theoretical approach (about which we summarized only a small part of the literature), needs the design of a specific methodological approach. At the same time, team members have recently developed advanced expertise in quantitative methodology in coordinating and organizing surveys in African and European countries in the context of previous and ongoing projects (see <http://www.tlnetwork.ics.ul.pt>).

All of the projects designed in the scope of our research group's work have a strong comparative potential, giving central importance to the data collection based on three different paths: multiple locations; multiple types of migrants (low and high skilled); combination of qualitative and quantitative techniques.

The specific aim is to collect consistent and contextualized transnational data based on gender, family, and household dynamics (conjuality, parenthood, care, and education) in the transnational spaces between Africa and Europe. As has been stressed before, data are collected in the migrants' countries of origin, countries of transit, and countries of arrival, that is, in all of the contexts that can influence the mobility of individuals and family members. This approach allows for the reformulation of gender relations within families and households to capture the different ways in which individuals identify and negotiate gender processes across power relations, when family members live in different geographical contexts. Reinforcing the contributions with scholars coming from African and European countries, our ongoing projects planned the collection of data according to a multisided methodology. This approach can also be explored in other contexts as the extensive literature on Asian and American transnational families suggests.

We consider that the networks already established with national institutions and civil society organizations in all the countries involved in the movement of people (in origin countries (Cape Verde, Angola, Mozambique, Morocco, and Senegal), and in host or transit countries (France, Spain, Portugal and Italy) is crucial for the epistemological implications mentioned above.

This methodology has resulted in extremely important information for the identification of core dimensions to gender and family dynamics and their impact on both migration access conditions and resource-access in Europe and Africa. Qualitative methodology has been crucial in interpreting how the indicators resulting from this analysis may subsequently be applied as points of reference for the definition of core variables for broader quantitative studies. The relevance of ethnographic collection of contextualized data, in all the countries involved in migration flows, has to be stressed and identified as a crucial methodological framework carrying epistemological consequences. This methodology reveals specificities on the construction and negotiation of individuals sharing space, resources and affectivities in the globalized contemporary world. Stressing the lack of relevant ethnographic and contextualized

case studies on migrants' dynamics between European and African countries, this research group shows interesting results from the collection of ethnographic data in different European and African countries and different immigrant groups in highlighting new forms of practices and contextualized dynamics of family relationships at distance.

Paying attention to migrant adaptation strategies to the new contexts and societies, through the comparison of ethnographic information of immigrant dynamics of integration and transnational participation as gendered experiences in the European multicultural society and in immigrants' home countries, improves the understanding of the organization of quantitative data in this area. This helps to fill the lack of a deep seated indicator capable of capturing the complexity of transnational family relationships (Bernardi 2011), a research opportunity of an uncovered area considering gender in a life-span perspective: children/youth and parenting practices; intergenerational issues; conjugality in the case of family members "*living apart together*" (Bannon & Correia, 2006); caregiving at distances; laws; class determinants and the invisible upper class migration; memories and emotions. The comparison of ethnographic information on immigrant dynamics of integration and transnational participation as gendered experiences is central in the European multicultural society and in immigrants' home countries and helps to understand the multiple aspects of this complex area.

The proposed methodology aims to contribute to an epistemological shift in migration, development, and family studies. Earlier research on transnationalism and migrations from African regions (Grassi, 2003, 2007, 2010; Vivet, 2010; Lubkemann, 2008) points to gender differences affecting migration in the source societies. The collection of transnational data in the countries involved in the migratory flows considered by this research group seeks to fill the gap in qualitative information in the countries of origin. When social changes emerge and affect institutions and behaviour of individuals, as occurs in contemporary transnational families, we need to be able to capture the reality with well identified and well defined new specific indicators. This methodology allows for marking visible specificities of the construction and negotiation of individuals sharing space, resources and affectivities in the globalized contemporary world. Furthermore, as we emphasized before, data can be used as points of reference for the definition of core variables for broader quantitative studies. Stressing the lack of relevant ethnographic and contextualized case studies on migrants' dynamics in European and African countries, the research group reveals the necessity to collect relevant information on differences through the collection of ethnographic data in different European countries and immigrant groups focusing on migrant strategies to adapt to new contexts and societies.

The selection of the countries of origin studied by this research group (Portugal, Italy, Angola, Cape Verde, Mozambique, Senegal, and Morocco) draws upon the expertise of the principal investigator and of the other nuclear members of the research team, Post Doc researchers. The PI and other team members have, in earlier projects, obtained interesting results on the issues of migration, cities, multicultural settings, and gender relations in Portuguese-speaking contexts, with specific concentration on history, identity, culture, and development (Vivet, 2010; Grassi, 2007, 2010; Ferreira, 2011, Ferreira & Grassi, 2012).

We intend to highlight the discussion on the efforts to overcome the dominant perspective of migration as an expression of vulnerability by shifting the focus on capability and the enabling socio-political structures which play a role in mobility/immobility in times of crisis. Empirical examples resulting from previous work of our team in recent years come from countries of the African and European continent as well as different modes of mobility and migration. The team's future work will examine and refine the understanding of mobility's consequences on individual family members living "*apart together*" in all its complexity (Levin & Trost, 1999).

With the theoretical and epistemological common bases mentioned the following main research questions on transnational lives, mobility, and gender:

How does transnational mobility change the individual and shape group relationships (family and social networks) between Africa and Europe?
How are individuals affected by migration laws in Europe and in Africa?

*How is gender power negotiated in transnational conjugality and transnational parenthood?
How do the different sending and receiving national contexts influence the functioning of social lives of transnational family members?*

5. Closing

Firstly, the relevance of the complexity of our framework in academic research is linked not only with migration and development studies but also, and in a significant way, with sociological family studies. In the globalized world new family forms already exist and are characterized by emerging dynamics for managing parenting, conjugality, caring, and gender roles at distance. We can find new forms which differ from the sociological definitions grounded in the national states approach, the so called “*European family*” or “*African family*”. Questioning theory and methodologies in family studies is very important in the search for a new paradigm on the family institution in the globalized world in movement. Taking into consideration the difference in the development level of the countries involved in contemporary economic migratory movement reinforces the importance of the analysis at global level to avoid ethnocentric approaches and interpretation based on any kind of “*cultural superiority*” of societies. The European economic crisis and the reverse flow migration between Angola and Portugal is presently a good example of a reason this.

The second consideration is related with methodology and its epistemological potential considering the framework and thematic scope of different objects of studies involved in our projects. All these projects (see www.tlnetwork.ics.ul.pt) adopt their methodology on common bases with the aim of capturing contextualized social, cultural, and historical information characterizing European and African countries involved in the movement of people. Both the countries of origin and the country of immigration influence the process of reconstruction of relationships between the family members of transnational families. Researchers need to avoid the temptation to look for generalizing definitions of family at macro level (European family or African one). The influence of the context for individuals living at distance shows its importance at the transnational and micro levels. The fact that both Africa and Europe are continents and not countries is often insufficiently translated in development, migration, and family studies and at the same time the national level is normally used to compare family dynamics and economic and social welfare of the countries. In our research group we realized that if the analysis is on transnational families, using the national level is not the most efficient choice for perceiving the emerging dynamics of adaptation of institutions such as the family.

There is a sophisticated literature on “*developing world*” as well as the so called “*occidental context*” related with human economic life of men and women and their gender dynamics. However, the lives of men and women inside family relationships have remained either vaguely drawn or invisible. Adapting methods and theory to the different contexts, balancing between the global and the micro levels of perception and social representations is what we are exploring in our research group.

6. References

- Abrahamsen, R. (2003). African Studies and the Postcolonial challenge. *African Affairs*, 102 (407), 189-210.
- Amadiume, I. (1987). *Male Daughters, Female Husbands: Gender and Sex in an African Society*. London: Zed Books.
- Andall, J. (1999). Cape Verdean women on the move: ‘immigration shopping’ in Italy and Europe. *Modern Italy*, 4 (2), 241-257.
- Andrade Silva, E. (1983). *Les femmes au îles du Cap Vert: lutte de libération, reconstruction national et perspectives*. Paris: UNESCO.
- Appadurai, Arjun. (2006). *Fears of small numbers - an essay on the geography of anger*. Durham, NC: Duke University Press Books.

- Arnfred, S. (2009). African Feminists on Sexualities. In: *Canadian Journal of African Studies*, Vol. 43, No. 1, 2009, p. 151-159.
- Arnfred, S. (Ed). (2005). *Re-thinking Sexualities in Africa*. Uppsala: Nordic Africa Institute.
- Baby-Collin, V., Bensaad, A. & Sintés, P. (2009). *Migrations et territoires de la mobilité dans l'espace méditerranéen*. Provence: Presses universitaires de Provence.
- Baldassar, L., Baldock, C., Wilding, R. & Baldock, C. (2000). Linking migration and family studies: Transnational migrants and the care of ageing parents. In Agozino, B. (Ed.) *Theoretical and Methodological Issues in Migration Research: Interdisciplinary, Intergenerational and International Perspectives* (pp. 61-89). Aldershot: Ashgate.
- Bannon, I., & Correia, M. (2006). *The other half of gender: men's issues in development*. Washington, DC: World Bank.
- Bernardi, L. (2011). A Mixed-Methods Social Networks Study Design for Research on Transnational Families. *Journal of Marriage and Family*, (73), 788–803.
- Boyd, M. (2004). *Gender Equality and Migrating Women*. Unpublished paper prepared for the United Nations Division for the Advancement of Women. Retrieved from: <http://www.un.org/womenwatch/daw/csw/csw50/statements/CSW%20HLP%20Monica%20Boyd.pdf>
- Bryceson, D. F. & Vuorela, U. (2002). *The Transnational Family: New European Frontiers and Global Networks*. Oxford: Berg.
- Burawoy, M. (2000). Introduction: Reaching for the Global. In Burawoy et al. (Ed.), *Global Ethnography: Forces, Connections and Imaginations in a Postmodern World* (pp. 1-40). Berkeley: University of California Press.
- Carling, J. (2005). Gender dimensions of international migration. *Global Migration Perspectives GCIM*, Geneva: Global Commission on International Migration.
- Castelo, Cláudia. (2007). *Passagens para africa. O povoamento de Angola e Moçambique com naturais da metrópole (1920-1974)*. Porto: Afrontamento.
- Castles, S., & Miller, M. J. (2009). *The age of migration: international population movements in the modern world* (4th edition). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Chant, S., & Radcliffe, S. A. (1992). Migration and Development: the importance of gender. In Chant, S., & Radcliffe, S. A. (Ed), *Gender and Migration in Developing Countries* (pp. 1-29). London: Belhaven Press.
- Collignon B. & Staszak J.-F. (2004). *Espaces domestiques. Construire, habiter, représenter*. Paris: Bréal-éditions.
- Donato, Katharine M., Holdaway, J., Gabaccia, D., Manalansan, M., & Pessar, P. R. (2006). A Glass Half Full? Gender and Migrations Studies. *International Migration Review*, 40(1 (Spring)), 3–26.
- Eckes, T. & Trautner H.M. (Ed.). (2000). *The developmental social psychology of gender*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ferreira, T. (2011). Género e gerações: processos de transição para a vida adulta dos jovens descendentes de imigrantes dos PALOP. In Grassi, M. (ED.), *Palop: investigação em debate* (pp. 77-95). Lisbon: Imprensa de Ciências Sociais.
- Ferreira, T. & Grassi, M. (2012). Para onde migram os jovens? Dinâmicas emergentes em Portugal. *Tema do mês - Novembro 2012, OPJ*. Retrieved from <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/novembro-2012>
- Gervais-Lambony, P. et al. (2003). *Le fait citoyen: images et pratiques des villes africaines*. Paris: Karthala.
- Glick Schiller, N., Basch, L. & Szanton Blanc, C. (1994). *Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered*. New York: The New York Academy of Sciences.
- Grassi, M. (2003). *Rabidantes, comércio espontâneo transnacional em Cabo Verde*. Lisbon: Imprensa de Ciências Sociais.
- Grassi, M. (2006). Formas migratórias: casar com o passaporte no espaço Schengen. *Etnográfica*, 10 (2), 283-306.
- Grassi, M. (2007). Cabo Verde pelo Mundo: o género na diáspora cabo-verdiana. In org. Grassi, M. & Évora (Org.), *Género e Migrações Cabo-Verdianas* (pp. 23-61). Lisbon: Imprensa de Ciências Sociais.
- Grassi, M. (2009). *Capital Social e Jovens Originários dos PALOP em Portugal*. Lisbon: Imprensa de Ciências Sociais

- Grassi, M. (2010). *Forms of Familial, Economic, and Political Association in Angola Today: A Foundational Sociology of an African State*. New York, London: The Edwin Mellen Press.
- Grassi, M. (Org). (2011). *Palop: investigação em debate*. Lisbon: Imprensa de Ciências Sociais.
- Grieco, E. & Boyd, M. (1998). Women and Migration: Incorporating Gender Into International Migration Theory. In *Working Paper Series*. Tallahassee, Florida: Center for the Study of Population, Florida State University.
- Guarnizo, L. & Smith, M. (1998). The locations of transnationalism. In Smith, M. & Guarnizo, L. (Ed.), *Transnationalism from below, comparative urban and community research Vol.6* (pp. 3-31). New Jersey: New Brunswick.
- Hellerman, C. (2005). Migração de Leste: mulheres “sozinhas”. In *Imigração e Etnicidade: Vivências e Trajetórias de Mulheres em Portugal*. Lisbon, SOS Racismo.
- Kimmel, S. M. (2005). *The history of men: reconstructing life, place and identity in Rome and Amsterdam*. USA: Berghahn books.
- Kofman et al. (2000). *Gender and International Migration in Europe: employment, welfare and politics*. London and New York: Routledge.
- Korac, M. (2009). *Remaking home: reconstructing life, place and identity in Rome and Amsterdam*. USA: Berghahn books.
- Koser, K. (2003). *New African diasporas*. New York: Routledge.
- Levin, I. & Trost, J. (1999). Living apart together. In *Community, Work and Family*, 2 (3), 279-293.
- Levitt, P. & Waters, M. (Ed.). (2002). *The changing face of home: the transnational lives of the second generation*. New York: Russell sage foundation.
- Levy, P. (2002). *Cyberdémocratie (Essai de philosophie politique)*. Paris: Odile Jacob.
- Lubkemann, S. (2008). Involuntary immobility: on a theoretical invisibility in forced migration studies. *Journal of refugees Studies*, 21 (4), 454-475.
- Marriott, D. (2000). *On black men*. USA: Columbia University Press.
- Mazzucato, V. (2008). Simultaneity and Networks in Transnational Migration: Lessons Learned from an SMS Methodology. In DeWind, J. & Holdaway, J., *Migration and Development Within and Across Borders* (pp. 71-102). New York: OIM and SSRIC.
- Morokvasic, M. (1983). Birds of passage are also women.... *International Migration Review*, 18 (4), 886-907.
- Oyeronke, O. (2001). *Invention of Women: making an african sense of western gender discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Parrenas, R. (2005). *Children of Global Migration: Transnational Families and Gendered Woes*. Stanford: Stanford University Press.
- Peixoto, J. et al. (2006). *Mulheres Migrantes: Percursos Laborais e Modos de Inserção Socioeconómica das Imigrantes em Portugal*. Lisboa: SOCIUS, ISEG/UTL.
- Pessar, P. & Mahler, S. (2003). Transnational Migration: Bringing Gender In. *International Migration Review*, 37, 812-846.
- Piper, N. (2005). *Gender and Migration*. Commissioned Background Paper for the Global Commission on International Migration. Global Commission on International Migration.
- Pires, R. P. (2000). A imigração. In Francisco, B. & Chauduri, K. (Org.), *História da Expansão Portuguesa* (Vol. 5) (pp. 197-213). Lisbon: Círculo de Leitores.
- Sassen, S. (2010). L'émergence d'une nouvelle géographie transnationale. *L'Atlas des mondialisations, Le Monde hors série 2010-2011*, 4, 3-4.
- Sassen, Saskia. (2001). *The global city*. New York, London, Tokyo: Princeton University Press.
- Stoller, P. (1998). Globalizing Method: The Problems of Doing Ethnography in Transnational Spaces. *Anthropology and Humanism*, 22(1), 81-94.
- Vertovec, S. (1999). Conceiving and Researching Transnationalism. *Ethnic and Racial Studies*, 22(2), 447-462.
- Vianello, F. (Ed.). (2006). *Ai Margini della Città. Forme del Controllo e Risorse Sociali nel Nuovo Ghetto*. Roma: Carocci.
- Vivet, J. (2010). *Déplacements forcés et citadinités: les deslocalados de Guerra à Maputo (Mozambique)*. PhD thesis. University of Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Zontini, E. (2008). *Transnational Families, Gender and Local Contexts: The Experiences of Moroccan and Filipino women in Bologna and Barcelona*. New York and Oxford: Berghahn.



Modelo ecológico de los factores asociados a la violencia de género en parejas adolescentes

Ecological model of factors associated with dating violence

M^a Carmen Monreal-Gimeno,
Amapola Povedano-Díaz,
Belén Martínez-Ferrer,

Universidad Pablo de Olavide, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 30 de julio de 2013

Fecha de revisión: 12 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 27 de noviembre de 2013

Monreal-Gimeno, M.C, Povedano-Díaz, A. y Martínez-Ferrer, B. (2014). Modelo ecológico de los factores asociados a la violencia de género en parejas adolescentes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 105 – 114.



Modelo ecológico de los factores asociados a la violencia de género en parejas adolescentes

Ecological model of factors associated with dating violence

M^{ra} Carmen Monreal-Gimeno, mcmongim@upo.es

Amapola Povedano-Diaz, apovedano@upo.es

Belén Martínez-Ferrer, bmarfer2@upo.es

Universidad Pablo de Olavide, España

Resumen

La violencia de género en parejas adolescentes (VPA) hace referencia a comportamientos abusivos reiterados que un chico adolescente ejerce contra una chica con la que mantiene o ha mantenido una relación sentimental con la intención de ejercer dominio y control sobre la chica y la relación. Este comportamiento se clasifica en cuatro tipos de agresiones: física, psicológica, sexual y económica. Recientes investigaciones hacen visible una realidad que afecta a millones de mujeres en todo el mundo y ayudan a comprender los mecanismos de la violencia de pareja. Uno de los hallazgos más importantes de esta investigación ha señalado que el origen de la violencia de género se encuentra en las primeras relaciones de pareja durante adolescencia. El modelo ecológico de los factores asociados con la violencia de género en parejas adolescentes ofrece un marco teórico explicativo adecuado para la investigación, la intervención y la prevención en este campo. La implicación del profesorado, padres y madres en los programas de prevención e intervención multidisciplinar en todo el proceso de prevención ayudarían a los/as adolescentes que comienzan una relación de pareja violenta a salir de esta situación. Por otra parte, una mayor sensibilidad de los medios de comunicación hacia esta realidad fomentaría un cambio hacia unas relaciones más igualitarias y menos discriminatorias en los roles y creencias que se establecen entre chicos y chicas cuando comienzan sus primeras relaciones de pareja.

Abstract

Gender violence in teen dating (VPA henceforth) refers to repeated abusive behavior exerts a teenage boy against a girl that maintains or has maintained a relationship with the intention to exercise dominion and control over the girl and the relationship. This behavior is classified into four types of aggression: physical, psychological, sexual and economic. Recent research makes visible a reality that affects millions of women worldwide and helps understand the mechanisms of partner violence. One of the most important findings of this research has indicated that the source of this violence comes from the first couple relationship during adolescence. The dynamics of violent relationship established between pairs of young teens seem to have explanatory multi-causal origins. The ecological model of factors associated with domestic violence in teen dating provides an adequate explanatory framework for research work, intervention and prevention in this field. The involvement of teachers and parents in prevention programs and the development of multidisciplinary intervention programs throughout the process to help prevent adolescents who begin a relationship with a violent partner from a different background. Moreover, an increased sensitivity of the media towards this reality would encourage a shift towards more egalitarian and less discriminatory behaviors in roles and beliefs that exist between boys and girls when they start their first relationship.

Palabras clave

Modelo ecológico; Violencia; Género y parejas adolescentes.

Keywords

Ecological model; Violence; Gender and dating violence

1. Introducción

El abuso infantil y juvenil ha sido ampliamente estudiado con el objetivo de mejorar y prevenir el maltrato a los menores. También, es un área de interés por parte de los investigadores/as desde hace algunos años, el maltrato que tiene lugar en el contexto de una relación de pareja, especialmente la violencia que ocurre en el ámbito de las relaciones maritales (Alberdi y Matas, 2002). Sin embargo, a pesar de que ambas áreas de investigación son ciertamente necesarias e importantes, la investigación que analiza la violencia que se presenta en las relaciones de pareja en la juventud ha sido históricamente escasa.

Afortunadamente, distintos autores/as comenzaron a señalar a partir de la década de los 90 que la frecuencia de casos de la violencia en las relaciones de noviazgo puede ser más elevada que la marital, aunque sus consecuencias fueran menos graves o nefastas, y que la violencia se manifiesta incluso en parejas muy jóvenes (Barnett, Miller-Perrin y Perrin, 1997). En consecuencia, en las dos últimas décadas se ha incrementado notablemente el número de investigaciones que han analizado diferentes facetas de la violencia en las parejas jóvenes como: la frecuencia de casos, las consecuencias para las víctimas, los posibles factores de riesgo y también la efectividad de programas de intervención y prevención de la violencia de género en las relaciones afectivas durante la adolescencia (Cornelius y Resseguie, 2007; Díaz-Aguado y Carvajal, 2010; Muñoz-Rivas y cols., 2007; Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008). Uno de los resultados más sugerentes encontrados en estas investigaciones es que la violencia en pareja comienza, generalmente, en las primeras relaciones sentimentales durante la adolescencia, y que estos patrones violentos de comportamiento se mantienen en la etapa adulta (Billingham, Bland y Leary, 1999; Lewis y Fremouw, 2001).

Este hecho se explica porque la agresión hacia las mujeres, no es similar a cualquier agresión, se dirige hacia ellas por el hecho de ser mujeres, como destacaron las feministas a principios de los años 70. Son resultado de unos estereotipos, que no han desaparecido del todo, según los cuales la mujer es considerada como un objeto que está al servicio del hombre por lo que éste puede imponer su voluntad incluso utilizando la fuerza. De ahí que en pequeño grado sea consentida socialmente (Monreal, 2008).

Los resultados de estas investigaciones en el área son un paso fundamental en la dirección correcta y es el momento de plantear estudios que se enmarquen dentro de modelos teóricos explicativos que examinen los mecanismos a través de los cuales se manifiesta la VPA. En este sentido, el propósito de este artículo es, en primer lugar, delimitar conceptualmente la violencia de género y sus tipologías, atendiendo a las particularidades de la VPA y ofreciendo algunas cifras de casos. El segundo objetivo es ofrecer el marco teórico más adecuado para estudiar la VPA: El modelo ecológico de los factores asociados con la violencia de género en parejas adolescentes. En tercer lugar se analizan los factores, tanto individuales como contextuales, asociados con la VPA. Por último, se ofrecen unas conclusiones en las que se discuten los aspectos fundamentales planteados en el artículo.

2. Consideraciones conceptuales y prevalencia de la violencia de género en parejas adolescentes (VPA)

2.1 Aclaraciones conceptuales y tipos de violencia de pareja

Podemos definir la violencia de género en la pareja como aquel comportamiento violento de tipo físico, sexual, psicológico o económico que un hombre ejerce de forma reiterada contra una mujer con la que mantiene o ha mantenido una relación amorosa con el objetivo de ejercer control y dominio sobre la persona y la relación (Povedano, en prensa). Normalmente, para conseguir su meta el hombre maltratador puede utilizar medios sutiles como el aislamiento, el control, la desvalorización u otros más evidentes como los gritos, los insultos, las humillaciones, las acusaciones, las amenazas, el abuso emocional, el abuso sexual o cualquier otra estrategia de agresión eficaz para conseguir su propósito. No se trata de violencia doméstica, sino de violencia que “domestica”.

De esta forma, el objetivo principal del agresor es el dominio y el control de la víctima y de la relación. Así, cuando la violencia física se presenta, normalmente el maltratador ya ha establecido un patrón previo de abuso verbal, psicológico, económico o sexual. La violencia física “sólo” se emplea si las otras formas de agresión no son eficaces. Esto implica unas creencias en las que no existe reciprocidad, la mujer no es percibida en un plano de igualdad. De ahí que se establezcan estas pautas de comportamiento que implica dominación y corrección Monreal, 2008).

En el Cuadro 1. Se muestra una clasificación de los tipos de VPA, atendiendo a su naturaleza.

Cuadro 1.

Tipos de violencia de género en la pareja

Física: comportamientos que van desde una bofetada hasta el extremo del asesinato. El maltrato físico, además de poner en riesgo la salud y, en los casos más extremos, la vida de las personas agredidas, provoca miedo intenso y sentimientos de humillación.

- *Psicológica:* comportamientos que incluyen aspectos verbales y emocionales. Aquí se incluyen actos como los insultos, los desprecios y las humillaciones. También supone conductas como ignorar (no hablar a alguien o hacer como si no existiera), chantajear y también las amenazas.
- *Sexual:* implica cualquier contacto sexual no deseado. Desde manosear hasta la violación.
- *Económica:* se refiere a conductas que implican control financiero de la víctima. Incluyen actos como prohibir o impedir que la mujer consiga una fuente de recursos propia hasta no proveer de recursos económicos para los gastos básicos del hogar.

Fuente: Povedano, A. (en prensa)

Específicamente, en la etapa adolescente las relaciones amorosas marcadas por la violencia física pueden incluir, empujones, golpes, patadas, bofetadas, pellizcos, tirar del cabello, estrangular o dar puñetazos. La violencia psicológica incluye comportamientos como los insultos o llamar a las chicas por apodos indeseables, tener celos con frecuencia, amenazarlas con hacerles daño a ellas o suicidarse si no hacen lo que quieren, no permitir a las chicas salir con sus amistades, tratar de localizarlas continuamente (por ejemplo, a través del teléfono móvil) u ordenarles qué ropa deben vestir. Los abusos sexuales incluyen comportamientos como los manoseos y besos indeseados, relaciones sexuales obligadas, privación del uso de medios anticonceptivos o juegos sexuales por la fuerza. Por último, la violencia económica puede incluir conductas de control del gasto (por ejemplo en ropa o maquillaje) o animar a la chica a dejar un trabajo que le reporta ingresos económicos e independencia o sus estudios.

2.2 Algunas cifras

Uno de los grandes problemas de la VPA es su invisibilidad y su tolerancia social (creencias generalizadas de las desigualdades de género). Por una parte, los chicos y chicas no suelen sacar a la luz esta problemática, al considerarla un asunto “*intimo*” o justificable en algunas circunstancias, como se indica en el estudio realizado por Díaz-Aguado y Carvajal (2010) con población adolescente en el que, por ejemplo, un 35% de los chicos adolescentes que participaron en el estudio no consideraba una conducta de violencia “*controlar todo lo que hace*”

mi pareja”, frente a un 26.2% de las chicas entrevistadas. Por otra parte, hasta hace relativamente poco tiempo no se contaba con información fidedigna proveniente de una investigación rigurosa acerca de la incidencia y la prevalencia de la violencia en la pareja. Esto implica que en el imaginario colectivo aparece una creencia que relaciona la invisibilidad con la inexistencia. Sin embargo, la realidad dista mucho de esta creencia colectiva.

En España, en los estudios con muestra adolescente española se indica que, por ejemplo, un 7.5% de chicos y un 7.1% de chicas admiten haber empujado o golpeado a su pareja en una o más ocasiones (González y Santana, 2001). Muñoz-Rivas y sus colaboradores (2007) indican en su trabajo que aproximadamente en el 90% de las relaciones de parejas adolescentes estudiadas existían agresiones verbales y en el 40% agresiones físicas. En un reciente estudio, un 19% de chicas justifican la violencia como reacción a una agresión, reduciéndose a un 5% las chicas que admiten haber vivido situaciones de maltrato en la pareja con cierta frecuencia (Díaz-Aguado y Carvajal, 2010). Como vemos, las cifras pueden variar considerablemente en función del tipo de instrumento de medida utilizado y la edad de los adolescentes pero lo cierto es que los estudios reflejan cifras muy elevadas.

De hecho, no existe un factor que explique por sí solo por qué un adolescente se comporta de manera violenta contra su pareja y otro no lo hace. La violencia es un fenómeno sumamente complejo que hunde sus raíces en la interacción de muchos factores individuales, sociales, culturales, económicos y políticos. Consideramos por tanto que, para un análisis riguroso de los factores explicativos de la VPA, es necesario abarcar una perspectiva del individuo en desarrollo (el adolescente) y en permanente interacción con un ambiente social específico. En los siguientes apartados se ofrece una revisión de los factores explicativos más relevantes y que se enmarcan en el modelo ecológico del desarrollo humano.

3. El modelo ecológico de la VPA

En el ámbito de las Ciencias Sociales, y más específicamente de la psicología, el modelo ecológico constituye un marco de análisis e intervención especialmente sugerente. El uso de la perspectiva ecológica tiene sus orígenes en los trabajos de Wright y Barker (1950) que toman como referentes los conceptos de espacio vital y campo psicológico de Kurt Lewin (1935). Partiendo de estos referentes, Urie Bronfenbrenner formuló el modelo ecológico del desarrollo humano que recogió en su libro *La ecología del desarrollo humano* en 1987. Para este autor, la conducta es una función de la interacción de los rasgos de la persona y de sus habilidades con el ambiente ($C=f(PA)$). En otros términos, la interacción de los componentes ontogenético y de socialización produce la conducta. Esta teoría también constituye un marco de análisis de situaciones sociales (Bronfenbrenner y Ceci, 1994).

En consecuencia, a diferencia de los acercamientos teóricos más individuales, desde este modelo se asume una perspectiva interaccionista que posee implicaciones relevantes tanto en el análisis de las conductas como en el diseño de intervenciones. Además, desde el modelo ecológico, el individuo deja de ser un receptor pasivo, participando activamente en su entorno. En este sentido, para Bronfenbrenner (1977) el desarrollo humano es el resultado de la acomodación entre el ser humano (activo) y los entornos inmediatos, de carácter dinámico, que le circundan.

3.1 Contextos de desarrollo para el adolescente desde el modelo ecológico

Desde el modelo ecológico se considera que el ser humano se halla integrado en una tupida red de relaciones que se expresan gráficamente en estructuras concéntricas o anidadas y que representan los contextos de desarrollo o ambientes más significativos. De este modo, la conducta es el resultado de la interacción entre diferentes sistemas que se superponen y se relacionan de manera bidireccional y concéntrica; es decir, cada uno de los niveles está contenido en el siguiente. Estos contextos de desarrollo se denominan ontosistema, microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. A continuación se describen los diferentes contextos de desarrollo para del adolescente desde el modelo ecológico:

- El *ontosistema* está relacionado con las características individuales del adolescente teniendo en cuenta las diferencias en función del género.
- Un *microsistema* es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado. Normalmente, los microsistemas de una persona en desarrollo son aquellos en los que la persona actúa activamente y que influyen de una manera directa en el individuo. Ejemplos de microsistema en la adolescencia son la familia o la pandilla de amigos.
- Un *mesosistema* comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Un *mesosistema* es un sistema de microsistemas y, por tanto, su descripción y análisis debe realizarse en los mismos términos que los microsistemas: relaciones, actividades y roles. Por ejemplo, la coordinación de los progenitores con el profesorado para la educación de los adolescentes.
- Un *exosistema* se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a las personas en desarrollo. De ahí la importancia de vincular de forma efectiva los hechos que suceden en un exosistema con los hechos que acontecen en un microsistema, teniendo siempre presente los cambios evolutivos de la persona en desarrollo. Este nivel está conformado por el sistema de relaciones enmarcadas por las instituciones que median entre la cultura y el nivel familiar del adolescente como son la escuela, el barrio o la iglesia.
- El *macrosistema* se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir en el nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad. Esta estructura anidada es el nivel más amplio e incluye las formas de organización social, las creencias culturales y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura particular. En este nivel están incluidos las creencias sobre las desigualdades de género basadas en los estereotipos de las que derivan los mitos del amor romántico que sostienen las relaciones de pareja poco saludables. Desde el punto de vista cultural, en las parejas adultas y sobre todo en las más jóvenes, las ideas acerca del amor y de la vida en pareja están cargadas de mitos y creencias compartidas que guían las interacciones sentimentales. Algunos de estos mitos y creencias se relacionan especialmente con la presencia de violencia en la pareja ya que se trata de prejuicios profundamente arraigados en un modelo cultural patriarcal basado en la desigualdad y asimetría de género.
- Por último, el *cronosistema*, implica los cambios temporales en el ambiente que producen nuevas condiciones que inciden en el desarrollo.

Si analizamos el problema de la VPA desde este enfoque, debemos considerar que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre personas y contextos. Siguiendo con esta idea, es imprescindible analizar los principales factores tanto individuales como contextuales (relativos al individuo, la familia, la escuela, la comunidad y los medios de comunicación) asociados con los problemas de VPA.

4. Factores asociados con la violencia de género en parejas adolescentes

4.1 Factores individuales

La literatura que se centra en el estudio de las consecuencias de la VPA señala que, además de los posibles daños físicos, la violencia hacia la pareja adolescentes está asociada con el distress psicológico en las víctimas que es percibido por los adolescentes como más grave que los daños físicos (Shorey, Cornelius y Bell, 2008). Estudios previos también han vinculado la

VPA con la presencia de síntomas depresivos, ideación suicida, desórdenes alimentarios, baja autoestima y baja satisfacción con la vida, abuso de sustancias (alcohol y drogas), problemas conductuales y académicos en la escuela y un deterioro general de las condiciones físicas y mentales tanto en las víctimas como en los agresores adolescentes (Cleveland, Herrera y Stuewig, 2003). En otras palabras, las relaciones de pareja violentas en la adolescencia tienen graves consecuencias psicosociales tanto para las víctimas como para los jóvenes agresores.

Un aspecto muy importante a destacar es que haber ejercido violencia contra una pareja anterior o tener contacto cercano con un adolescente agresor parece ser el predictor más potente de violencia en una relación futura (Vézina y Hébert, 2007). En el mismo sentido, haber sido víctima de violencia por parte de su pareja o tener contacto cercano con una víctima, incrementa la posibilidad de implicarse en una nueva relación abusiva (Arriaga y Foshee, 2004). En general, los motivos que chicos y chicas exponen para justificar la VPA son muy diferentes. Los chicos agreden a su pareja principalmente con objeto de dominarla, es decir, para ejercer un control sobre ella; en el caso de las chicas, por el contrario, la violencia suele ser un acto de autodefensa, un desahogo en un momento emocional de intensa ira o una respuesta ante una acción inadecuada por parte del chico (por ejemplo, una conducta de infidelidad) (Foshee y cols., 2007). Ahora bien, los hombres, a diferencia de las mujeres, tienden a infravalorar su propia agresión, mientras que las mujeres suelen sobrevalorar lo ocurrido y sentirse, por ello, culpables (Jackson, 1999). Estas diferencias en las reacciones posteriores a la agresión por parte de los chicos o chicas refleja bien las creencias y patrones culturales de referencia y transmitidos en el proceso de socialización.

4.2 Factores contextuales

Los mitos y creencias sobre el amor romántico son estructuras cognitivas fuertemente arraigadas y configuran en buena parte las ideas sobre las relaciones de pareja que los adolescentes asumen como “normales”. Todas ellas se enraízan profundamente en un modelo cultural basado en la desigualdad y el desequilibrio en las relaciones entre hombres y mujeres, modelo que se transmite de generación en generación mediante el proceso de socialización de género. La socialización es el proceso de transmisión de los valores, creencias, normas, actitudes y formas de conducta apropiados para la sociedad de pertenencia, de tal forma que la persona socializada asume como principios-guía de su conducta personal los objetivos socialmente valorados.

Específicamente, la socialización de género hace referencia al proceso por el cual las personas llegan a pensar y actuar de forma diferente según sean hombres o mujeres; cada mujer y cada hombre se construye mediante modelos, a través de imágenes compartidas socialmente con las que cada quien se identifica. Se espera que cada uno y cada una ejerzan el rol de género asignado de manera “adecuada”. Si integrarse en una cultura significa asumir los roles que la definen, no hacerlo implica romper, enfrentarse, cambiar normas fuertemente arraigadas con los consecuentes costes emocionales que esto implica (Meras, 2003).

La violencia también se socializa y se aprende. De esta forma algunos autores han identificado que la mayor implicación de los chicos en formas de agresión física podría deberse al aprendizaje de “patrones de violencia diferenciados por género” (White, 2002). El proceso de socialización a través del cual las personas asumen reglas y normas de comportamiento tiene lugar, fundamentalmente en el contexto de la familia. Pero debemos considerar que, en la adolescencia, existen otros microsistemas o contextos inmediatos del desarrollo tan importantes o más que la familia para los jóvenes como son los iguales o la escuela. A estos agentes socializadores fundamentales se añaden en la actualidad los medios de comunicación de masas que se ubican en el ámbito macrosocial de influencia desde los que se transmiten muchos de los mitos, creencias y representaciones del amor y la violencia.

4.2.1 Los iguales

La relación con los iguales juega un papel fundamental en el desarrollo de la VPA. Específicamente, se ha constatado que implicarse con grupos de amigos violentos en la

escuela aumenta el riesgo de los adolescentes de ejercer violencia en las relaciones de pareja (Capaldi y cols., 2001). Mantener una estrecha vinculación con un grupo de iguales violentos en la escuela puede provocar un cierto contagio social de actitudes negativas hacia las relaciones entre hombres y mujeres y reforzar las creencias y actitudes que justifican las agresiones como aceptables y normales en las relaciones afectivas de pareja. De hecho, durante la adolescencia, la conducta violenta puede ser una forma habitual de relacionarse con los iguales y esta tendencia en el comportamiento de los adolescentes puede afectar a las relaciones afectivas y de pareja que se establecen en esta etapa (Muñoz-Riva y cols., 2007). Como se indicó anteriormente, tener contacto cercano con un adolescente agresor parece ser el predictor más potente de violencia en una relación futura (Vézina y Hérbert, 2007).

Además, la investigación también ha mostrado que los/as adolescentes que son víctimas de violencia escolar tienen un alto riesgo de sufrir VPA, (Arriaga y Foshee, 2004; Vézina y Hérbert, 2007) ampliándose de este modo la victimización y sus consecuencias a distintas esferas de la vida de los/as adolescentes. Consideramos que esta confluencia de abusos en distintas relaciones importantes para los/as adolescentes victimizados/as configura una situación de grave riesgo que puede cursar con una baja autoestima y fuerte minusvaloración, una profunda insatisfacción con la propia vida y posible ideación suicida. Por tanto, desde todos los agentes socializadores, y, especialmente desde el ámbito educativo, es necesario facilitar pautas de detección de estas situaciones y prestar una atención especial al seguimiento de estos casos.

4.2.2 La familia

La familia es, quizás, una de las áreas que más se ha investigado cuando se trata de explicar la VPA. La relación de pareja que tienen padre y madre es la primera relación amorosa de la que son testigos los niños. Por ejemplo, Foshee y sus colaboradores (2005) encontraron en su investigación una relación entre el ejercicio de VPA y haber presenciado o haber sido objeto de violencia en su familia de origen, mediada, independientemente del género, por la aceptación de dicha violencia y un estilo agresivo de resolución de conflictos.

Según un trabajo de revisión de artículos publicados en este ámbito desde 1986 hasta 2006 por Vézina y Hérbert (2007), los principales factores familiares de riesgo que se relacionan con la VPA son: las prácticas parentales punitivas, la falta de cohesión afectiva, los frecuentes conflictos, los patrones inadecuados de comunicación familiar, las relaciones maritales violentas y los malos tratos y el abuso sexual de los hijos por parte de los padres.

Así, el valor de estas experiencias iniciales de aprendizaje por observación es de suma importancia. A veces, se puede observar que adolescentes procedentes de hogares fríos y distantes se implican en relaciones amorosas desbordantes (controladoras, celosas, intensas) en una especie de "acción compensatoria". Sin embargo, un estilo parental que establece límites claros a los jóvenes, combinado con unas relaciones entre padres e hijos marcadas por la cercanía afectiva y la comunicación abierta y positiva parece tener una función protectora para los adolescentes ante la VPA (Vézina y Hérbert, 2007)

4.2.3 El profesorado

En relación con el contexto escolar de los adolescentes es importante destacar que sólo muy recientemente, a partir de los años 90 en España, se ha comenzado a contemplar la necesidad de superar la socialización de género entre los objetivos educativos a partir de la inclusión en el currículo escolar de áreas transversales relacionadas. El propio centro, además, por sus características de convivencia y por su función educativa, se convierte en un lugar idóneo para llevar a cabo un análisis crítico de la realidad cotidiana del alumnado, así como de los mensajes educativos no formales que llegan a través de los medios de comunicación o los iguales. El objetivo de este tipo de educación debe ser transformar las bases sociales y culturales que generan en la actualidad la discriminación entre sexos. De este modo, dentro de los planes nacionales de erradicación de la violencia contra las mujeres, se han venido elaborando intervenciones dirigidas a prevenir la violencia de género potenciando comportamientos igualitarios en los colegios (por ejemplo, Gorrotxategi y de Haro, 1999).

Al igual que en el caso de los padres, los profesores son personas significativas y cercanas a los adolescentes y, por ende, importantes modelos de comportamiento en las relaciones inter-género y en los modos de resolución de conflictos. Por ejemplo, el profesorado debe tener un cuidado especial en que no se premien en el aula aquellas prácticas violentas que socialmente se asocian a la masculinidad. Así, los profesores tienen la posibilidad de utilizar herramientas como la educación en igualdad o co-educación y el desarrollo de actividades en el aula que permitan a los jóvenes identificar y cuestionar los mitos y creencias que sustentan la VPA.

Por ello, también es necesario que los profesores y centros educativos en general asuman pautas igualitarias de relación y de prevención a todos los niveles: detectando y ayudando a buscar soluciones y alternativas en los casos ya establecidos, incorporando en el currículo el análisis crítico de los mitos y creencias sociales que sustentan la violencia asociada al género, y haciendo un hincapié especial en los estereotipos de género que están manejando tanto los profesores y profesoras como los chicos y las chicas.

Es cierto que la reflexión sobre los estereotipos de género junto con el debate crítico acerca de su plasmación social, puede ser una actividad educativa efectiva, aplicable en cualquier materia y más cuando se produce algún comportamiento agresivo que denota creencias que suponen desigualdad de género. Pero también lo es que una transformación significativa con respecto a la igualdad de trato sólo es posible con la implicación de todo el profesorado del centro (Monreal, 2008).

4.2.4 Los Medios de comunicación

Una característica esencial del mundo contemporáneo es su carácter mediático: los medios de comunicación son fácilmente accesibles e inmediatos en un mundo globalizado. Frente a otros periodos de la historia, las parejas contemporáneas ya no se limitan a construirse al amparo de la única exposición a modelos familiares y comunitarios cercanos sino que también se construyen bajo el importante modelado de los medios. Así, los adolescentes de hoy encuentran en la televisión, Internet y los videojuegos una fuente importante y fundamental de modelos con los que construirse una representación social del amor que guía su conducta amorosa.

Concretamente, las teleseries parecen ser un género de especial importancia en la adolescencia y muchas de ellas están construidas especialmente para este público. Se considera que el serial televisivo es un género idóneo para el estudio de la transmisión de valores porque *“representa historias cercanas a la vida cotidiana y por la función de construir modelos ya que ofrece variedad de personajes que pueden funcionar a modo de ejemplos”* (Montero, 2006, p. 26). A través de éstas, los adolescentes ven reflejados temas sumamente relevantes para la etapa vital que atraviesan (la amistad, los romances, las relaciones con los padres), evalúan su propia situación personal y aprenden de los referentes que tienen ante sus ojos para resolver conflictos o para desenvolverse en distintas situaciones.

Por tanto, los medios de comunicación no son neutros sino que transmiten ideas acerca de las normas, estructura y conducta social (Teoría del cultivo, Gerbner, y cols., 1994). Pero en este proceso median otros factores y de forma importante las interacciones y estilos parentales, de tal modo que cada adolescente percibe los contenidos televisivos con *“sus propias gafas”*. Las preferencias televisivas, si bien proceden de elecciones personales, reflejan los valores y actitudes familiares. Así, por un lado, es importante tener en cuenta el contenido que los adolescentes están viendo (qué valores, roles sociales, etc. se manejan) y, por otro lado, el contexto en el que lo están viendo, es decir la mediación que están realizando los agentes de socialización más directos (padres y profesores) y que conforman *“las gafas”* más o menos protectoras que utiliza el o la adolescente para ver la televisión o utilizar Internet.

5. Discusión

Como hemos visto a lo largo de este artículo, las cifras sobre violencia de pareja en adultos a nivel mundial son alarmantes. La visibilización de esta realidad ha fomentado el interés y la preocupación de la comunidad social, educativa y académica sobre un problema que afecta a millones de mujeres en todo el mundo. De hecho, en las últimas décadas se ha desarrollado un creciente número de investigaciones que ayuda a comprender las causas y las consecuencias de este problema social y una parte de esta investigación ha centrado su interés en el origen de la violencia en las primeras relaciones de pareja que ocurre durante adolescencia.

Las dinámicas de relación violentas que se establecen entre parejas de jóvenes adolescentes parecen tener raíces explicativas multicausales. De esta forma, analizar este problema desde el marco teórico explicativo del *modelo ecológico de los factores asociados con la violencia de género en parejas adolescentes*, implica estudiar los diferentes factores individuales, familiares, escolares y sociales que nos permitan comprenderlo de una forma multidisciplinar y sistémica. La implicación de padres y madres, profesorado y de la comunidad en los programas de prevención y la intervención multidisciplinar en todo el proceso ayudaría a los/as adolescentes que comienzan una relación de pareja violenta a salir de la espiral. Por otra parte, una mayor sensibilidad de los medios de comunicación hacia esta realidad fomentaría un cambio hacia una mayor igualdad y no discriminación en los roles, creencias y mitos que se establecen entre chicos y chicas cuando comienzan sus primeras relaciones de pareja.

Por último, cada vez son más las voces que desde todos los ámbitos, sobre todo desde el judicial, llaman la atención sobre la importancia de cuidar el proceso educativo y de formación de los/as jóvenes para erradicar esa terrible lacra social que constituye la violencia de género.

6. Referencias bibliográficas

- Alberdi, I. y Matas, N. (2002). *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Arriaga, X.B. y Foshee, V. (2004). Adolescent dating violence: Do adolescents followin their friends', or their parents' footsteps? *Journal of Interpersonal Violence*, 19, 162–184.
- Barnett, O.W., Miller-Perrin, C.L. y Perrin, R.D. (1997). *Family violence across the lifespan: An introduction*. Londres: Sage.
- Billingham, R.E., Bland, R. y Leary, A. (1999). Dating violence at three time periods: 1976, 1992, and 1996. *Psycholical Report*, 85, 574–580.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1987). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Ed. cast.: La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós).
- Bronfenbrenner, U. y Ceci, S.J. (1994). Nature-nature reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, 101(4) 568-586.
- Capaldi, D.M., Dishion, T. J., Stoolmiller, M. y Yoerger, K. (2001). Aggression toward female partners by at-risk young men: The contribution of male adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 31(1), 61–73.
- Cleveland, H., Herrera, V. y Stuewig, J. (2003). Abusive males and abused females in adolescent relationships: Risk factor similarity and dissimilarity and the role of relationship seriousness. *Journal of Family Violence*, 18(6), 325–339.
- Cornelius, T.L. y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 364–375.
- Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, M.I. (Dirs.) (2010). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense de Madrid.

- Foshee, V.A., Bauman, K.E., Linder, F., Rice, J. y Wilcher, R. (2007). Typologies of adolescent dating violence: Identifying typologies of adolescent dating violence perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, 22, 498-519.
- Foshee, V.A., Ennett, S.T., Bauman, K. E., Benefield, T. y Suchindran, C. (2005). The association between family violence and adolescent dating violence onset. Does it vary by race, socioeconomic status, and family structure? *The Journal of Early Adolescence*, 23, 317-344.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. y Signorielli, N. (1994). Growing up with television: The cultivation perspective. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.), *Media effects* (pp. 17-41). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- González, R. y Santana, J.D. (2001). *Violencia en parejas jóvenes. Análisis y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Gorrotxategi, M. y de Haro, I.M. (1999). *Materiales didácticos para la prevención de la violencia*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Jackson, S.M. (1999). Issues in the dating violence research: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 4, 233-247.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewis, S. F. y Fremouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21, 105-127.
- Meras, A. (2003). Prevención de la violencia de género en adolescentes. En I. Silva (Coor.), *Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*, nº 62 (pp. 143-150). Madrid: Instituto de la Juventud.
- Monreal-Gimeno, M.C. (2008). Esquemas de género y violencia hacia la mujer. En Ana M^a Ruiz Tagle y Rosario Valpuesta (Eds.) *Ni el aire que respiras. Pensamiento científico ante la violencia de Género*, (pp. 89-107). Colección Señales. Fundación Obra Social Cajasol. Sevilla.
- Montero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz-Rivas, M.J., Grana, J.L., O'Leary, D.K. y González, M.P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, justification, and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, 298-304.
- Ortega, R., Ortega-Rivera, J. y Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 63-72.
- Povedano, A. (en prensa). Violencia de género en el noviazgo. En E. Estévez (coord.), *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores*. Madrid: Síntesis.
- Shorey, R., Cornelius, T. y Bell, K. (2008). A critical review of theoretical frameworks for dating violence: Comparing the dating and marital fields. *Aggression and Violent Behavior*, 13, 185-194.
- Vézina, J. y Hébert, M. (2007). Risk factors for victimization in romantic relationships of young women. A review of empirical studies and implications for prevention. *Trauma, Violence, and Abuse*, 8(1), 33-66.
- White, J. W. (2002). Gendered aggression across the lifespan. En J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of gender*. New York: Academic Press.
- Wright, H.F. y Barker, R.G. (1950). *Methods in psychological ecology*. Lawrence: Department of Psychology, University of Kansas.



La vida encarnada: Significaciones sobre la experiencia corporal de las mujeres

Incarnate life: Significations on bodily experiences of women

Rosana Paula Rodríguez,

Instituto de Estudios de Género y Mujeres, Argentina

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 30 de enero de 2014

Fecha de revisión: 15 de febrero de 2014

Fecha de aceptación: 24 de marzo de 2014

Rodríguez, R.P. (2014). La vida encarnada: Significaciones sobre la experiencia corporal de las mujeres. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 115 – 128.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

La vida encarnada: Significaciones sobre la experiencia corporal de las mujeres

Incarnate life: Significations on bodily experiences of women

Rosana Paula Rodríguez, Instituto de Estudios de Género y Mujeres, Argentina
rprodiguez@fcp.uncu.edu.ar

Resumen

El cuerpo, es el soporte de nuestras prácticas, moldeado por ellas, es real, material, dado y a la vez sujeto a múltiples representaciones que varían con el tiempo, los lugares, las formas de simbolización, los lenguajes, las culturas. El cuerpo constituye una intersección entre lo social y lo individual, entre la naturaleza y la cultura, lo psicológico y lo simbólico, lo económico y lo político. En él interseccionan la clase, el género, la raza, la etnia, pero es también el lugar donde se desatan diversas estrategias de resistencia. La cuestión del cuerpo, ha sido leída por las feministas en clave política desde hace siglos. Ha implicado una historia marcada por los esfuerzos reiterados de expulsión del cuerpo a la vez que por la identificación entre mujeres y sexo. Despojo, apropiación, objetualización, enajenación, represión, negación y sexualización de las mujeres, operaciones de neutralización y biologicismo esencialista que han hallado en nuestros cuerpos las raíces de nuestra sujeción, constituyen asuntos recurrentes. Por eso la insistencia por las consecuencias políticas de la encarnación a contrapelo de la insistencia por borrar la corporalidad, neutralizar la sexuación humana, transformarla en un dato por así decir indiferente. La crítica a la norma binarista y heterosexista como organizadora de sentido y productora de sujetos moldeados, al mismo tiempo que expulsa otras maneras de encarnar hacia el espacio de la abyección, ha complejizado el debate en los últimos años.

Abstract

The body is the support of our practices, it is shaped by them, it is real, material, given and, at the same time, it is restrained to multiple representations that change over time, places and ways of symbolizing, languages and cultures. The body is an intersection between the social and the individual, between nature and culture, the psychological and symbolic, the economic and the political. Body is where class, gender, race, ethnic group intersect, but it is also where strategies of resistance are unleashed. The question of body has been read by feminists in a political key for centuries. This subject has implied a history marked by the repeated efforts of expelling the body out of the spotlight, or by the identification between women and sex. There were some operations of neutralization and reduction to biology, such as hiding, objectifying and sexualisation of women that had found in our bodies the roots of our restraint. This is the reason why we insist on the political consequences of incarnation against the insistence for removing corporality, for neutralizing human sexuality and transform it in an irrelevant piece of information. The critic to the rule of binary sex and heterosexuality as sense organizer and producer of shaped individuals made the discussions of the last years more complex.

Palabras clave

Experiencia corporal; Pensamiento encarnado; Significaciones corporales; Feminismos; Poderes patriarcales.

Keywords

Bodily experience; Incarnated thinking; Bodily significations; Feminisms; Patriarchal power

1. Introducción

*Todo comienza con el cuerpo...
Todo es cuerpo. Nada es fuera del cuerpo.
Ivone Gebara, 2002*

Nadie, hasta ahora, ha podido determinar “*lo que puede el cuerpo*” como lo expresara Spinoza (1999), menos aún lo que pueden los cuerpos de las mujeres. Dice Natividad Corral (2005), que el cuerpo dice la verdad, a veces se resiste, otras la oculta, pero al final es el cuerpo el que la dice. Es precisamente por ello, que los mecanismos de producción/ dominación/ control/ regulación se asientan, acechando y perforando la carnalidad. La demarcación corporal es un recurso de transformación creativa, una fuente de elaboración subjetiva y de poder, y por ello mismo es en el cuerpo donde se elaboran las estrategias que cuestionan, desafían y desmantelan el poder patriarcal y su orden normativo, heterosexual, colonial, blanco y capitalista.

El cuerpo de las mujeres ha sido históricamente territorio de ocupación para el patriarcado. Somos nuestro cuerpo y nuestro cuerpo es lo único que nos pertenece: sin embargo sobre nuestros cuerpos se impone un especial control patriarcal que durante siglos ha mantenido a muchas mujeres disociadas de su experiencia física e inmediata. El cuerpo es un territorio limitado, del cual no podemos sustraernos, a diferencia de otros territorios habitables o vividos, este nuestro cuerpo es inabandonable. Terreno de controversias, también de goce, de marcas y culpas, de deleites y alegrías, de dudas. Objetivado, mapa de jerarquías y diferencias, de experimentación tecnológica, centro de todos los poderes, pero también de vivencia y emociones. Materia de lucro y tráfico, reductos de explotación, tortura y dominio. Colonizado, privatizado, capturado, asediado, expropiado, criminalizado. Espacio/lugar de malestares, desequilibrios, quejas, dolores, envejecimiento y finitud. Cuerpo marca, indicador, señal, pauta, semiótico, síntoma. Reflexivo, atento, sentido, sintiente. Ajeno, extraño, extraterritorial, otro. Cuerpo, vivido, vivencial, cercano, próximo. Simultáneo, paradójico, simbólico, imaginario, ficticio. Cuerpo inalcanzable, proyección inapropiable. Inaprensible en su representación plena. Intrincación radical de dimensiones diversas. Cuerpo acción, político, insurrecto, contrahegemónico.

En el terreno de nuestros cuerpos se despliegan una serie de mecanismos de regulación, control, supresión y ocupación de todos los aspectos físicos y subjetivos. Producciones materiales de tecnologías de poder normalizadoras de sexo, género, etarias, sexualidad, raza, etnia, clase, procedencia geográfica norte/sur, entre otras. Dispositivos de dominación que tienen implicaciones en los fluidos, los órganos, los pensamientos, los estados de ánimo y las prácticas corporales de las mujeres, similares a los que producen una guerra, esto es “*sufrimiento, caos, hambruna, mutilación, devastación e incluso muerte*”.

*“Nuestros cuerpos son territorios ocupados y nuestra existencia está en juego”
(Colectivo Ma Colère, Mi cólera, 2009).*

La crítica de la biología como destino, que las feministas hemos realizado de modo sistemático y preciso nos induce necesariamente al entrapamiento de no comprender que, como ha planteado Adrienne Rich (1986), nuestros cuerpos son también un recurso para la transformación. El control de nuestros cuerpos implica reconocer su “*unidad y resonancia*”, el fundamento físico de nuestro pensamiento. ¿Podremos, las mujeres, pensar con el cuerpo, convertirnos en nuestro cuerpo, descolonizarlos, presidirlos desobedeciendo y subvirtiendo los decires y poderes patriarcales?

Con el correr de los siglos, las construcciones negativas del cuerpo han dominado nuestras vidas sin poder ser desafiadas muchas veces, prevaleciendo una única forma del cuerpo, aún cuando la forma de la imagen del cuerpo ha sido históricamente variable. Sin embargo, lo que se mantiene como el elemento constante a lo largo de la variación histórica es la construcción del cuerpo como algo separado del “*verdadero ser*”: ya sea denominado alma, mente, espíritu, voluntad, creatividad, libertad, etc. el cuerpo es lo que realmente socava los mejores esfuerzos

del ser. Lo valorado es lo que no es immanente, lo que no es cuerpo, lo alto, lo noble, lo que parece estar más cerca de Dios, lo masculino. El cuerpo se define como el lastre, el peso que impide la autorrealización, la carne que cubre la sublime, la pesadumbre de pasiva y densa materialidad, lo femenino.

2. Sobre los obstáculos para abordar la cuestión de la corporalidad

Una de las dificultades más fuertes para la consideración del cuerpo y la experiencia corporal como fuente de conocimiento como lo expresaran las mujeres de la segunda ola, deriva del “*binarismo excluyente y jerarquizante*” presente en la estructura del pensamiento occidental moderno, profundamente influido por las dicotomías: cuerpo/alma y naturaleza/cultura. La oposición binaria procede de la perspectiva sostenida por varios autores del pensamiento platónico. Es la oposición entre lo ideal y lo material, el principio sobre el que se va instaurar el orden binario. Esta dualidad platónica escinde la razón de las pasiones, el alma y el cuerpo, la mente y la mano.

En la modernidad Descartes reafirmará la centralidad del logos, a partir de la duda metódica, y le asignará al cuerpo un lugar de subordinación en relación con el alma. El cuerpo será “*lo otro*” contingente, la cosa extensa, fuente del conocimiento sensorial que pone en riesgo la posibilidad que el Ego tiene de acceder al conocimiento.

Adorno y Horkheimer señalan en *Dialéctica de la Iluminismo* que en Europa hay dos historias, una ya conocida, que ha sido escrita, y otra oscura y subterránea: las narraciones de los instintos y las pasiones de la humanidad, desplazadas y destruidas por la civilización. La relación con el cuerpo humano está deteriorada desde el principio por la unidad que formaron el capitalismo y el cristianismo en defensa del trabajo y su virtuosidad, al tiempo que declaraban que el cuerpo/carne es la fuente de toda maldad (Horkheimer y Adorno, 1971).

Foucault (1990) en su análisis sobre el biopoder, las relaciones entre poder y conocimiento, y las políticas sobre los cuerpos y sus implicaciones sociales, explica que el capitalismo pujante del siglo XVIII, requería de nuevos instrumentos para disciplinar y controlar los cuerpos adecuándolos a la maquinaria productiva y ajustando los fenómenos poblacionales a los procesos económicos. Es una política del control de los cuerpos control de la vida. Este biopoder sobre los cuerpos se orienta en dos niveles, el primero a los cuerpos individuales con el fin de estandarizar y optimizar la función corporal. Esto es la de procurarse un saber del cuerpo que permita su manipulación, y disciplinamiento. Un segundo nivel dirigido a la población, cuyo objeto es la reproducción humana, y para ello se generan una serie de dispositivos de medición como la estadística para supervisar los ciclos vitales tales como la natalidad, la mortalidad, la fecundidad de las poblaciones. La biopolítica es esa tecnología que evoluciona con el capitalismo hasta dar nacimiento a una “*somatocracia*”, un dispositivo social donde la mercantilización del cuerpo (cuidado del cuerpo, la salud corporal, el bienestar, el deporte, la biotecnología) constituye uno de los ejes centrales del desarrollo económico.

“las relaciones de poder operan sobre el cuerpo, una presa inmediata, lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido, de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas a la utilización económica del cuerpo; el cuerpo en una buena parte está imbuido de relaciones de poder y de dominación como fuerza de producción....el cuerpo solo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido” (Foucault, 1990, p.132).

Para los feminismos la “*experiencia corporal*” constituye un nudo recurrente y central. Por un lado se trata de visibilizar la diferencia sexual en el modelo androcéntrico occidental de la filosofía y las ciencias y por otro, de reivindicar las voces de las mujeres no escuchadas, silenciadas, desconocidas y desvalorizadas. Diversas vertientes de los feminismos propusieron otorgar legitimidad y autoridad a las palabras y a las experiencias de las mujeres. Sin embargo, un cierto desplazamiento ha sucedido.

La tarea feminista de hacer visible la experiencia de las mujeres como evidencia frente al poder falogocéntrico tuvo su punto de fuga a partir de los años 80 cuando las teorías post-estructuralistas las suprimieron y las reubicaron en el lugar de una ideología por así decir esencialista. Pensar en la teoría feminista, nos moviliza en el sentido de la experiencia subjetiva de la corporalidad, en el valor que esta desempeña en el conocimiento. Sin embargo, es preciso señalar que desde los 80' la autoridad epistemológica que el feminismo otorgaba a la "*experiencia corporal*" fue decayendo, e incluso podríamos afirmar que durante algún tiempo fue decididamente descartada, sin embargo en los últimos años resurge su interés y se produce un rescate de la importancia cognoscitiva de la experiencia corporal (Alcoff, 1999).

Bajo las actuales condiciones, en un contexto económico político, cultural y tecnológico caracterizado por la disolución de lo real, el aumento de la abstracción, la fetichización y la mercantilización de la vida, el capitalismo apuesta cada vez más por considerar el mundo como una pura abstracción sin anclaje real. Como ha señalado Hinkelammert el capitalismo se sostiene hoy en la negación del sujeto real, de sus necesidades, de sus goces y deseos (Hinkelammert, 1978, p. 261). El problema reside entonces para (nosotras) las feministas en determinar hasta qué punto lo real, el cuerpo vivido (viviente), ha devenido una vez más para la filosofía política, la economía, la historia, la sociología y las ciencias en general en cuerpo abstracto, ficticio, ilusorio, impalpable, sin rostro, sin sexo, sin marca, sin experiencia, sin vida. De ahí la propuesta de recuperación de una teorización atenta a la corporalidad y la experiencia.

De modo que la exclusión del cuerpo domina la cultura moderna, ha quedado ausente de las teorías sociales y de la filosofía occidental, que se han centrado en la razón como fuente exclusiva de verdad.

Es este orden logocéntrico el que cuestionará -entre otros/as filósofos/as- Merleau-Ponty (1994), en su *Fenomenología de la Percepción*, sostiene que en la oposición sujeto/objeto, la soberanía del sujeto basada en el centralidad de la razón es falsa. El autor pone en cuestión la escisión cartesiana: sujeto/objeto y propone una relación de no oposición entre estos términos con el propósito de trascender el dualismo mente/cuerpo, de manera que el sujeto sea el resultado de la relación con el mundo que vive. El cuerpo, es el vehículo de ser-en-el-mundo, y un cuerpo constituye un medio definido que involucra y compromete determinados proyectos de vida.

Merleau-Ponty establece la centralidad del cuerpo y el sujeto es definido como "*conciencia encarnada*". La experiencia perceptiva es el encuentro entre la intencionalidad de esa conciencia encarnada y el mundo que se presenta abierto e inacabado, en un saber no-reflexivo.

La experiencia del cuerpo como vivida, permite conectar con un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y comprometerse continuamente, pues:

"Tengo conciencia de mi cuerpo a través del mundo... tengo conciencia de este mundo por medio de mi cuerpo" (Merleau-Ponty, M 1994, p.101).

La propuesta Merleau-pontyana de la teoría corporeizada se halla presente en las conceptualizaciones de Simone de Beauvoir, además de aportar algunas claves de lectura para comprender la relación entre experiencia y discurso. Este intento de comprender la subjetividad y al mundo, lleva consigo la constitución de sentido, pues no se puede pensar en una conciencia sin cuerpo y sin historia.

3. Cuerpos sexuados

Por lo general se ha definido la corporalidad o el cuerpo como algo tangible, incuestionable. Sin embargo autores como Le Breton que ha profundizado en el tema, sostiene que más allá de la aparente evidencia del cuerpo, no hay nada *“más inaprensible que él”*. El cuerpo es una construcción social ya sea por las representaciones populares o los paradigmas teóricos científicos que lo explican, el cuerpo no es un dato certero, es más bien una falsa evidencia, es el efecto de una elaboración social y cultural (Le Breton, David, 2008a: 27- 28).

La problematización de las consecuencias políticas de la sexuación de los cuerpos está anclado al surgimiento mismo del feminismo. Si sólo tomamos como parámetros temporales los feminismos de finales del siglo XX, y la consigna que ha recorrido la llamada segunda ola, *“lo personal es político”*, mucho es lo que se ha debatido y escrito sobre los límites de *“lo personal”* y sus relaciones con lo político, sobre el cuerpo y la política.

¿Qué puede ser más personal que el propio cuerpo? Sobre todo para las mujeres, que en su mayoría han sido confinadas a una vida centrada en él, ya sea para cumplir con el estereotipo de belleza, o por su función reproductora, en el cuidado y mantenimiento de los cuerpos de otros/as, entre los que se incluye la crianza de los/as hijos/as y la atención de ancianos/as, enfermos/as, etc. ¿Qué puede ser más político que el propio cuerpo para las mujeres, expropiadas del derecho a decidir sobre sus cuerpos y sí mismas? ¿Podremos las mujeres¹, reclamar nuestro cuerpo como un espacio político de resistencia contra-hegemónica descolonial y despatriarcal, de desarticulaciones y trasgresiones?

Las mujeres paradójicamente, estamos alienadas de nuestros cuerpos al mismo tiempo que amarradas a él. Encarceladas al cuerpo, al destino ineludible de la biología, al trabajo forzado de la maternidad, al terrorismo de la violación² y el miedo que la misma genera son la base del control y la dominación según lo expresara Adrienne Rich. Respecto de los significados asignados a nuestros cuerpos y las potenciales resistencias, la autora sostiene que:

“Es la primera vez que se presenta la oportunidad de convertir nuestro organismo en conocimiento y poder. (...)No somos “interiores” ni “exteriores”. Nuestra piel está viva de señales. Nuestra vida y muerte son inseparables de la liberación o del bloqueo de nuestros cuerpos pensantes” (Rich, 1986, p. 401)

A mediados del siglo XX, para algunas feministas, la fuente de opresión de las mujeres radicaba en su función reproductora. Sin embargo Rich, prefiere considerar a la biología como un recurso y reclamar su potencial creador, el poder transformador del cuerpo de las mujeres, tan temido, rechazado, prohibido, reprimido, arrebatado, expropiado, colonizado, domesticado, adiestrado, escindido de las propias mujeres y convertido en *“responsabilidad impotente”*.

¹ Las feministas negras, lesbianas, mestizas, anticapitalistas y descoloniales han cuestionado el uso de la categoría *“mujeres”*, autoras como Sojourner Truth, Monique Wittig, bell hooks, Gloria Anzaldúa, Teresa de Lauretis han puesto de manifiesto su duda ¿Son/somos acaso mujeres las del sur, las negras, las condenadas de la tierra? ¿Son/somos acaso mujeres las lesbianas? Los feminismos interpelan un sujeto que no puede definirse como único y constituido sólo por la opresión intergeneracional o la negación de la diferencia sexual, sino que se trata de un sujeto que, para decirlo en términos de Lauretis: *“ocupa posiciones múltiples, distribuido en varios ejes de la diferencia, atravesado por discursos y prácticas recíprocamente contradictorias”* (de Lauretis, Teresa, 2000, p.113). Si para Wittig el sujeto del feminismo es la *“lesbiana”*, y para Anzaldúa, la *“mestiza”*, capaz de hablar en lenguas y articular varias culturas, para Teresa de Lauretis será el sujeto excéntrico. Si bien el uso de la categoría mujeres implica riesgos, pues el afán de afirmación puede conducir a concepciones esencialistas, algunos aportes me han orientado en dirección al uso de la categoría.

² Adrienne Rich define en 1976 a la maternidad como trabajo forzado y a la violación como terrorismo. Concepto que desarrollará Carole Sheffield en 1992, como terrorismo sexual a las características comunes de la violación como lo es la agresión a la esposa, el incesto, el acoso y toda las formas de violencia sexual. Sistema por el cual los varones atemorizan y por medio del miedo controlan y dominan a las mujeres.

El poder heteropatriarcal ha destruido nuestra genealogía, ha ocultado, distorsionado, omitido nuestra historia, silenciado nuestras rebeliones, nuestras luchas, las pequeñas y grandes resistencias, ha despojado y apropiado la relación con nuestras madres, las físicas y las que nos precedieron. La recuperación del poder de las mujeres, sólo será posible mediante el rescate de esa relación entre mujeres, nacido de la relación madre/hija y de ese conocimiento subliminal, subversivo previo al lenguaje entre dos cuerpos iguales, uno de los cuales ha pasado nueve meses dentro del otro. "*nada hay más cargado de resonancias que la corriente de energía de dos cuerpos semejantes*" (Rich, 1986, p. 326). Las mujeres aprendemos a hablar, en ese descubrirse y reconocerse en la especificidad de la propia experiencia cuando las mujeres toman la palabra y hablan de sí mismas en primera persona. Fue a partir de la experiencia entre mujeres cuando "*lo no dicho*" logró ser pronunciado, cuando se fue tejiendo la trama de significación y palabras nuevas, producto del reconocimiento de la singularidad de sus historias. Pero para poder tomar palabra hace falta sentirse reconocidas, reconocimiento de autoridad, que se vincula con el reconocimiento de un legado, que sólo puede transmitirse a condición de acogerlo reconociéndolo. Es mediante la transmisión de ese legado como se va construyendo nuestra genealogía de mujeres. Ese legado se transmite de generación en generación de mujeres, con un lenguaje diferente para poder ser acogido, adecuado a las nuevas condiciones de decibilidad. Para nosotras el proceso de nombrar y definir no es un juego intelectual, sino una captación de nuestra experiencia y una llave para la acción.

A las ya conocidas concepciones teóricas feministas respecto del cuerpo, entre ellas las sistematizadas por Elisabeth Grosz (1994) y retomadas por Mari Luz Esteban (2004), podemos incluir otras, tales como el cuerpo resistencia o cuerpo poder transformador. A lo largo del pensamiento feminista, se han desplegado diferentes concepciones, epistemológicas, teóricas y metodológicas respecto del cuerpo que a su vez implican diferentes modos de intervenir, de accionar políticamente.

El mosaico presentado constituye un recorte limitado de algunas corrientes feministas sobre el cuerpo. Desde una visión negativa del cuerpo como un ente dócil, normalizado y controlado a una perspectiva que entiende el cuerpo como un recurso estratégico político que favorece la reflexión y el análisis hacia la construcción de una praxis feminista corporalizada.

Las visiones negativas del cuerpo de las mujeres afirman que es la condición bio-sexual el obstáculo para el ejercicio de sus derechos. Lo conciben como un objeto pasivo, de intervención, regulación y definición externa, incapaz de defenderse (Esteban, M., 2003)

En el *Segundo Sexo*, Simone de Beauvoir, desarrolla una perspectiva en torno de los cuerpo(s) de las mujeres como un mapa, un territorio que el dominio patriarcal invade con sus múltiples estrategias de apropiación.

"No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico, económico, define la imagen que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana" (Beauvoir, Simone, 1999 Vol. II, p.13).

Del largo texto de de Beauvoir emergen las mujeres en la ambivalente posición que las ubica como encarnación de los deseos e ilusiones de otros, de los patriarcas que han opuesto resistencia al ejercicio de nuestros derechos, de nuestra autonomía, a la capacidad para decidir sobre nuestros cuerpos y nuestras vidas. A menudo del conjunto del libro surge que la carnalidad parece residir sólo en las mujeres para así sellar su inexorable y fatal destino amarrado a la biología. Es en los cuerpos de las mujeres donde se aloja el peligro tenebroso de la fecundación, de la propagación de la vida, pero también de la muerte. El cuerpo, la carne, el sexo, la animalidad, la finitud y la fragilidad conforman lo femenino y aprisionan a las mujeres en sus cuerpos. El sujeto-corporal está sumergido en un mundo de otros, el cuerpo afecta al sujeto más allá de las decisiones de libre voluntad. El cuerpo es el punto de partida para nuestras acciones y prácticas y para la posibilidad de producir conocimiento científico. Es un "*cuerpo vivido*". Entre el cuerpo y su entorno las relaciones no son externas, causales sino internas, de expresión, por que el cuerpo se encuentra entrelazado con el mundo.

Para Simone de Beauvoir las mujeres no son una realidad inmutable, sino un devenir, y por ello habría que confrontarla con otras posibilidades de devenir en el mundo. El cuerpo no es una cosa, es una “situación”, la forma de aprehender el mundo y el esbozo de nuestro proyecto (De Beauvoir, Simone, 1999 Vol. I: 96-97). A partir de esta definición, no cabe ninguna explicación biológica que sostenga la afirmación de que la anatomía es destino.

“¿Por qué la mujer es Alteridad? Se trata de saber cómo se ha encarnado en ella la naturaleza en el transcurso de la historia; se trata de saber lo que la humanidad ha hecho con la hembra humana (De Beauvoir, Simone 1999 Vol. I, p.99)

En las décadas de los 60' y 70' tanto en Estados Unidos³ como en Europa⁴ se produjo un despegue del movimiento feminista, cuyas militantes traían consigo experiencias anteriores muy diversas. Las feministas se propusieron visibilizar la experiencia corporal de las mujeres y colocarlas en un lugar valioso dentro de la ciencia, lo que fue posible en la medida en que las mujeres se fueron incorporando a la academia. Fueron los “grupos de concienciación” o de “autoconciencia”, que se organizaban en torno de las reflexión colectiva de las “experiencias vividas” de dominación masculina. Le otorgaron un valor especial a la experiencia encarnada, que se desplegó en la producción de teoría y estudios científicos feministas en las universidades.

Otra visión, consiste en definir el cuerpo, como crucial para entender la existencia social y psicológica de las mujeres. Está constituido en el orden del deseo, de la significación, de lo simbólico, del poder. En esta línea podemos mencionar los aportes de las feministas asociadas a la Librería de Mujeres de Milán en Italia y las españolas nucleadas en la revista Douda. Pero que tiene un largo precedente en el feminismo radical de EEUU. Es indudable que esta perspectiva de la diferencia presenta un costado aporético, no obstante muchos de los esfuerzos teóricos y conceptuales realizados incitan a pensar en dirección al reconocimiento de lo simbólico femenino, y a la crítica de un orden simbólico (el patriarcal) construido sobre la supresión de la diferencia (Irigaray, 1978). Asimismo han insistido sobre la reconstrucción de genealogías de mujeres buscando trabajosamente los lazos que nos unen a nuestras antepasadas. Por último las herramientas conceptuales propuestas, la afirmación del peso de ese real de la corporalidad humana sexuada, la insistencia sobre lo ineludible de la corporalidad incita a mirar, por decirlo de alguna manera, el revés de la trama, las ambivalencias del cruce naturaleza/cultura, las dificultades que implica el intento de resolver con una respuesta taxativa y rápida lo que Geneviève Fraisse ha denominado la querrela de los sexos (Fraisse, 2001). La clave consiste en descubrir un nuevo orden simbólico a partir de las mediaciones entre mujeres. Esa energía que emana de la identificación primaria con otras mujeres, a partir de la recuperación de la experiencia corporal de nacer de mujeres que permitirá recuperar un orden simbólico usurpado.

Desde una perspectiva constructivista, el cuerpo, ya no es un obstáculo en la consecución de la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres, pues la subjetividad es una construcción sociocultural. Se trata de una visión más positiva respecto del cuerpo, que cuestiona la oposición mente/ cuerpo y su relación con la oposición naturaleza /cultura. Sin embargo mantiene la distinción entre lo biológico y lo psicológico, como así también la separación entre los ámbitos productivo/reproductivo (cuerpo) e ideológico (mente) que no se corresponde exactamente con la oposición masculino/femenino. Mari Luz Esteban (2004) sostiene que en esta perspectiva, (marxista o psicoanalista) la separación entre cuerpo y mente sigue dominando, la mente como producto de la ideología, objeto social, cultural histórico y el cuerpo como materia naturalista, pre-cultural. Es el sistema social el que organiza y le otorga sentido a

³ En Estados Unidos las feministas provenían de movimientos sociales de protesta contra la guerra (anti-Vietnam), del pacifismo, de lucha contra las convenciones sociales y el tradicionalismo conservador (el hippismo), de la lucha contra el racismo, de las resistencias sociales contra el orden capitalista.

⁴ En Europa, también surgen y coexisten diferentes feminismos, el “feminismo de la Diferencia”, el “feminismo Radical” con base en el populismo, el anarquismo y el socialismo utópico, el “feminismo de la Igualdad” de raíz socialista-marxista o de procedencia liberal reformista. Diferentes posiciones que se reflejarán en las estrategias de lucha y resistencia que cada una de estas corrientes formulará.

lo biológico, por medio de la construcción de un sistema de actitudes, creencias, valores que definen los cuerpos en momento histórico determinado, de modo que la distinción entre sexo y género resulta central. Ahora bien, se afirma la diferencia entre el yo y el cuerpo, entre el cuerpo real y el cuerpo como objeto de representación.

El cuerpo es, desde la definición materialista: pensamiento de la acción encarnada y situada. Sostiene Christine Delphy, que el sujeto humano es social o no es, no hay otro mundo, nada hay *“por debajo o por fuera de la construcción social. Además plantea que sólo tiene sentido revalorizar nuestro cuerpo, el modo físico de estar en el mundo, desde una perspectiva colectiva, política, “como parte del combate global”* (Delphi, Christine, 1982, p.21). Las contribuciones de Marx en relación con la noción de cuerpo apuestan por articular la corporalidad humana al terreno histórico de la lucha de clases. La clase social de una persona afecta su experiencia y con ello la definición de su cuerpo. El cuerpo está atravesado por la organización social y económica de la vida humana, y con frecuencia brutalizado por ella (Haber, S. y Renault, E. 2007).

La lógica occidental de oposiciones binarias, que transforma el sexo en la materia para la representación de género, construida a partir de la oposición naturaleza / cultura, parece imposible evitar. Por eso los relatos feministas propuestos de la objetividad y la corporización hacen una revisión crítica en donde los saberes situados requieren que el objeto de conocimiento sea actor y agente y no una pantalla, un fundamento o una materia⁵.

Donna Haraway que ha señalado la imposibilidad de prescindir de la marca corporal, insiste en el carácter situado del conocimiento, la parcialidad de todas las afirmaciones, la profunda relación entre saber y poder, traslada el debate al contexto de la política. Su propuesta no implica simplemente asumir el punto de vista del subyugado, posición que no es inocente, sino que permite el principio de negación, a la vez que exige reexámenes críticos permanentes. Mirar desde abajo requiere tener cierta capacidad con los cuerpos y el lenguaje, con las mediaciones de la mirada, para lograr relatos adecuados y transformadores del mundo (Haraway, 1993, p.123).

El cuerpo como *“agency”*⁶, agencia, se refiere a una dimensión corporal irreductible en la experiencia y en la práctica de dominación. Concepción que rescata a las mujeres en tanto agentes capaz de resistir a las estructuras sociales y subvertirlas, y no como meras víctimas pasivas e inactivas. El cuerpo agencia, es praxis individual y colectiva.

El cuerpo es *“un agente y un lugar de intersección tanto del orden individual y psicológico como social” de este modo, el cuerpo no sólo es biológico, es una “entidad consciente, experiencial, actuante e interpretadora”* (Lyon y Barbalet, 2003, pp.55-63). Al considerar al sujeto encarnado, su agencia adquiere una dimensión amplia, interactiva y permeable que cuestiona las dualidades propias del pensamiento occidental.

La traducción al español, que suele usarse más es la de *embodiment* encarnación o *bodiliness* corporalidad, o el uso del adjetivo encarnado/a. Esta adjetivación permite una aproximación al cuerpo fuera de todo determinismo biológico y también de los límites del constructivismo social, es una visión que tiene en cuenta la interacción personal y la reflexividad⁷.

⁵ Para Haraway, es el protagonismo de las mujeres el que transforma el proyecto mismo de producción de una teoría feminista, por lo tanto hay que reconocer la acción de los objetos estudiados. Sólo la política y la ética son la base de la objetividad de la ciencia, como conjunto heterogéneo. Las feministas, no buscan saberes dominados por una visión parcial y una voz limitada, sino saberes que se interesen por las comunidades. Sin embargo, paradójicamente la manera de buscar una mirada amplia es situándose en un lugar específico y determinado. Para el feminismo el problema de la ciencia es el de la objetividad como racionalidad ubicada (Haraway, Donna, 1993, pp. 115-144).

⁶ Ha sido inspirada en autores como Bourdieu, Giddens, y en las nociones gramscianas de hegemonía.

⁷ Desde la antropología, Thomas Csordas sigue una explicación de la corporalidad según la influencia de dos tradiciones diferentes, el estructuralismo y la fenomenología. La primera, brinda el potencial para comprender el cuerpo como un objeto socialmente constituido y contextualizado, mientras que la fenomenología ofrece el potencial para comprender la experiencia corpórea como una experiencia vivida.

Se trata de una propuesta que hable desde el cuerpo no sobre el cuerpo, ahora bien que significa para las mujeres hablar desde el cuerpo. Nuestros cuerpos no sólo son el lugar/objeto de y para el control/dominación/explotación, sino que constituyen una fuente de desobediencia del que emergen prácticas contrahegemónicas y emancipatorias.

Somos cuerpo, materialidad, carnalidad, en apariencia, estética, gestual, en movimiento, sensorial, erótica, perceptiva, intuitiva, emocional, sentimental, cognitiva, intelectual, sexual. Convertirnos en mujer/es, envuelve un “*trabajo corporal*”⁸, en el que se imprimen posturas, rutinas, movimientos y estados subjetivos, emocionales y cognitivos concretos de generización a lo largo de nuestra vida. Devenir mujeres implica un posicionamiento genérico y político, una modelización de la subjetividad que varía según el momento histórico, el contexto político y cultural. Beatriz Preciado, define a este proceso “*programación de género* (2008, pp.90-91).

La discusión respecto de lo natural - biológico y lo cultural, los atravesamientos por el cuerpo, sus implicaciones bio-socio-culturales y los significados sociales asignados históricamente a los cuerpos de las mujeres, las contiendas feministas contra la lógica patriarcal basada en categorías identitarias binarias, la norma heterosexual, y la violencia patriarcal ponen en juego cuerpos-resistencias, insurrectos, movilizados.

El feminismo de finales del siglo XX puso el cuerpo en el centro de la lucha por sus derechos. El cuerpo político de ese feminismo era el cuerpo reproductivo y las mujeres preconizaron el control de sus cuerpos como eje clave para su liberación, entre los que se destacan la separación sexualidad de la reproducción, y la legalización del aborto en los países centrales, como el reconocimiento del derecho al placer sexual de las mujeres. Poco a poco, el cuerpo e las mujeres se fue convirtiendo cada vez más en un objeto de la economía, mercancía de consumo, objeto de exposición. El cuerpo estético es el modelo social que se impone en la actualidad, es un cuerpo-imagen, cuerpo-visible, cuerpo-transparente. (Reforzado por el papel que la técnica médica tiene sobre los procesos de embarazo).

Regulación que alcanza su perfección a través de una contradicción por un lado la potenciación del consumo en muchos niveles y por otro y al mismo tiempo el autocontrol y la disciplina. Consumo y control que se establece en torno de grandes áreas: alimentación, ejercicio físico, deporte, cuidado estético, sexualidad. (Esteban, 2004).

El culto al cuerpo, se impone como estatus de juventud, salud, energía, éxito y movilidad, disciplinado por las dietas y los ejercicios físicos. Los procesos de aprendizajes y entrenamiento corporal, y sus usos difieren para los sujetos según el género, la edad, la clase social, la cultura, la raza. En el caso de las mujeres, la exhibición de cuerpo se lo ha equiparado con la sexualización y por ello mismo en objetualización.

Las concepciones acerca de nuestros cuerpos han variado, a partir de las aportaciones del feminismo post-estructuralista, y las teorías queer que han subrayado la heterogeneidad y la complejidad de los cuerpos y se han propuesto desestabilizar y desafiar el sistema de sexo/género binario y la heterosexualidad obligatoria.

El yo es el cuerpo, un modo concreto de encarnación y lo que se encarna son diferentes posibilidades históricas. El cuerpo es una “*materialidad organizada intencionalmente*”, una

Csordas elabora el concepto de *embodiment* /encarnación que es usado para definir lo corporal como un auténtico campo de cultura, como proceso material de interacción social en el que se conjugan la dimensión intencional, intersubjetiva, activa y relacional. Más adelante prefiere el concepto de *bodiliness* / corporalidad (Csordas, Thomas [1994], 2003).

⁸ Loïc Wacquant desarrolla el concepto de “*trabajo corporal*” en relación a los esfuerzos que realizan los boxeadores, concepto que tiene similitud con el de “*trabajo emocional*” de Arlie Hochschild. El trabajo corporal, es una manipulación intensiva del organismo, que se propone modelar y regular las posturas, los movimientos, el estado emocional y subjetivo, se trata de una práctica laboral que reorganiza los órganos y las capacidades del cuerpo. De este modo, se adquiere sentido del cuerpo, conciencia sobre el propio organismo y de este modo respecto al mundo (Wacquant, Loïc, 1995, p.73).

organización de posibilidades que están condicionadas y circunscritas por una convención histórica.

Autoras como Butler ocupan un lugar preponderante en los debates sobre la construcción de los cuerpos sexuados, sobre todo a partir de su texto: *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'* ([1993], 2002). En él desarrolla su teoría de la subjetividad presentando una elaboración acerca de cómo las restricciones de poder delimitan y circundan materias y contornos físicos que marcan un dominio de los cuerpos impensables, abyectos, invisibles.

Un rasgo compartido entre los postestructuralistas, es la preocupación, por cierto matizada y muy compleja, respecto de la cuestión del lenguaje. El lenguaje, advierten, produce efectos materiales sobre el mundo.

Es a partir de esta crítica del binarismo que las feministas post-estructuralistas contarán con herramientas para deconstruir la matriz binaria generada por la norma de la heterosexualidad obligatoria que, matizada de forma binaria, tiene como función marcar las exclusiones y las formas correctas de encarnar y ser en el mundo. Quienes cumplen con la regla que mantiene la coherencia entre sexo, género y deseo ingresan en el orden de lo inteligible, los sujetos diferentes permanecen como abyectos, impronunciados, ininteligibles. De allí la importancia de las estrategias deconstructivas, de la citación y la parodia para el socavamiento de la matriz binaria pues la racionalidad moderna se había erigido a fuerza de ocluir, situándolos en el campo de la ininteligibilidad y la abyección, a todxs aquellxs que no pudieran ser clasificados según las normas que regulan/regulaban la inclusión / exclusión. Como es sabido las dicotomías producidas por el pensamiento binario, no sólo tienen la función de nombrar sino que funcionan como organizadores de sentido. Aquellxs sujetxs que portan rasgos específicos, cuyas experiencias, subjetividades y prácticas no se ajustan a las normas taxónomicas del binarismo serán definidos como ininteligibles desde el punto de vista teórico y sus experiencias complejas serán ocultadas.

Una teoría del cuerpo debe contemplar los discursos del cuerpo y las prácticas que son corporales, la cultura que las moldea y sus resistencias, y reconocer los niveles de experiencia real e ideal. El cuerpo, desde algunas perspectivas posmodernas, ha sido considerado como un espacio simbólico, como un sitio de representación, no podemos dudar de que así lo sea, no obstante, el cuerpo también es material, finito, sensible y diversos son los malestares que experimenta ya sean físicos, emocionales, intelectuales y morales según su condición de género. Pero el mundo social no sólo está constituido por representaciones, reglas, normas, significados e interpretaciones, también está constituido por cuerpos y no se trata sólo de cuerpos en tanto instrumentos de hábitos, costumbres, expectativas, y esquemas sociales construidos, sino que se trata de agentes dinámicos de apropiación social y cultural en sus experiencias capaces de generar puntos de fuga o quiebres en la continuidad determinante de la cultura.

La cultura de género produce sujetos varones y mujeres, cuerpos masculinos y femeninos. A través de la asimilación, introspección e incorporación de símbolos culturales, pautas de comportamiento, acciones y prácticas diversas que van modelando los cuerpos. Los sentimientos no son espontáneos, se inscriben en el cuerpo, en la cara, en los gestos, en las posturas y se organizan en rituales y adquieren sentido para los demás, repercuten y se manifiestan en el cuerpo y están enraizados en reglas colectivas implícitas.

4. Cuerpo y política

La cuestión del cuerpo, de la sexuación, ha sido leída por las feministas en clave política desde hace siglos. La experiencia del cuerpo cambia con el tiempo, y es el resultado del desarrollo de la cultura y de los procesos históricos. Nuestros cuerpos se construyen de manera sexuada.

“A medida que crecemos y nos desarrollamos, de manera literal y no sólo discursiva (esto es, a través de las prácticas del lenguaje y las prácticas culturales), construimos nuestros cuerpos, incorporando la experiencia en nuestra propia carne. Para comprender esta afirmación debemos limar la distinción entre el cuerpo físico y el cuerpo social”⁹ (Fausto Sterling, 2006, pp. 36-37).

El cuerpo constituye un núcleo de interconexiones entre lo social y lo individual, entre la naturaleza y la cultura, lo psicológico y lo simbólico, lo interno y lo externo. Un nudo de intersecciones de clase, de género, de raza como así también es el lugar donde se desatan diversas estrategias de resistencia.

Si bien debemos reconocer la materialidad de los cuerpos, refiriéndonos con ello a los aspectos propios de la anatomía, la fisiología y biología, tampoco se puede desconocer que esa carnalidad experimenta una intromisión de la ideología de género y de la sexualidad, que establece la falta de neutralidad preexistente. Por ello, Anne Fausto Sterling propone mantener la distinción entre el sistema real y el sistema simbólico, porque si bien lo material está teñido de ideas, excede las ideas en su materialidad. Sin embargo, no podemos reducir nuestra solución a una opción dualista. Los seres humanos somos seres biológicos y sociales a la vez y por ello, la autora, propone la *teoría de los sistemas ontogénicos* que niega la existencia de dos tipos de procesos: el de la naturaleza, motivado por los genes, las hormonas, y las células cerebrales y el del ambiente, la cultura, lo social, el aprendizaje, la experiencia. Pues ni el entorno ni los genes por sí mismos pueden proporcionar una respuesta sobre el cuerpo. Encerrar el debate entre los pares genético, biológico, congénito, innato, inmutable y ambiental, adquirido, construido y elegido, tiene implicancias políticas. *“Nuestros cuerpos y el mundo que vivimos, están hechos de materia”*, pero accedemos a ellos a través de investigaciones científicas que implican procesos de construcción de conocimiento en base a la elección de determinadas herramientas cognitivas y experimentales que tienen sus propias limitaciones históricas y técnicas (Fausto Sterling, 2006, p. 45).

Para representar el modelo de sistema ontogénico la autora propone como visualización la banda de Möbius que toma de Elizabeth Grosz o su propio modelo de muñecas rusas en la que se puede visualizar las diversas capas de la cuerpo sexuado, desde la celular hasta la social e histórica, sólo la muñeca en su conjunto, tiene sentido, y cambia de forma con el tiempo, los cambios pueden suceder en cualquiera de sus capas pero siempre afectará al conjunto, debido a que la variación en un componente, modifica el sistema interconectado en todos sus niveles. Este modelo de muñecas rusas en tanto marco de análisis propone la consideración de saberes provenientes de las más diversas disciplinas, pues requiere de una lectura de lo histórico, lo social y las relaciones, lo psicológico, sobre el organismo, etc., es una tarea que implica un trabajo de grupos interdisciplinarios no jerárquicos, en el que la teoría de los sistemas ontogénicos provee de la estructura conceptual y metodológica para una comprensión más completa sobre la sexualidad humana (Fausto Sterling, 2006, pp. 281-304).

Qué es el cuerpo, si la carne no es más que uno de sus componentes, tampoco puede confundirse sólo con la representación porque todo cuerpo es también y no sólo sus representaciones, pero no puede ser sólo una de ellas ya sea que provenga de la ciencias, del arte, de las sabidurías populares, de la religiones, de los mass media, etc. *“Nadie sabe lo que puede un cuerpo”* dice Baruch Spinoza, pues ningún discurso puede saturar su significado. El cuerpo produce y reproduce, en cada definición o acción en que se lo encierra, el cuerpo añade una plétora, un vacío, una sobra, un reborde, un exceso.

En síntesis, respecto de las dificultades que acechan el tratamiento de la cuestión del cuerpo, si por una parte el cuerpo se presenta como lo más inmediato es a la vez difícil de aprehender. Soporte de nuestras prácticas está moldeado por ellas, es real, material, dado y a la vez se

⁹ La autora Anne Fausto Sterling sostiene respecto de los dualismo propios del pensamiento occidental tales como: sexo / género; Naturaleza / crianza; real / construido que invisibilizan las relaciones de interdependencia que existe entre cada polo del par.

halla sujeto a múltiples representaciones que varían con el tiempo, los lugares, las formas de simbolización, los lenguajes, las culturas.

Las feministas enfrentamos, al abordar la cuestión del cuerpo, una historia marcada por los esfuerzos reiterados de expulsión del cuerpo a la vez que por la identificación entre mujeres y sexo. Pareciera que sólo las mujeres tenemos /somos un sexo. Escamoteo y sexualización de las mujeres, operaciones de neutralización y biologicismo esencialista que ha hallado en nuestros cuerpos las raíces de nuestra sujeción constituyen asuntos recurrentes. Una larga genealogía de pensadoras feministas ha insistido en la pregunta por las consecuencias políticas de la sexuación a contrapelo de la insistencia con que se ha intentado borrar la corporalidad, neutralizar la sexuación humana, transformarla en un dato por así decir indiferente.

En los últimos años, bajo el predominio de las matrices post-estructuralistas de pensamiento se ha insistido en la crítica del binarismo. La atención al sexo habría derivado, se dice, en la producción de matrices binarias, esencialismos, biologicismos de nuevo cuño en suma. Desde la perspectiva sostenida por autoras como Judith Butler (2007) es preciso por ello arremeter contra tales matrices binarias produciendo una crítica de la norma de la performatividad heterosexista que funciona como organizadora de sentido produciendo en el campo de la sexualidad sujetos moldeados por una norma que no sólo repite la binarización y el heterosexismo, sino que impide otras maneras de encarnar expulsándolas hacia el espacio de la abyección.

La crítica postestructuralista de la sexuación produce un deslizamiento en los intereses tanto teóricos como políticos: se trata de una labor de desestabilización de las fronteras entre los sexos, de desdibujamiento de los binarismos que finaliza en muchos casos en la pretensión de desechar la categoría “mujeres”, y en la crítica de la distinción entre real/ imaginario y simbólico.

Nuestros cuerpos reales se inscriben en un orden social y político que permanece profundamente misógino encarnizándose con los cuerpos de las mujeres, extorsionándolas y explotándolas en cuanto trabajadoras, asediándolas como migrantes, acentuando la explotación en razón de la raza y la clase social. Por fuera de la dimensión histórica, social y política, por fuera del terreno de la historia, tal vez el binarismo puro tenga algún sentido, en el terreno de las prácticas y las experiencias las sujetxs son algo más que sus imágenes performáticas, son sus historias corporales, que incluyen aquello que no puede ser simbolizado, ese resto que excede el fantasma y las ilusiones que rodean nuestra imagen de corporalidad.

Es en el reconocimiento de la experiencia de las mujeres, esa experiencia humana vivida como ser corpóreo, experiencia que siempre es fragmentada, abierta, multifacética y cambiante, podemos encontrar claves para comprender un mundo y un modo de conocimiento que es irreductible al lenguaje. El lenguaje no agota el mundo significante y la experiencia debe ser considerada.

Del mismo modo que la práctica social y la experiencia no son un resultado del discurso sino el lugar donde el significado se produce, la experiencia corporal excede al lenguaje, aún cuando accedemos a ella a través del lenguaje. La respuesta implica un esfuerzo de articulación en el que el conocimiento “*emerge en la intersección entre el gesto, la experiencia corporal y la práctica lingüística*”.

La idea de que el cuerpo es una manera de captar el mundo, no una mera cosa, sino parte inherente a nuestro ser en “*situación*”, un cuerpo de sensaciones y percepciones, marcado por la “*formación*” y los cambios corporales a través de las cuales se deviene cuerpos sexuales.

5. Referencias bibliográficas

- Alcoff, L. (1999). Merleau-Ponty y la teoría feminista sobre la experiencia; En *Mora*, Buenos Aires: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, (Nº 5) 122-138.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. ([1993],2002). *Cuerpo que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, Buenos Aires: Paidós. Primera edición en el año (1993) pero estas normas no lleva año de la 1ª edición.
- Colectivo Ma Colère (2009). *Mi cuerpo es un campo de batalla. Análisis y Testimonios*. Barcelona: La burbuja.
- Corral, N. (2005). *Nadie sabe lo que puede un cuerpo: variaciones sobre el cuerpo y sus destinos*. Madrid: Talasa.
- Csordas, T. (2003). *Embodiment and Experience. The existential ground of cultura and self*. USA: Cambridge Studies in Médical Anthropology.
- De Beauvoir, S. (1999). *El segundo Sexo. Volumen I Los Hechos y los mitos y II La Experiencia Vivida*. Madrid: Ediciones Cátedra Feminismos.
- De Lauretis, T. (2000). Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo. Cuadernos inacabados. Madrid: Horas y horas.
- Delphy, C. (1982). *Por un feminismo materialista*, Barcelona: Edicions de les Dones. La Sal.
- Esteban, M. (2003). *Estrategias Corporales masculinas y transformaciones de género en Sexualidades. Diversidad y control social*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Esteban, M. (2004). *Antropología del Cuerpo. Género, Itinerarios Corporales, Identidad y cambio*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Fausto Sterling, A. (2006). *Cuerpos Sexuados*. Barcelona: Editorial Melusina.
- Fraisse, G. (2001) La différence des sexes, une différence historique. En *La controverse des sexes*. Paris: PUF. p. 13-38.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Gebara, I. (2002). *La sed de sentido. Búsquedas ecofeministas en prosa poética*. Montevideo: Editoras Doble Clic. p.138-139.
- Grosz, E. (1994). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal*. USA: Feminism Indiana University Press. Bloomington and Indianapolis.
- Haber, S. y Renault, E. (2007). ¿Un análisis Marxista de los cuerpos?. En *Cuerpo dominados Cuerpos en ruptura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Haraway, D. (1993). Saberes situados: el problema de la ciencia en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En C.Cangiano y L. Dubois (Comps.) *De mujer a género*. Buenos Aires: CEAL.
- Hinkelamemert, F. (1978). *Las armas ideológicas de la muerte*. Salamanca: Sígueme.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1971). *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- Irigaray, L. (1978). *Speculum. Espéculo de la otra mujer*. Madrid: Editorial Saltés.
- Le Breton, D. (2008a). *Antropología del Cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lyon, M. L y Barbalet, J.M. (2003). Society 's body: emotion and the 'somatization' of social theory En *Embodiment and Experience. The existential ground of cultura and self*. USA: Cambridge Studies in Médical Anthropology.
- Merleau-Ponty M. (1994). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Ediciones Península.
- Preciado, B. (2008). *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa Libros.
- Rich, A. (1986). *Nacemos de Mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Madrid: Cátedra, Feminismos.
- Spinoza, B. (1999). *Ética*. Madrid: Alianza.
- Wacquant, L. (1995). *Pugs at Work: Bodily Capital and Bodily Labour among Professional Boxers*. California: Body & Society. Published by: <http://www.sagepublications.com>. April 6, 2011. <http://loicwacquant.net/assets/Papers/PUGSATWORK.pdf>



Violencia de género en el ejercicio de la ciudadanía

Gender violence in the exercise of citizenship

Blanca D. Vázquez Delgado,

El Colegio de la Frontera Nornte, México

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 12 de diciembre de 2013

Fecha de revisión: 17 de febrero de 2014

Fecha de aceptación: 14 de marzo de 20147

Vázquez, B.D. (2014). Violencia de género en el ejercicio de la ciudadanía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 129 – 140.



Violencia de género en el ejercicio de la ciudadanía

Gender violence in the exercise of citizenship

Blanca D. Vázquez Delgado¹, El Colegio de la Frontera Norte, México
bvazquez@colef.mx

Resumen

El reconocimiento de los derechos políticos de la mujer en México puede identificarse como el primer ejercicio de ciudadanía de las mujeres en el espacio público; de entonces a la fecha ha habido necesidad de defender otros derechos que la hagan plena ciudadana del país. El propósito de este artículo es documentar una experiencia de violencia institucional ejercida a partir de la omisión -o decisión explícita- de la autoridad pública municipal sobre sus responsabilidades de procurar el adelanto de las mujeres en materia de igualdad de género. Esta experiencia refleja las limitaciones o barreras aún existentes para el ejercicio de la ciudadanía de las mujeres en México. El caso particular de análisis se presenta, sobre el cual se desarrolla la argumentación, se presenta en una localidad fronteriza en el norte de México. La evidencia del caso reafirma los hallazgos de otros estudios donde se ha mostrado que es en materia de participación en los procesos de adopción de decisiones donde se encuentran los mayores déficits de participación de mujeres. Queda claro que dentro de las esferas políticas, dominadas por hombres, no se comprende que el ejercicio de ciudadanía de mujeres y hombres es requisito indispensable de derecho y no un acto de desafío al esquema de poder en el espacio público.

Abstract

The recognition of the political rights of women in Mexico can be identified as the first exercise of citizenship of women in the public space. From then to date, is need to defend other rights as full citizens of the country. The aim of this paper is to document an experience of institutional violence by omission -or explicit decision- of the municipal public authority, it given that its responsibilities is to seek the advancement of women in the field of gender equality. This experience reflects the limitations or barriers still exist for the citizenship of women in Mexico. The case analysis is presented in a border town in northern Mexico. The case confirms the findings of other studies in Mexico, where it has been shown that larger deficits are women's participation in decision-making processes. It is clear that within the political sphere, dominated by men, it is not understood that the exercise of citizenship of women and men is an essential requirement of law, and not an act of defiance to the power scheme in the public sphere.

Palabras clave

Violencia de género; Violencia institucional; Ciudadanía

Keywords

Gender violence; Institutional violence; Citizenship

¹ Doctora en Estudios el Desarrollo por la Universidad de Utrecht; profesora-investigadora de El Colegio de la Frontera Norte, México, adscrita a la Sede Regional en Nuevo Laredo, Tamaulipas. Sus temas de investigación son estudios de población y género. Se le puede enviar correspondencia a [\[bvazquez@colef.mx\]](mailto:bvazquez@colef.mx).

1. Introducción

En México el reconocimiento del derecho de las mujeres a votar y ser votadas es relativamente reciente; apenas en 1953. El ejercicio de su derecho político ciudadano se dio hasta su participación en las elecciones federales de 1958, cuando votaron por primera vez. El reconocimiento de los derechos políticos de la mujer en México puede identificarse como el primer ejercicio de ciudadanía de las mujeres en el espacio público; de entonces a la fecha ha habido necesidad de defender otros derechos que la hagan plena ciudadana del país.

La alternancia política que vivió México en el año 2000, luego de 70 años de hegemonía política de un solo partido político, impulsó la lucha de años para lograr el reconocimiento formal y explícito de la participación de la mujer en los distintos ámbitos de la vida del país y la sociedad. Un lenguaje y discurso no sexista eran muestra del reconocimiento de las mujeres como ciudadanas plenas de derecho. En este periodo se crea el Instituto Nacional de las Mujeres, *“una instancia para el adelanto de las mujeres mexicanas... [y] un organismo público descentralizado de la administración pública federal, con personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía técnica y de gestión para el cumplimiento de sus atribuciones, objetivos y fines [de la ley]”*.²

Sin embargo, las acciones de política pública en el ámbito federal muchas veces no corresponden con lo que sucede en niveles de gobierno locales o regionales, tal como el ámbito de los gobiernos estatales y municipales (Fernández, 2008). En esa medida la política pública nacional de igualdad entre hombres y mujeres no se corresponde con las experiencias de inclusión y participación de mujeres ciudadanas dentro de las instancias locales que buscan igualdad de género. Al contrario, en estos niveles es posible encontrar aberraciones discursivas que chocan con el propósito de impulsar el adelanto de las mujeres mexicanas en términos de equidad e igualdad de oportunidades y participación.

Así las cosas, el no cumplimiento de la ley o la no implementación de políticas públicas con perspectiva de género, o incluso la inacción frente a la violencia contra las mujeres, en el ámbito privado y público, reproducen y perpetúan el problema del no reconocimiento pleno de la ciudadanía de las mujeres en México.

La violencia institucional se ejerce a partir de la obstaculización explícita o implícita de la autoridad o funcionario público sobre las responsabilidades de procurar para las mujeres una vida libre de violencia; y de la misma manera por no procurar su participación, en condiciones de igualdad, en los ámbitos económicos, sociales, políticos, culturales etc.

El propósito de este artículo es documentar una experiencia de violencia institucional ejercida a partir de la omisión o decisión explícita de la autoridad pública municipal sobre sus responsabilidades de procurar una vida libre de violencia y el adelanto de las mujeres en materia de equidad de género.³ Esta experiencia refleja las limitaciones o barreras aún existentes para el ejercicio de la ciudadanía de las mujeres en México. El caso particular de análisis, sobre el cual se desarrolla la argumentación, se presenta en una localidad fronteriza en el norte de México: Nuevo Laredo, en el estado norteño de Tamaulipas, limítrofe con la frontera internacional entre México y Estados Unidos.

El caso particular del Instituto Municipal de la Mujer (IMM) de Nuevo Laredo y el grupo de consejeras ciudadanas que integran su órgano rector son muestra del parcial reconocimiento del derecho ciudadano de las mujeres a participar en los problemas de la comunidad, y en los temas que le son significativos. El intento de desconocer un Consejo Consultivo Ciudadano (CCC), primero, y la propuesta de derogar su validez jurídica, luego, desde el Gobierno municipal corresponde con acciones de violencia institucional ejercida por la autoridad pública municipal.

² Se refiere a la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, DOF: 12 de enero de 2001.

³ Ver Ley para una vida libre de violencia de las mujeres.... y Ley de igualdad de oportunidades

Con este estudio de caso, argumento que dentro de las esferas políticas, dominadas por hombres, no se ha comprendido el ejercicio de la ciudadanía como la participación equitativa de las mujeres y los hombres en los temas y asuntos de interés de la sociedad en general, y de las mujeres en particular. Sino al contrario, en esa esfera se concibe el ejercicio de la ciudadanía de las mujeres como un acto de desafío al esquema patriarcal de poder, que regía - por otra parte- las relaciones sociales entre los miembros de la comunidad.

El documento se estructura de la siguiente manera: en el primer apartado presento una discusión no exhaustiva sobre la ciudadanía, cómo se asume su ejercicio y de qué manera las mujeres la ejercen; en el segundo apartado se muestra el contexto de violencia de género en México y los recursos existentes para la participación de las mujeres, a través de los cuales es posible ejercer ciudadanía. El tercer apartado presenta el estudio de caso, sus antecedentes, desarrollo y punto de conflicto. Finalmente se presentan conclusiones y reflexiones finales sobre el propósito del documento.

2. Ciudadanía y ciudadanas

Aunque el pensamiento aristotélico no parte del reconocimiento de derecho de la mujer a participar en los asuntos políticos, sí reflexiona sobre el concepto de ciudadanía en términos de la aspiración de los miembros de una sociedad *“a ser iguales y a no diferir en nada”* de tal forma que [la ciudadanía] pueda gobernar y ser gobernada para obtener una *“buena vida”*, porque *“cuando los seres humanos actúan como ciudadanos, ellos mismos [...] tienen el poder de determinar las condiciones de sus “propias” vidas.* (citado por Dietz, Mary G. 1994, p.11). Ser ciudadana o ciudadano, en este sentido, y ejercer ciudadanía se encaminan hacia mejorar las condiciones de vida a partir de participar en lo que concierne a la vida de uno.

Bojórquez (2005) comenta que la definición liberal de ciudadanía se basa en una construcción conceptual donde ser ciudadano o ciudadana no está supeditado a diferencias de clase, etnia o género, sino que se es *“básicamente igual”*. Sin embargo, la autora también nos plantea la crítica feminista al enfoque liberal de ciudadanía y derechos, la cual alude a que se es ciudadano varón y ciudadana mujer de distinta manera, y por ello es necesario *“incluir un análisis de la autonomía individual permitida a los ciudadanos de distinto género (a las mujeres particularmente)”*. Por ello, es importante también reflexionar sobre *“la ciudadanía en relación con múltiples ciudadanías”* (Bojórquez, 2005, pp.88-89).

Por otra parte, Dietz también comenta que desde la perspectiva de la sociedad liberal *“la ciudadanía democrática es colectiva, incluyente y generalizada. Puesto que se trata de una condición en la que las personas buscan ser iguales... [así] la ciudadanía es una condición activa en la que [las] personas comparten la responsabilidad de gobernar y se encargan no solamente de asuntos de política pública general, sino además de mantener la propia condición de ciudadanía* (Dietz, Mary G. 1994, p.15). Es decir el vínculo es político.

La crítica feminista argumenta que *“las sociedades capitalistas generan una amplia gama de desigualdades entre las cuales están las diferencias de capacidades y oportunidades de la ciudadanía para participar como agentes políticos iguales. En el caso de las mujeres, esta situación se acentúa [por] las limitaciones de su socialización política, de las desigualdades que las margina o excluye de la vida pública”* (Bojórquez, 2005, p.94). Bajo esta perspectiva la ciudadanía corresponde al espacio público y no al privado, y en particular a quien tiene el control de esos espacios. Por ello, en la medida que las mujeres no son pensadas en principio como sujetos políticos con proyecto propio, su participación en el ejercicio y exigencia de sus derechos no es totalmente reconocido, no como actoras protagonistas en la esfera pública. De nueva cuenta, como opina Dietz (1994), en el ejercicio de la ciudadanía activa los *“hombres y mujeres por igual [debieran compartir] la esfera pública sobre una base equitativa de dignidad e*

igualdad participativa".⁴ La realidad es que en ese contexto las mujeres ejercen efectivamente su ciudadanía de distinta manera.

2.1 ¿Cómo ejercen su ciudadanía las mujeres?

El elemento más inmediato asociado al ejercicio de la ciudadanía corresponde al ejercicio político del derecho de mujeres y hombres; sin embargo no es el único. Ejercer derecho a decidir a través del voto es uno de las muchas formas de ejercer ciudadanía. Bojórquez, cita a Arendt (1974) cuando dice que *"la construcción social de la ciudadanía se basa en la construcción de un sujeto político que tiene el "derecho a tener derechos, a representar y ser representado"*. En esta lógica, en sociedades como la mexicana, la construcción social de ciudadana mujer, como sujeto político, no ha sido tal pese a que la Constitución política de México dicta como ciudadanos libres a mujeres y hombres de este país (Art.34); porque como la misma autora nos dice: *"la construcción de un sujeto político femenino necesita de una dinámica de individuación"*. Y más aún, la ciudadanía no se define *"por la titularidad de derechos sino también por mecanismos de pertenencia, por la capacidad de interlocución en el diálogo público y cada vez más, por las prácticas de consumo simbólico, es decir información, conocimiento y comunicación"* (Hopenhayn, 2001). En esa medida, las prácticas de consumo simbólico dictan como y donde deben las mujeres participar y ejercer su ciudadanía, a la vez que muestran como no debe ejercerse ese derecho.

Tal como Carrillo *et al* (2009) lo evidenciaron en su estudio de análisis sobre la participación de mujeres en el movimiento social de los pueblos de defensa de la tierra, en el centro de México; cuando las mujeres entran en este espacio público:

"primeramente confrontan a la familia entendida como una de las principales instituciones patriarcales donde se reafirma la idea de que el espacio para las mujeres es el espacio doméstico, o bien, el "espacio privado", donde cumplen con sus "roles asignados" tradicionalmente por la sociedad. El "espacio público" ha sido aceptado para los hombres solamente. El espacio público es el sitio visible, reconocido, donde se compite con otros para ver quién es el mejor. Es el lugar donde se encuentra la política, también la lucha por el poder y por lo tanto es la esfera eminentemente masculina, en la cual la mujer no debe entrar. Cuando ella entra en el espacio público es rechazada, cuestionada, y en los últimos tiempos, en México, también violentada, pues no se reconoce que su lugar "natural" sea el espacio público". (Carrillo *et al*, 2009, p.134)

En otras palabras, en la práctica las mujeres ejercen su ciudadanía en los espacios y ámbitos que la sociedad le permite. Por ello la exigencia de ciudadanía por parte de las mujeres ha llevado a su intervención y participación *"en la política institucional [para] influir en las decisiones públicas y del Estado, al tiempo que ha generado la necesidad de construir una capacidad autónoma de la sociedad civil de mujeres, para proponer, controlar y evaluar las acciones que desde la política institucional se elaboran"* (Bojórquez, 2005, p.93).

Sin embargo, en la visión de la misma autora se debe superar la relación tutelar con el Estado y dejar atrás *"su tratamiento como beneficiarias de servicios y prestadoras de todos aquellos que éste no asume"* (su derecho) si es que se quiere construir ciudadanía. Se trata de *"una revalorización de las actividades en el ámbito de la reproducción social y de las dificultades existentes para armonizar la esfera pública y privada"* (*Idem*, p.90).

3. Contexto: violencia institucional y ciudadanía

Desde finales del siglo XX México ha estado en el ojo público internacional por los casos de feminicidio ocurridos en la frontera de Ciudad Juárez. Las *"muertas de Juárez"* se han

⁴ Esta es una reconstrucción de Dietz, 1994:6, o esbozo de Elshatain en el capítulo final de *Public Man, Private Woman*, esp. pp. 349-353.

convertido en un lastre lastimoso para la sociedad mexicana, y un asunto de incumbencia para las mujeres del país.⁵ En ese contexto, también se percibe que el propio “*Estado no sólo es omiso ante la violencia de género sino que además es ejecutor*” (Carrillo *et al*, 2009, p.134) como se ha podido evidenciar en varios casos.

El Estado mexicano ha mostrado ser un Estado patriarcal, y por tal razón analizar la violencia de género implica abordarlo para entender la violencia contra las mujeres en México.⁶

3.1 Violencia de género, violencia institucional y ciudadanía

Según la Ley para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las Mujeres en el Estado de Tamaulipas, México (Capítulo II, Artículo 7) la violencia institucional es una modalidad que corresponde con “*toda acción u omisión abusiva de cualquier servidor público de los órdenes estatal o municipal que la discriminen o tengan como fin dilatar, obstaculizar o impedir el goce y disfrute de sus derechos y libertades fundamentales; así como la que pretenda obstaculizar u obstaculice el acceso de la mujer al disfrute de políticas públicas destinadas a prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar las manifestaciones y modalidades de violencia conceptualizadas en esta ley*”.⁷

La misma Ley obliga al servidor público a “*ejercer funciones de prevención de acciones u omisiones de violencia contra la mujer*”. Sin embargo, en los hechos dentro del Estado patriarcal “*las estructuras e instituciones formadas han sido campo fértil para que se suscite violencia de género. En éste existe inequidad y desigualdad de las mujeres frente a los hombres: el desarrollo de las mujeres es menor y también lo es su condición de ciudadana y su participación democrática*” (Carrillo *et al*, 2009:132). Las brechas de género muestran claramente esa realidad.

Se hace evidente, en este sentido, que es la noción patriarcal que el Estado mexicano entiende sobre la ciudadanía de las mujeres, lo que limita el ejercicio libre de ese derecho. Y más aún, es el mismo Estado quien ejerce violencia institucional contra las mujeres que difieren de su visión; al no reconocer como legítimo el reclamo sobre el derecho a participar y opinar en los asuntos públicos.

3.2 Caracterización de la violencia institucional

Para Zuñiga las instituciones de gobierno que tienen como mandato promover y proteger los derechos de las mujeres a una vida libre de violencia son las que “*se encuentran imbuidas de un sistema simbólico, discursivo y práctico que perpetúa la dominación masculina*” (Zuñiga, 2012, p.88). Las prácticas encontradas en el estudio de la autora son la negligencia, la ausencia de registro, la no desagregación por sexo de los registros existentes e incluso la manipulación o subregistro de las cifras (suicidios por asesinatos). De la misma manera existe la falta de presupuesto público para temas de género argumentando la minimización de los

⁵ Los distintos grupos y movimientos que claman justifica, investigaciones no viciadas y acciones de política pública para proteger a las mujeres han sido movimientos encabezados por mujeres. Ejemplo como los OSC Nuestras Hijas de Regreso a Casa, Casa Amiga, Justicia para nuestras hijas y Red Mesa de Mujeres de Ciudad Juárez muestran a mujeres activistas interesadas en el ejercicio de su derecho ciudadano por la defensa de sus hijas, su amigas y compañeras de género. De manera absurda algunas de las mujeres participantes en estos ejercicios han sido víctimas de la violencia contra la que se expresan. Marisela Escobedo Ortiz, madre de una joven asesinada en 2008, recibió durante su manifestación un disparo en la cabeza el 16 de diciembre de 2010. En 2011, Susana Chávez, quien acuñó la frase «Ni una muerta más», fue encontrada asesinada y mutilada el 6 de enero de 2011 en Ciudad Juárez.

⁶ Gerda Lerner, “*La creación del patriarcado*”, citado por Carrillo *et al*, 2009.

⁷ Ley para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las Mujeres en el Estado de Tamaulipas - Publicación inicial: 22/08/2007, (Vigente al 25/Abr/2013). Decreto No. LIX-959. Fecha de expedición 29 de junio de 2007. Fecha de promulgación 04 de julio de 2007. Fecha de publicación Periódico Oficial número 101 de fecha 22 de agosto de 2007).

riesgos y los efectos de la violencia contra las mujeres. En su investigación la autora encontró un trato diferenciado dependiendo de la clase social, etnia, recursos que posea o preferencia sexual. La autora dice que la máxima expresión de esa violencia se da en la no contemplación de sus condiciones, situación o problemática en el diseño y desarrollo de programas y proyectos en todas las esferas gubernamentales, siendo afectadas por falta de acceso a los servicios de salud (Conavim, 2012, pp.45-46), por ejemplo.

La investigación de Tuñón *et al* denuncia que una de las formas de violencia institucional más relevantes es lo referente a los obstáculos y deficiencias del acceso a la justicia, así como “*la ausencia de una base jurídica sólida, conceptual e instrumentalmente hablando, para documentar y enfrentar el problema de todas las violencias contra las mujeres*” (Tuñón *et al*, 2012, p.144); se da cuenta del carácter sistémico de la política de la desinformación como un componente del orden social de género y un elemento central de la violencia institucional.

Y es precisamente en este ámbito, el del acceso a la justicia, donde se inscribe el caso de estudio de este trabajo. Se trata de la demanda de reconocimiento jurídico del Consejo Ciudadano (CC) del Instituto Municipal de la Mujer (IMM) de Nuevo Laredo, incluso de la legalidad de la propia instancia, por parte de mujeres de la comunidad en su condición de consejeras ciudadanas. Un espacio de participación para el ejercicio efectivo de las mujeres integrantes de ese CC, de su derecho ciudadano a participar en los temas que le son sensibles.

4. Evidencia: caso de Instituto Municipal de la Mujer de Nuevo Laredo

El 12 de enero del año 2001 se publica la ley que sustenta la creación del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) como instrumento para la política pública con perspectiva de género del gobierno federal mexicano. La ley y la instancia pretenden desdoblar sus acciones a los ámbitos de las entidades y los municipios a partir de empujar avances en la actualización legislativa en materia de equidad de género e igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.

Con este principio se crean las instancias estatales y algunas instancias municipales en todo el país.⁸ En Tamaulipas se decreta la Ley de Equidad de Género que da origen y sustento al Instituto Tamaulipeco de las Mujeres (Decreto LIX, del 23 de febrero de 2005, PO o. 28, del 8 de marzo de 2005) con un acto político en el día internacional de la mujer.

Hasta el año 2009, en Tamaulipas se había alcanzado casi una cobertura total, en términos de la creación de instancias municipales de la mujer. Este instrumento a nivel municipal permitiría trabajar por “*disminuir rezagos estructurales, como la marginación y discriminación de la mujer, e implementar y construir nuevos parámetros de desarrollo social entre hombres y mujeres, en donde prive la igualdad de género. En Tamaulipas, la explicación a estos comportamientos está en un conjunto de legislaciones promulgadas en materia de género desde mediados del siglo XX y que han sido retomadas a través de distintos programas y acciones*” (CNDH, 2009, p.244).

Un diagnóstico sobre las IMM en Tamaulipas mostro que 37 de 43 municipios en el estado contaban, en julio de 2008, con una IMM (CNDH, 2009: 258).⁹ Se menciona también la dificultad que implicó su creación dado que las iniciativas pasaron por “*convencer a los respectivos Alcaldes, con objeto de que éstos, a su vez, hicieran la labor respectiva con los Cabildos*” (ídem).

En el año 2008, finalmente se publicó el Decreto de creación del IMM de Nuevo Laredo como organismo público descentralizado de la Administración Pública del Municipio en la

⁸ Al año 2010 estaban conformadas 37 instancias de la mujer de 43 municipios en el Estado. Véase CNDH, 2009, Instancias Municipales de la Mujer en México, cuadro 1, pp. 243.

⁹ CNDH, 2009: 258.

ciudad.¹⁰ Uno de los objetivos principales es “*promover la participación de la mujer en la organización y planificación de programas y acciones de gobierno, sustentados en el principio de igualdad y respeto entre los miembros de la sociedad, sin distinción de etnia, religión cultura o preferencia sexual, rechazando la discriminación de la mujer, congruente con los planes de desarrollo municipal y estatal*” (Artículo 2).

Con ese propósito particular, el Gobierno Municipal para el periodo 2008-2010 promovió la participación de un grupo de mujeres de la comunidad, quienes destacan por su labor desde Organismos de la Sociedad Civil, para conformar un Consejo Consultivo Ciudadano (CCC) del IMM, que dé legitimidad a su administración municipal a través de acciones ciudadanas de vigilancia y evaluación de la política pública local con perspectiva de género.

La participación ciudadana en las acciones de diseño, fomento y ejecución de la política pública de igualdad de género en la comunidad de Nuevo Laredo es un ejercicio también de ciudadanía por parte de las mujeres miembros del CCC. A través de ello el Instituto Municipal de la Mujer instrumentó programas y acciones sustentadas en el principio de igualdad y respeto entre los miembros de la sociedad, y particularmente en beneficio de las mujeres, y sus condiciones de acceso a los beneficios del desarrollo social, así como su participación en los asuntos de la sociedad.

En esta experiencia, originalmente se buscó que la estructura orgánica del Instituto se soportara en tres instancias u organismos: la Junta de Gobierno, órgano superior quien delinea la perspectiva, política general y prioridades que sustentan los programas y actividades del IMM; el Consejo Consultivo Ciudadano, órgano promotor de la participación de los sectores interesados en las acciones del IMM; y un Comisario quien tiene como función vigilar el manejo administrativo de los recursos acorde a los objetivos, planes, programas y presupuestos aprobados. A través de estos órganos la participación ciudadana garantizaría no solo acciones afirmativas en beneficio de las mujeres de la comunidad, sino que permitiría crear un espacio, en el ámbito público, para ejercer ciudadanía. Se trató de “*un acto social y colectivo; producto de una decisión personal por ejercer un derecho ciudadano*”.

Con ese espíritu, durante el año 2010, el CCC propone a la Junta de Gobierno, integrada por cuatro ciudadanos y siete miembros vinculados directamente a la administración pública municipal, modificar la estructura y órganos de toma de decisiones del IMM para que sean los ciudadanos, y no un órgano conformado mayoritariamente por funcionarios públicos, quienes definan la perspectiva y política pública de sus acciones y programas. La propuesta es llevada ante Cabildo y se aprueba para su revisión en la Legislatura Estatal de Tamaulipas. El propósito de la modificación al Decreto de creación original es que las estructuras internas del IMM, el CCC y su marco normativo, den continuidad y fortalezcan los programas y acciones de la política pública que busca igualdad de oportunidades, la no discriminación y el ejercicio pleno de los derechos de las mujeres. Buscaba también que el CCC contribuyera en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de coinversión junto con el Gobierno Municipal; pero sobre todo que las experiencias de participación en los órganos del IMM (el CCC), de representantes de la comunidad y/o organismos de la sociedad civil, permeasen a la sociedad local para lograr mayor involucramiento y mejor ejercicio de las acciones de gobierno en el futuro y del ejercicio del derecho de ciudadanía de las mujeres en la comunidad.¹¹

Al término del tercer periodo legislativo del Congreso de Tamaulipas, se publica en el periódico oficial del Estado el decreto No. LX-1489, mediante el cual se reforma diversos artículos del decreto original de creación del IMM. Con la modificación queda establecido que los órganos que hacen cumplir los objetivos y funciones del IMM son su Consejo Consultivo Ciudadano; la

¹⁰ (2 de junio del año 2008) Decreto No. LX-36, se crea el Instituto Municipal de la Mujer de Nuevo Laredo, Tamaulipas. Véase Capítulo I, artículo 1.

¹¹ Véase propuesta de modificación al Decreto enviado por el cabildo de Nuevo Laredo al Secretario de Gobierno del Estado de Tamaulipas, para que el asunto sea turnado al Congreso Local (mimeógrafo). POE.

Dirección General del IMM y un órgano de Vigilancia.¹² En particular el CCC se integra ahora bajo un esquema de mayoría ciudadana, con la figura del Presidente Municipal como presidente del CCC y con voto de calidad en la toma de decisiones.¹³ Bajo este esquema el IMM trabajó durante el último año y medio del periodo de la administración municipal vigente en ese momento.

Con el inicio de una nueva administración pública municipal en Nuevo Laredo, el CcC y sus consejeras mujeres tuvieron que enfrentar un conflicto que es claro ejemplo del empeño por limitar el ejercicio del derecho ciudadano de las mujeres a participar en los asuntos que le competen; a la vez que hubo explícitamente una omisión en la atención de las problemáticas vinculadas a la mujeres del municipio, al dejar sin presupuesto y personal a la instancia municipal.¹⁴

4.1 El conflicto

Tal como lo menciona Dietz *“las prácticas familiares, el control sobre la propiedad familiar, los derechos de los niños, la naturaleza de las leyes educativas y laborales para los niños, los beneficios para madres solteras, así como la regulación y control natales –todas estas cosas, nos guste o no, están potencialmente abiertas a control político y pueden ser determinadas políticamente... lo que nos es permitido ser y los derechos que nos son permitidos ejercer, aun en la supuesta santidad de la familia, han sido siempre, y continuarán siendo, cuestiones gobernadas por determinaciones políticas”* (Dietz, 1994, p.11).

En este sentido el derecho de participación de las mujeres consejeras en el CCC, para dar continuidad al trabajo del IMM fue obstaculizado por el control político de la administración municipal en el periodo 2010-2013. El control político en el espacio público del Presidente Municipal y los miembros del Cabildo, quienes apoyaron una iniciativa de reforma -votada por mayoría- para solicitar la derogación de la instancia y sus órganos rectores, violentaron no solo la validez jurídica del CCC, sino lo que es fundamental: coartaron la participación de las mujeres en el CCC, y el ejercicio de su derecho ciudadano.

Como respuesta, las mujeres miembros del CCC llevan al ámbito público su demanda de participación, como un reflejo también de su desacuerdo a ser excluidas del espacio público y relegadas al espacio privado. Su presencia en la demanda de reconocimiento del CCC como órgano rector del IMM evidencia también las razones que las hacen incursionar en el ámbito público; *“ahora hay la exigencia de las mujeres de hacer político lo personal. Posición novedosa de parte de las mujeres que va más allá de los patrones culturales de género”* (Carrillo et al, 2009, p.139).

Por su parte, el intento de exclusión de las mujeres del ejercicio de sus derechos y ciudadanía evidencia efectivamente que la violencia institucional tiene y adquiere formas sutiles que se enmascaran en los prejuicios y valores sociales de un Estado y un gobierno patriarcal. Tal como lo evidencia los estudio regionales de Conavi sobre fuentes, orígenes y factores que producen y reproducen la violencia contra las mujeres, en la violencia institucional surge la tesis de que las mujeres se salen de su lugar (el privado, su *“espacio vital”*) e invaden otros lugares que no les corresponden (el público) cuando abanderan demandas o la defensa de derechos en el ámbito público. Por ello se les castiga, aísla, excluye, encierra, estigmatiza y/o no se le reconoce como sujeto de derechos (Conavi, 2012:79; Mora, 2012; Zuñoga, 2012; Ramos et al., 2012; y Tuñón et al., 2012). En esa medida el grupo de mujeres integrantes del

¹² Véase Artículo 7 del decreto No. LX-1489, No 140, TOMO CXXXV Cd. Victoria, Tamaulipas, miércoles 24 de noviembre de 2010.

¹³ Según el artículo 8, el Consejo Consultivo estará integrado de la siguiente forma: un Presidente, que será el Presidente Municipal, y quien tendrá voto de calidad en el Consejo; una Secretaria Técnica, que será la Directora General del Instituto; y 12 Consejeros (2 funcionarios y 10 ciudadanos). Decreto LX-1489.

¹⁴ Véase *“Mayoritea el Cabildo. Intentan desaparecer a consejo ciudadano. Ediles votan a favor de pedir al Congreso Estatal que invalide el decreto que permite la participación ciudadana del Instituto Municipal de la Mujer”*. EL Mañana de Nuevo Laredo, Sección B; local; martes 11 de octubre de 2011.

CCC no lograron el reconocimiento de la administración municipal para el periodo 2011-2013, a pesar de la validez jurídica del IMM y de la figura del CCC como órgano rector de la instancia.

4.2 Estado actual

Durante los tres años posteriores a su trabajo y actuación como miembros del CC del IMM, el grupo de mujeres se mantuvo esporádicamente en el espacio público, a través de la prensa local, insistiendo en su derecho de participación y opinión ciudadana en el tema de las mujeres, sin que ello hiciera eco en la comunidad local, y menos aún ante las autoridades del Gobierno estatal.

Así como Hermila Galindo –la primera mujer congresista en México- desafió a la ley e instituciones del Estado mexicano con su postulación a una diputación en 1918, a sabiendas de que la redacción del artículo 34 de la Constitución nacional hablaba en términos genéricos de los ciudadanos sin explícitamente mencionar a las mujeres (Tuñón, 2002); de la misma manera las mujeres integrantes del Consejo Ciudadano Consultivo mantuvieron su posición de defensa del derecho de las mujeres de su comunidad al ejercicio de su ciudadanía, pero también sobre el derecho a contar con política pública local, instrumentos, acciones y programas, con pública perspectiva de género.

Sin embargo, tanto el gobierno como la sociedad local las estigmatizan por increpar al Estado patriarcal, en el cual no se permite que las mujeres asuman roles protagónicos en el espacio público, donde se discuten asuntos del poder entre hombres (Bifani-Richard, 2004). “*Se les castigó doblemente por ser mujeres y por haber estado ahí, por haber hecho frente al Estado siendo mujeres. No se les perdonó que salieran del espacio privado y entraran al público*” (Carrillo et al, 2009, p.144). Porque la demanda de derechos por parte de las mujeres, tal como el ejercicio de su ciudadanía, corresponden a movimientos sociales que se desarrollan en el ámbito público, en el espacio de los hombres, porque ellos “*son políticos, hacen política, disputan el espacio público*”,¹⁵ y esa es razón suficiente para desacreditar la demanda de las mujeres y negar su derecho.

5. Conclusiones

El interés de este artículo es documentar un caso de violencia institucional contra las mujeres de la comunidad fronteriza en el norte de México; y particularmente contra un grupo de consejeras ciudadanas mujeres de una instancia pública que tiene como propósito promover y ejecutar acciones de política pública con perspectiva de género para el adelanto de las mujeres de la comunidad.

El caso de estudio mostró la omisión y abiertamente el desinterés de la autoridad pública municipal sobre su responsabilidad legal de procurar una vida libre de violencia para las mujeres, y refleja también las limitaciones aún existentes para el ejercicio de la ciudadanía de las mujeres en México.

La violencia institucional de Estado hacia las mujeres del CCC del IMM de Nuevo Laredo ocurrió en el marco de su actividad y participación ciudadana dentro de un órgano de representación de los intereses de las mujeres de la comunidad. La violencia institucional ejercida pretendió frenar su participación en el espacio público, en temas que le son propios. Lo que implícitamente muestra la negación de la ciudadanía a las mujeres.

El intento de desconocer un Consejo Consultivo Ciudadano y la propuesta de derogar la validez jurídica del IMM, corresponde con acciones de violencia institucional ejercida por la autoridad pública municipal en contra de las mujeres de la comunidad en general, y de las consejeras en particular. La evidencia del caso reafirma los hallazgos de otros estudios en

¹⁵ Guillermo Almeyra, 2004; citado en Damián G. Camacho Guzmán, Atenco arma su historia, op. cit., 2008, p. 34. Citado por Carrillo et al.

México donde se ha mostrado que es en materia de participación en los procesos de adopción de decisiones donde se encuentran los mayores déficits de participación de mujeres, por lo que “se necesita voluntad política para transformar el actual desequilibrio de poder entre hombres y mujeres” (Bojórquez, 2005, p.90) en México. En el temas de violencia institucional, como apunta Zuñiga (2012), son las instituciones de acceso a la justicia las más señaladas como instancias que violentan a las mujeres, por los efectos que tienen en la vida de ellas; porque son los sistemas de valores de estas instancias lo que determina su actuar (Conavi, 2012, p.78).

Con el estudio de caso, queda claro que dentro de las esferas políticas, dominadas por hombres, no se comprende que el ejercicio de ciudadanía de mujeres y hombres es requisito indispensable de derecho y no un acto de desafío al esquema de poder en el espacio público. También muestra, por otra parte, que hoy día las mujeres se conciben a sí mismas como sujetos sociales protagonistas de una relación específica con y de poder, que cada vez más las mujeres toman una conciencia de sí, de su derecho al ejercicio pleno de su ciudadanía.

6. Referencias bibliográfias

- Arendt Hannah (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Bifani-Richard, P. (2004), *Violencia, individuo y espacio vital*, México: Universidad de la Ciudad de México.
- Bojórquez Nelía, 2005; “Ciudadanía”; en Corona Caraveo Yolanda y Del Río Lugo Norma (Coordinadoras), *Antología del Diplomado: Derechos de la infancia. Infancia en riesgo*; UAM, Universidad de Valencia, 160 pp. Consultado en [<http://www.uam.mx/cdi/derinfancia/5nelia.pdf>].
- Carillo, BE., Zapata, E., Vázquez, V. (2009), “Violencia de género hacia las mujeres del Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra, Política y Cultura”, en *Política y Cultura*, núm. 32, Xochimilco. México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 127-147.
- Conavim (2012). *Estudios nacional sobre las fuentes, orígenes y factores que producen y reproducen la violencia contra las mujeres*. Estudio nacional; tomo I, volumen I; SG-CRIM.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2009). *Instancias Municipales de la Mujer en México*. CNDH, México, 322 pag.
- Dietz, Mary G. (1994). “Ciudadanía con cara feminista: El problema con el pensamiento maternal” en *Debate Feminista*: 10, Setiembre, pp. 45-65. Traducción: Eduardo Mejía Tapias; consultado en [www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales].
- Fernández, SY. (2008). “La visibilización de la violencia de género: reto para la política pública y para el saber sociodemográfico” en *Papeles de Población*, vol. 14, núm. 58. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 209-230.
- Hopenhayn M. (2001). “Viejas y nuevas formas de ciudadanía”, en *Revista de la CEPAL* núm. 73, pp. 124. [<http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/index.php?sIdArt=384&cVol=25&nAutor=TU%C3%91ON%20PABLOS,%20ENRIQUETA&identi=50&infocad=Volumen%20No.25%20periodo%2020a%C3%B1o%202002>, consultado del día 6 de julio de 2013.
- Mora, A. Felipe (2012), *Estudio nacional sobre las fuentes, orígenes y factores que producen y reproducen la violencia contra las mujeres: Informe Zona Noreste: Chihuahua, Coahuila, Durango, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas*. México. En Conavi [capítulo II], *Estudios nacional sobre las fuentes, orígenes y factores que producen y reproducen la violencia contra las mujeres*, Estudio Regional, Tomo II, Vol. I, Cap. II, pp. 169-475; tomado de [<http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/103/1/images/EstudiosRegionalesTomo2volumen1.pdf>].
- Ramos, L., et al. (2012), *Estudio nacional sobre las fuentes, orígenes y factores que producen y reproducen la violencia contra las mujeres Zona Centro (Distrito Federal, Hidalgo, México y Morelos)*, México, archivo digital. En Conavi [capítulo IV], *Estudios nacional sobre las fuentes, orígenes y factores que producen y reproducen la violencia contra las mujeres*, Estudio Regional, Tomo II, Vol. II, Cap. IV, pp. 1-235; tomado de

[<http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/103/1/images/EstudiosRegionalesTomo2volumen2.pdf>].

Texto CONAVIN, 2012,

[<http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/103/1/images/EstudiosRegionalesTomo2volumen1.pdf>]

Tuñón Pablos, E. (2002). "El Estado mexicano y el sufragio femenino", en *Dimensión Antropológica*, Volumen No. 25, disponible en:

Tuñón, E., Tinoco, R., Evangelista, AA. (2012), *Estudio regional sobre las fuentes, orígenes y factores que producen y reproducen la violencia contra las mujeres en la región sur de México, compuesta por los estados de Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Campeche, Yucatán y Quintana Roo*. México, archivo digital. En Conavi [capítulo VI], *Estudios nacional sobre las fuentes, orígenes y factores que producen y reproducen la violencia contra las mujeres*, Estudio Regional, Tomo II, Vol. II, Cap. VI, pp. 409-695; tomado de [<http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/103/1/images/EstudiosRegionalesTomo2volumen2.pdf>].

Zuñiga, M. coord. (2012). *Estudio nacional sobre las fuentes, orígenes y factores que producen y reproducen la violencia contra las mujeres. Informe Zona Noroeste: Baja California, Baja California Sur, Sonora y Sinaloa*. México, archivo digital. En Conavi, *Estudios nacional sobre las fuentes, orígenes y factores que producen y reproducen la violencia contra las mujeres*, Estudio Regional, Tomo II, Vol. I, Cap. I, pp. 3-168; tomado de [<http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/103/1/images/EstudiosRegionalesTomo2volumen1.pdf>].



Security, protection and family norms: Gendered and selective regulations of marriage and migration in Italy and Portugal

Segurança, proteção e normas familiares: Configurações seletivas e de género na regulamentação de casamento e migração em Itália e Portugal

Marianna Bacci Tamburlini,

University of Lisbon, Portugal

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 24 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 05 de abril de 2014

Fecha de aceptación: 14 de mayo de 2014

Bacci, M. (2014). Security, protection and family norms: Gendered and selective regulations of marriage and migration in Italy and Portugal. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 141 – 155.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Security, protection, and family norms: Gendered and selective regulations of marriage and migration in Italy and Portugal

Segurança, proteção e normas familiares: Configurações seletivas e de género na regulamentação de casamento e migração em Itália e Portugal

Marianna Bacci Tamburlini, University of Lisbon, Portugal
Marianna.baccit@ics.ul.pt

Resumo: Este trabalho propõe uma reflexão crítica sobre as políticas migratórias e de família em dois contextos europeus contemporâneos. A análise baseia-se no trabalho de campo realizado em Portugal e em Itália, que incidiu sobre os discursos e as práticas relativas ao casamento de imigrantes sem documentos de residência regulares, no contexto da construção de políticas de controle do "casamento de conveniência". A hipótese subjacente é a de que o policiamento da mobilidade e da vida íntima reproduz desigualdades, intervindo sobre as oportunidades e constrangimentos enfrentados por algumas categorias de migrantes. Fundamentada na literatura que explora esses mecanismos como parte de processos mais amplos de inclusão e exclusão dos migrantes no contexto das mobilidades humanas globais, a análise problematiza as perspectivas tanto de criminalização como de vitimização referentes à "migração ilegal". De um lado, o artigo vai questionar os pressupostos subjacentes às políticas migratórias restritivas, considerando os seus aspectos de género. Vai ser analisado como estes pressupostos, que incluem a invocação de fins de "segurança", a proteção dos grupos "vulneráveis", bem como a segurança de "normas familiares" nacionais, são invocados para fundamentar a restrição dos direitos dos migrantes. Por outro lado, o artigo vai dar uma visão geral das leis atuais, bem como das políticas e práticas institucionais nos estudos de caso, decorrente da análise qualitativa preliminar de materiais empíricos recolhidos para o projeto de doutoramento. Estes dados indicam que, em vez de chegar a seus supostos objetivos, tais mecanismos de controlo da imigração podem potencialmente produzir e reproduzir a estratificação social dos indivíduos segundo características que incluem o género, a origem socioeconómica e a nacionalidade.

Abstract: This paper engages in a critical reflection on specific normative policies concerning migration and family in two contemporary European contexts. The analysis is based on fieldwork carried out in Portugal and Italy¹, exploring the discourses and practices concerning the marriage of undocumented migrants in the context of the construction of "marriage of convenience" control policies. The underlying hypothesis is that the policing of mobility and intimate lives reproduces inequalities by intervening on the opportunities and constraints faced by some categories of migrants. Grounded in the literature exploring these mechanisms as part of broader processes of migrant inclusion and exclusion in the context of global human mobilities, the analysis problematizes both the criminalizing and victimizing perspectives on "undocumented migration". On one side, the paper will discuss the problematic -and gendered- assumptions underpinning restrictive migratory policies. These include the invocation of "security" purposes, the protection of "vulnerable" groups, and the safeguard of national "family norms" in order to corroborate the restriction of migrant's rights. On the other side, the paper will give a brief overview of current laws, policies and institutional practices in the case studies, stemming from the preliminary qualitative analysis of empirical materials collected for the broader PhD project. These data indicate that rather than reaching their alleged goals, such restrictive migration control apparatuses potentially produce and reproduce the stratification of subjects along gender, socioeconomic and national origin lines.

Palavras chave: Casamento e migração; Género; Migrações irregulares; Conjugalidades; Construção da ilegalidade; Mobilidade

Keywords: Marriage migration; Gender; Undocumented migration; Conjugal ties; Construction of illegality; Mobility

¹ Such reflections are rooted in a PhD research at the University of Lisbon under the supervision of Marzia Grassi, and benefited from a grant from the Portuguese Foundation for Science- FCT, grant SFRH/BD/72765/2010. The development of the gender perspective owes to the interaction with the Transnational Lives, Mobility and Gender network, as well as to the opportunities for knowledge exchange in the GENDERCIT project, as part of Marie Curie Actions (7th Framework Programme of the European Commission).

1. Introduction: Marriage and migration in the context of contemporary constructions of “illegality”

In the last few decades, discourses and practices regarding undocumented migration in Europe, and in particular family practices in a context of human mobility, have been increasingly politicized (Kofman 2014). This process is characterized by a complex interaction of migration discourse and practice with institutional understandings of citizenship, national sovereignty, and family norms, which underline the centrality of regulation and border protection as features of the contemporary state's intervention in society. The study of family and migration norms in this paper will build on a critical approach to the construction of illegality as a multidimensional process originated in part by the same state policies that claim to be “*protecting legality*” (De Genova 2002, Sciortino 2004, Grassi and Giuffré 2013). The underlying perspective considers legality and illegality as fluid nuances on a continuum rather than in a binary form (Machado 2011, Anderson 2008).

In this policy framework, a set of measures have been put in place in most European countries with the ostensible target of preventing what have been categorized as “*marriages of convenience*”, that is, marriages celebrated exclusively in order to gain a regular immigration status (De Hart 2006). Compared to the rest of the European Union, marriage in the context of human mobility is a recent field of regulation both in Italy and Portugal, where governments have progressively promoted a restrictive turn regarding family migration policies. As in other countries, measures have been progressively introduced to control what subjects are allowed to enter and reside on national soil, by restricting the access to residency papers through marriage with a citizen holding legal residency status or nationality.

Couples that intend to marry are increasingly submitted to investigation into the motives for their union, officially to rule out the possibility that the wedlock might be instrumental in obtaining the legal residence status for one of the spouses. As will be analysed in the following sections, the institutions in charge of marriage and migration control typically focus on investigating the “*genuineness*” of the marital relation, in order to determine whether the spouse should be granted the right to family life protected by national and international law (Charsley and Benson 2012, Eggebø 2013, Leilonen and Pellander 2013:2). The specific recent developments of the regulation of family and mobility in Italy and Portugal thus call for an analysis of the regulation of intimacies as part of broader social processes of state management of minorities.

Accordingly, the paper will proceed to a problematization of the concept of marriage of convenience and related control policies, in the context of a critical analysis of social constructions of illegality. Based on previous academic analysis of migrant inclusion and exclusion in the context of global human mobilities, the analysis will discuss the criminalizing and victimizing perspectives on “*undocumented migration*” through the case studies on Italy and Portugal. On one side, problematic -and gendered- assumptions underpinning restrictive migratory policies will be discussed. On the other side, the paper will provide a brief overview of current laws, policies and institutional practices in the case studies.

The selection of these specific case studies, focusing on couples in which one of the two partners experienced an irregular situation in terms of residence status, is based on the conception of the couple as a social space where the border has impact, is represented, negotiated or contested, and where gender plays a role in defining the modalities in which this happens. Such empirical basis enables the study of mainstream analytical and interpretative discourses on illegal migration and family norms, which are “*condensed*” in this context. These paradigms include the simplified dichotomy of the illegal migrant seen either as a victim to be protected or as an illegitimate abuser of rights (Anderson 2008), coupled with the use of simplified categorizations of “*illegal migrants*” as a uniform group, which both often constitute conceptual grounds for politics either of inclusion or of exclusion². From this perspective, the categories used to classify and manage families that

² Authors such as Anderson and Ruhs indicate the genesis of illegal migratory processes in the efforts of states to control human mobility and regulate citizenship (Anderson and Ruhs 2010a). Moreover, as underlined by Sciortino the adjective “*illegal*” should therefore not pertain to the description of migration flows, but to their interaction with political regulations (Sciortino 2004).

include migrant members may be discussed as potentially misleading and discriminatory, as they tend to use a normative definition of family to determine access to residence rights. In this context, the family models implicitly promoted in migration policies in Italy and Portugal and their application interact with the construction of illegality and produce gendered discourses and practices³.

Such notions are grounded in Ralph Grillo's perspective on the migratory context, seen as "a catalyst for the changing perceptions of self, forcing (re) interpretation of beliefs and practices", and the conceptualization of the family as "one 'site' where matters may come to a head" (Grillo 2010). The type of marriage chosen as a focus for the case study may be considered as such a catalyst, and constitutes a challenge to the rigid analytical tools and categorizations, which prevail in European policies in this regard. The project hence traces how discourse and practice regarding regulation of migration and the construction of illegality may constitute selective processes that operate inclusively along gender and nationality lines, as well as those of socioeconomic status.

As a growing body of literature attests, such mechanisms may be seen as an embodiment of global power imbalances, producing an articulation of hierarchies of power and opportunities. Namely, the construction and reproduction of migrant "illegality" has been interpreted by authors such as Nicholas De Genova and Igor Machado as an instrument of Foucaultian governmentality, allowing states to take advantage of a subordinate labour force without having to commit to obligations deriving from citizenship status (De Genova 2002, Machado 2011). In this framework, the regulation of intimate relations fits into the picture by restricting access to one of the forms of residency status regularization.

In fact, some literature already considers family life as a "battleground of immigration struggles", as it became a key mode of legal entry and stay in contemporary Europe (Bledsoe and Sow, 2008). As has been described regarding the United Kingdom, "transnational marriages have become an increasingly focal issue for immigration regimes, for whom these border-crossing family formations represent a significant challenge" (Charsley 2012). This recent restrictive turn in both countries' migration policies relating to family can be interpreted as an indirectly selective tool for the regulation of migration flows as a whole. Some authors observed similar dynamics in Portugal (Grassi and Giuffr  2013), and other countries such as the United States of America (Abrams 2007), United Kingdom (Wray 2006, Charsley 2012), or Denmark (Schmidt 2011). According to Helena Wray, the aim of these policies is not only to prevent convenience, but marriage migration in general, and its "exclusionary impact" should not be overlooked (Wray 2006:305). A growing body of literature has disclosed how the concept of marriage of convenience has been constructed by the state and supranational institutions such as the European Union (De Hart 2006), how it is being transposed to legislation and practice, as in the Finnish experience studied by Leilonen and Pellander (2013), and to what extent this appears to have different repercussions for men and women.

As will be analysed, the rhetoric underpinning restrictive policies evokes justifications mainly grounded in the security of the state, the safeguard of women and other "potentially vulnerable" subjects, as will be discussed in the following sections. The arguments that are called upon to justify restriction and control of certain types of human mobility may be deconstructed to expose on one side how the motives of such policies are related to a restriction and control of migration flows, and how on the contrary the "intended effects" of protection are not likely to be reached through the proposed policies, based on state priorities of securitization and policing⁴.

³ Notwithstanding the distinct migration regimes of the two countries, the fieldwork conducted between 2010 and 2013, as well as a previous research project based on interviews with undocumented migrants in Italy and Portugal (Grassi and Giuffr  2013, Bacci Tamburlini 2013), reveal similar mechanisms in the management of "illegality" in the two contexts.

⁴ For an account of the situation in Portugal, see Grassi (2006), and the final report of the Heirat II project (Blaschke 2003:27).

2. Security, or the construction of illegality

As argued by Helena Wray, the practical effects of the laws and restrictions go well beyond the protection of some potential victims of abuse or organized crime prevention, and are designed to minimise non-western immigration and regularization through marriage (Wray 2006:308). Several authors underline the problematic assumptions of such bordering interventions, underlining to what extent the illegal aspects of migration flows are intimately connected to the creation of national frontiers and state attempts in excluding non-citizens (De Genova 2002, Sciortino 2004). The security perspective is reinforced at the European level, and is explicit in most European legislation on such matters (Kinney 2012).

In Italy and Portugal, one of the main motivations called upon by governments to promote laws - officially aiming at curbing irregular migration flows- refers in fact to an *"illegality prevention"* target. The underpinning justifications invoke the necessity of ensuring state sovereignty and control over the border, interwoven with the evocation of security and national defence purposes. In these two countries, the production of legislation is strictly linked to such rhetoric devices, evoking imaginaries related to international crime and trafficking, and, especially in the Italian case, the necessity of defending national borders from uncontrolled flows of migrants. Traces of such discourses are visible in the process of law formulation, as well as in the narratives of institutional actors, who constantly evoke the need to control the misuse of migration laws on behalf of migrants as a step for national security (Bacci Tamburlini 2013)⁵. Also the form in which data on migration is presented is an indicator of the predominance of a view of human mobility as a process associated with criminality and social risk. In Portugal, the specific data on undocumented migration and marriages of convenience are published on the national security annual report in the section *"crimes related to migration"*, inserted amongst all the rest of data on criminality, amidst indicators of murder and fraud (Governo de Portugal 2012).

The mainstream media consistently support this perspective by presenting news on marriages of convenience in alarmist terms, for instance inflating the number of cases at the national level and their links to international criminal networks. Conversely, as specified also in a recent European Migration Network report, *"whilst the perception amongst policymakers, and the media in particular, indicates that misuse of the right to family reunification through marriages of convenience or false declarations of parenthood may be a widespread phenomenon, the evidence presented in this study suggests that, while marriages of convenience do occur, it is not yet possible to fully quantify it across all (Member) States in a comparable manner"* (EMN 2012:1).

The amount of actual cases of marriage fraud that have been registered do not appear to constitute a solid basis for the restrictive policies approved in Italy and Portugal. In the former country, no specific figure on marriages of convenience is accessible, since there is no distinct crime or juridical category available to define it and distinguish it from other misuses of migration law. Therefore, for what concerns the estimates of *"marriages of convenience"*, only proxy measures -such as numbers of refusals of the citizenship applications based on marital status- are available. From 2003 through 2010, there have been less than 2,500 refusals of citizenship applications due to marriage, of which only a limited percentage could be attributed to a lack of requisites that could be classified as a marriage of convenience (EMN 2012, SEF 2012). In Portugal, notwithstanding the media attention and political will to restrict the phenomenon as an urgent and necessary measure, according to official data 52 marriages of convenience were reported in the whole country in 2012 (Governo de Portugal 2012:117). Arguably, these low and uncertain quantities in both countries may not constitute sufficient grounds for both media alarm and government anxieties regarding the matter of marriage fraud as a *"security issue"* due to its links to international crime, or as a consistent source of *"illegal"* practices. As said before, we might argue that a conspicuous source of illegality originates in state policies that are not

⁵ For instance, the last reform of immigration law in Italy, in 2009, was integrated in a legislative initiative dubbed *"security package"*, conveying an implicit securitarian connotation in its title as well as in the restrictive measures contained in it.

conducive to regularization, rather than from the unwillingness of single third country nationals⁶ to legalize their residence status.

3. Protection: the construction and reproduction of vulnerabilities

Intimately related to such securitarian issues, the “*protection*” of vulnerable citizens is constantly called upon as a legitimizing argument, both in the public communication of legislative measures, and in the narratives of officers in charge of marriage and migration control. The markers for such vulnerability most often include being women, of older age, low socioeconomic status and socially problematized circumstances such as drug addiction or sex work. It can be argued that these perspectives denote a victimizing character of state discourse and practice, assuming the state should categorize some typologies of citizens as beneficiaries/objects of assistance, and not as subjects with the capacity to make reasonable life choices. Moreover, some authors underline how discourses of protection are often based on misleading assumptions regarding women’s needs (Kofman 2014). Restrictive policies, in their application, may conversely reinforce the vulnerabilities and issues of insecurity and illegality they claim to be addressing. A section of the dedicated European migration network report issued in 2012, based on media accounts, provides an example of how obliquely the “*protection issue*” arises in specific discourses regarding marriages of convenience:

“On many occasions, the organization of one or more marriages of convenience was operated by criminal organizations involving Italian and foreign citizens, also with connivance of other organized crime sectors. Normally, the beneficiary foreign spouses (male or female) are obliged to pay a sum varying from 5,000 to 10,000 euros, of which a very small amount, 1,000 to 2,000 euros, goes to the false Italian spouse. The latter is almost always a victim of the criminal organization who has been obliged to marry through forms of blackmail or violence” (EMN 2012:15, emphasis by the author).

Moreover, some standpoints on the issue of marriage and migration, including the contributions of some feminist groups, treat marriage migration as a manifestation of the global exploitation of women. As described by Elizabeth Beck-Gernsheim (Beck-Gernsheim 2011:60), in some cases this may imply oversimplifying the issue of marriage between two individuals with different legal status in the formula “*dominant western man versus helpless foreign woman*”, an ambivalent argument which might be easily manipulated in order to support restrictive migration policies as a tool to protect women. These policies appear to promote an infantilization of some sectors of society, denying some categories of citizens their agency regarding their own marital status, assuming the state representatives may choose on their behalf which option is better.

In fact, the policies being practiced may reinforce the vulnerabilities they claim to be addressing, since by restricting regularization options they may put migrants in subordinate positions, exposing some to abuse, dependency, and precarious living conditions⁷. For instance, the law and practice in Italy and Portugal may tie the foreign spouse to a marital relationship, even in abusive situations, during the period required to receive a residence permit or nationality through marriage. It should thus be noted how such exposure may often be the product of the same policies aimed at “*protecting*” sectors of society categorized as vulnerable.

4. Gendered representations of marriages of convenience: vulnerable versus abusive?

Mainstream representations of the marriage of convenience, in fact, tend to construct ideal types of “*victims and villains*”, similarly to what Edith Kinney comments regarding human trafficking in the United States (Kinney 2012). It has been underlined how recalling gender as a vulnerability divide in migration may contribute to the victimization of a whole category of migrants. Forced

⁶ For a discussion of the Portuguese case, see Bacci Tamburlini (2013) and Grassi e Giuffrè (2013), Machado (2011), and for a broader analysis De Genova (2002) and Sciortino (2004).

⁷ For an analysis of such subordination processes, see Grassi and Giuffrè (2013).

marriage and trafficking discourses in particular are often gendered, and extensively used as justifications for restrictive legislation on family and immigration, as observed by Collet (Collet et al. 2008). More in general, as shown by empirical data collected in some European countries, women marrying undocumented migrants may be seen as naive, vulnerable, and potential victims of fraud (Wray 2006: 320). A similar “*protective*” process defines the representation of undocumented women as being by default “*easy prey*” of criminal networks, due to a supposed inherent weakness⁸.

The aforementioned representation issues are closely interrelated with the ambiguous nature of human rights and gender discourses, frequently used by governments to justify restrictive policies. Some authors argue that such discourses, when appropriated by states, may be double-edged, since they can justify restrictive policies and may reproduce what Bridget Anderson describes as a “*victims versus abusers*” dichotomy (Anderson 2008). Additionally, some literature points out the ambiguous process mixing “*compassion and stigmatization*” (Bennafla and Peraldi 2008), which affects migrants and interacts with processes of inclusion/exclusion (Meeteren 2012). Some authors underline how such processes of “*symbolic construction of “the other”*” fit into the construction of the nation state (Westwood and Phizacklea 2000:9), and add that in the context of the imposition of categories on migrants, the role of the woman is often used as a tool for othering (Kofman, 2014). Nevertheless, as noted by Helena Wray, “*gender disadvantage should not be taken as being synonymous with ‘female disadvantage’. Men, particularly non-white men, have frequently been the victims of gender-based beliefs about marriage migration*” (Wray 2011:16).

5. Regulating marriage and migration: current legislation

The above referred illegality and gender critical theoretical framework constitutes a valuable tool to scrutinize both the production of laws in the case studies, and its potential repercussions. In Italy, a 2009 law forbade the validation of marriage of undocumented migrants⁹, although this provision has been later abolished, due to a rationale based on fundamental rights¹⁰. Notwithstanding this, there still are some limitations in place for migrants, who have to undergo scrutiny when asking for residency papers after having married. In particular, the current law¹¹ establishes that the request for family reunification has to be rejected when it is established that the “*sole purpose*” of the marriage was to allow the person to enter and reside in the territory of the State (EMN 2012:6). Moreover, the 1998 law¹² provides for the immediate revocation of the residence permit when proven that the wedlock was not followed by “*actual cohabitation*”. In order to discourage such so-called “*marriages of convenience*” stricter requirements have been introduced for the acquisition of Italian citizenship by marriage with an Italian citizen, such as 2 years minimum duration of the formal union in order to obtain citizenship recognition¹³. In the meantime, the foreign citizen should receive the right of residency shortly after the marriage, although in practice institutions consistently issue the residency cards with delays.

⁸ The exemplification of marriage of convenience in the media fits into the picture of victimization of women, epitomised by the choice to regularly report cases in which women are ascribed subordinate positions and men - often non-western men of specific national origins object of stereotyped visions - are attributed all the criminal responsibilities. The trend is to present the Portuguese/Italian spouse as a semi-conscious victim of transnational criminal networks, or of individual migrants aiming to regularize their papers.

⁹ The 2009 law established that «a foreign national who wants to contract a marriage in Italy must show to the Registrar a valid Italian residence permit».

¹⁰ The Italian Constitutional Court with Decision n. 245 of July 25th, 2011, established the opportunity to marry as an inviolable fundamental right, which cannot be restricted in a general, unreasonable and disproportionate way.

¹¹ Art. 29 par. 9 of the Consolidated Act on Immigration

¹² Par. 1-bis of art. 30 of Legislative Decree no. 286/1998

¹³ With regard to marriages contracted in Italy, the Consolidated Act on Immigration grants the residence permit for family reasons to a third-country national only if he/she has held a valid residence permit for different purposes for at least one year. Additionally, Italian citizenship can be granted following marriage, after two years if the couple reside and cohabit in Italy. The same law specifies also that the above mentioned periods «are reduced by half if the spouses have natural or adopted children.» (European Migration Network 2012:6).

In Portugal, public and political attention regarding these policies started in the first decade of 2000, in the context of a more general process of securitization of migration and adaptation to European standards. Since 2007 enacting “*marriages of convenience*” has been introduced into the legislation as a distinct crime, under article 186 of the National Immigration Law. Namely, whoever marries with the sole purpose of earning a visa or a residence permit or defrauds the legislation on the subject of nationality acquisition is punishable with a prison penalty from 1 up to 4 years, and if it is done in a repeated or organized way up to 5 years (EMN 2011, 2012). In case of a suspected marriage of convenience, the registrar is under the legal obligation to communicate the suspicion to the Public Prosecution Service, as well as to the Immigration and Borders Service, which is requested to conduct an investigation. In this case, the marriage proceedings are suspended until the outcome of the investigation is released. In case the couple is not investigated, after formalizing the wedlock the foreign spouse gains the right to the same residency rights as his/her spouse and may gain nationality in case the partner is a Portuguese national after 3 years.

6. Institutional practices: determining “*genuine love*”?

As public norms, the aforementioned laws are not operating in a social vacuum and are thus challenged, reinterpreted and reproduced in a process involving state institutions, civil society and individuals with their families¹⁴. Understanding the standard procedures and individual cases enables us to determine what features are rewarded in the state control of marriage practices. In the framework of the PhD case studies, a set of interviews with institutional actors such as immigration police and civil society entities, aimed at understanding what kind of controls are in place, and what are the criteria of institutional selection determining “*suspect*” versus “*absolution*” on behalf of the authorities.

The views imposed by institutional actors regarding what is an acceptable form of marriage expose moral understandings of migrant family choices¹⁵, as well as normative attitudes on family¹⁶ that are not equally applied to the general population, which contribute to creating a “*double standard*” regarding family opportunities¹⁷. Some of the indicators that are considered by state authorities as a reason for additional investigation -such as spouses that do not share a common language or have significant gaps in age- derive from European directives, while others vary depending on the single officer in charge and his/her perception of what a “*true marriage*” is. In both Italy and Portugal, the procedures include an analysis of the curriculum vitae of the spouses, considering the past legal status and professional and economic background. Subsequently, a selection of suspect cases that have to undergo further investigations is carried out: these investigations may include separate interviews, home visits, and in the Portuguese case, also further scrutiny, such as interrogations of neighbours on the couples’ relationship. As observed before, factors that may be considered indicators of a “*genuine marriage*”, apart from bureaucratic requirements, economic requirements and consistent answers in the interview, may be “*proofs of love*”. These include cohabitation, letters and pictures that show a romantic liaison of the couple, the existence of children, as well as the “*behaviour*” of the couple, which are all inevitably biased by assumptions on what may be established as “*formal evidence*” of a love relationship¹⁸.

¹⁴ For an analysis of the Portuguese context, see Bacci Tamburlini (2013), and for the Italian, Grassi and Giuffrè (2013).

¹⁵ Several authors provided some insights into these themes from different national perspectives (Grillo 2010 and 2011, Schmidt 2011, Friedman 2010, Shah 2010, van Walsum 2011).

¹⁶ For an analysis of the transformation of intimacy in modern societies, see Giddens 1993

¹⁷ For a discussion of constructions regarding the migrant family, see Strasser et al. 2009

¹⁸ In Italy, the investigation takes place only *a posteriori*, that is, when the marriage has already been celebrated and the spouse with a precarious legal status makes an application for regularization of his/her legal status as the Italian citizen’s spouse. In addition to the examination of the certificate of marriage, before issuing a residence permit for family reasons, the police office often carries out domiciliary investigations at the applicant’s home to verify the effective cohabitation and marriage relationship. The main officially recognized indicator of “*fraudulent marriage*” is that the spouse did not set up residence in

In Portugal, the SEF authorities –Foreigners and Border Police- indicated during the fieldwork interviews that they base their investigations also on “*statistics of abuse records*” discriminated by national origin. This leads, for example, to a closer scrutiny if at least one of the spouses is of “*Hindustanic*” (intending India and Pakistan) origin, or has an irregular legal status record. Such practices reveal a selection mechanism based on geographic origin, which needs to be further studied as an additional form of discrimination in the practice of migration law, intersecting with gender and social class. According to the preliminary data, both Italian and Portuguese authorities seem to be defining standardized risk profiles and at the same time producing subjective frameworks on which to base the definition of what is a “*genuine*” couple. In this context, individuals’ mobility rights are jeopardized because of the vision that officers have of their moral and family customs, as opposed to what they think is the local standard. Such selective scrutiny, linked to what may be called a presumption of inherent immorality of some groups of migrants, forces them to constantly produce justifications of their practices, as Abdelmalek Sayad observed effectively in “*La double absence*”, (Sayad, 1999).

The imagined “*genuine relationship*” is weighed against idealized family representations, with a marked gendered character, similarly to what Leilonen and Pellander observed (Leilonen and Pellander 2013). In this framework, highly traditional gendered patterns of relationship may be rewarded as signs of authenticity, as shown by Helena Wray for the United Kingdom (Wray 2006). Moreover, these mostly rigid, eurocentric and “*nostalgic*” archetypes of family that are being used as a model for transnational couples do not appear to correspond to the constantly changing contemporary family practices. Both in Italian and Portuguese societies, sociologists observed the emergence (and/or recognition) of a growing array of family models, such as “*living together apart*” arrangements (Levin 2004), and increasingly flexible family models (as show Wall and Amâncio 2007, for Portugal, and Barbagli et al. 2004, for Italy).

Conversely, specific family norms imposed on migrants and their partners may indeed be “*instrumental in including or excluding particular groups of residents*” (Schmidt 2011: 258), due to gender, nationality or socioeconomic situation, or to non-standard family practices. As enumerated by Wray in the case of the United Kingdom, factors for refusal of regularization through marriage in Italy and Portugal may include discrepancies in the answers given by the partners to questioning, or deviations from a stereotyped view of customary practices (Wray 2006:306). These normative practices make it hard for what are seen as “*unusual*” or “*inappropriate*” couple behaviours to be accepted by institutions as a basis of document regularization. For instance, in an interview conducted in Lisbon a man originally from Guiné Bissau, married to a Portuguese woman, reported having been refused residency papers because of an inaccurate answer in the interview with the immigration police. Amongst an extensive list of details concerning their relationship, the man at one point said that for their marriage he had offered his wife a necklace, while she answered that the present was a wedding ring. This discrepancy, together with a home visit, which occurred in a weekday during working hours, when the police didn’t find the husband at home, were adduced as sufficient reasons for refusal of residency on the basis that there was “*no proof of a genuine marriage*”.

7. Institutional selection processes: ideals of family and social expectations

Some authors additionally observe to what extent marriage migration control processes are gendered, and question what is the ideal of marriage and family against which applicants are “*measured*” (Wray 2006). The empirical data collected during the fieldwork show to what extent the officers’ social expectations influence their decision, although there are no official guidelines referring to the indicators that should be used. Decisions based on “*little more than personal impression*”, may thus lead to moral gate-keeping processes as by-process (Wray 2006:312)¹⁹.

Italy, namely in the same residence of the spouse. The immigration police officers interviewed claimed they had no official guidelines to determine which couples had to be further investigated.

¹⁹ In both countries, policemen stated they relied also on their “*instinct*” to distinguish suspect marriages, determining some degree of arbitrariness of the process and a reliance on personal judgement rather than

For instance, an Italian policeman interviewed for the Italian case study cited a marriage between a much older woman and a young African man as “*unlikely*”, whereas in Portugal, an NGO activist reported cases of Brazilian women being refused the celebration of marriage, or having it indefinitely delayed, because of the stereotypes about their nationality and “*moral customs*”, which has, once again, heavily gendered connotations²⁰.

Adding to the moral expectations of officers, and the appreciation of the socioeconomic situation of the two partners, the physical appearance of the spouses, especially of women, seems to influence the judgement regarding the “*genuiness*” of their nuptial intentions. In fact, social class, according to the interviews with civil society observers in Portugal and Italy, seems to play an important role in the stratification of couples, which undergo less scrutiny if they find themselves in privileged social positions. In Italy, a policewoman reported such a case, describing her surprise and unease in entering the huge luxurious apartment where an investigated couple lived. The officer recalled feeling that the investigation was inappropriate, explaining inclusively in her account that before her stood “*a really beautiful young Russian woman*”. The physical aspect of the woman involved in the marriage, combined with the social class of the couple, appeared to make the policewoman believe in the truthful intentions of the marriage. Interestingly, these characteristics of the investigated subjects made her intrusion in their private life, and her position as representative of a disciplining body, apparently less acceptable and legitimate in her own eyes. Conversely, institutional actors report low socio-economic status of one of the spouses as a factor leading to suspicion, due to the supposed necessity of earning a living in less “*transparent*” and lawful ways.

The picture that emerges from the case studies corroborates, at least for the least privileged social class, Riano’s statement regarding the “*ethnically biased*” state discourse, which is by default “*interpreting marriage migrants as potential abusers, legitimating restriction of their civil rights and the policing of family relations*” (Riano, 2011). Riano argues that this process may be considered a form of structural violence in Galtung’s (1969) perspective, since it involves an institution or social structure systematically harming people by preventing them from fully satisfying their rights and needs. The higher social class couples interviewed in the fieldwork, conversely, tend to report less administrative and policing obstacles to their marriage procedures.

8. Studying “*marriage of convenience*” policies as a tool for selection and control

“Either we can come to grips with the postmodern family condition by accepting the end of a singular ideal family and begin to promote better living and spiritual conditions for the diverse array of real families we actually inhabit and desire. Or we can continue to engage in denial, resistance, displacement, and bad faith, by cleaving to a moralistic ideology of the family at the same time that we fail to provide social and economic conditions that make life for the modern family or any other kind of family viable, let alone dignified and secure” Judith Stacey (1996: 11)

Several authors examine government investigations on the “*nature*” of relationships, underlining how the control of what are considered “*deviant*” family norms may serve to legitimate the policing of family relations in general and be ultimately used to control immigration and settlement (Abrams 2007, van Walsum 2004, Schmidt 2011, Böcker et al. 2004). As stated by Sarah van Walsum (van Walsum 2008), while in family law the freedom to arrange family life according to individual preferences has become larger, in immigration law this freedom has remained much more limited,

on objective indicators (see Wray 2006 and Eggebø 2012). In one occasion, in Italy, an officer stated that she and her colleague had already tried to persuade soon-to-be spouses to take care because they suspected the partners of intending to marry for the sake of documents. Although they presented this intervention as a form of protection of the “*unaware (Italian) citizen*”, by doing this they appointed themselves as unsolicited and illegitimate advisors, a function beyond their public mandate.

²⁰ As several authors observed, Brazilian women living in Portugal have to face consistent social stigma, as their nationality is associated in mainstream representations with prostitution or “*permissive moral customs*” regarding morality and sexuality. Apparently, Brazilian men face less prejudice in this respect (Machado 2007 in ACIDI, Gomes 2013).

and constitutes part of inclusion and exclusion processes. A sort of double standard is being introduced, which limits the freedom to choose family practices to a group of members of society exclusively because of the legal status that they are being attributed.

The way in which third country nationals are being represented by state regulations and institutions and in which this process may be gendered, influences the opportunities and constraints to which this part of the population is exposed. Indeed, as observed by Saskia Bonjour and Betty De Hart, "*migration policy is a product and producer of identities and values*" (Bonjour and De Hart 2013). Additionally, as underlined by Wray "*assumptions about marriage are closely linked to assumptions about gender*" (Wray 2011:9). As described by Anita Böcker in the Netherlands, the position of women in particular is central in the debate on immigration and national identity and values (Böcker et al. 2004). Scholars from different disciplines contributed to this perspective with an analysis of gendered norms related to the concepts of nation and culture. In this framework, some noted how gender relations often are considered the essence of cultures, and codes regarding marriage are crucial in defining who belongs and who does not (Bonjour and De Hart 2013). Bonjour and de Hart observe that intimate domains play a crucial role in the construction of ethnic and national identities and women carry the 'burden of the representation of the nation' (Bonjour and De Hart 2012:3)²¹, as the data collected in the PhD case studies appear to confirm. The opinions collected together with civil society members, namely NGO employees dealing with legal and social support to migrants, seem to indicate that women undergo a kind of "*moral evaluation*", whereas men's "*value*" as immigrants (and spouses) is appraised with an "*economistic*" perspective.

The observation of such processes exposes the functioning of the states' migration system in interaction with what Ralph Grillo calls "*moral order*" (Grillo 2010), and its consequent hierarchization of opportunities and costs of migration and family constitution (Riano 2011, Machado 2011), including its gendered aspects. Furthermore, the protection of family as a gendered structure reproduces gender imbalances or may be an incentive for the spouses to stress the "*hegemonic gender roles*" as a means to prove their relationship (Leilonen and Pellander 2013). Gender norms and perceptions in particular are an important factor in contemporary debates about migration in Europe, and in justifying restrictive measures (see van Walsum 2004 and Leilonen and Pellander 2013). As observed by Wray, these discourses may be deconstructed to expose how it must be acknowledged that concern over oppressive family relations may be manipulated (Wray 2006:13).

A related school of thought explores family norms and "*moral gate-keeping*" processes (Wray 2006), and how the marriage of undocumented migrants may be perceived by states as a risk for the "*European family model*", albeit an artificial or imaginary one in contemporary European societies (van Walsum 2004). The moral order imposed on the migrant family may thus constitute selective practices based on the construction of 'us' and 'them' in the public sphere (Fernandez and Jensen 2013). In fact, as underlined by Beck Gernsheim, marriage as a gate for immigration awakens indignation because its instrumentality breaches the cultural taboo of the "*western ideal of love*", which is described as "*our secular religion*" (Beck and Beck-Gernsheim 1995). In this context, the incentives that migrants, and especially women, receive to join a spouse in the terms established by law, which inevitably cause a form of dependency from the legal spouse, are contradicting the claims for protection of vulnerable subjects, as discussed above. As observed before, the idea of the marriage of convenience has served as a political argument for general restrictions on marriage migration, resulting in an infringement of rights of migrants and their partners, constituting inclusively an indirect source of illegality.

²¹ As determined in previous studies in Portugal and Italy, (Grassi 2013), often the level of illegality attributed to women is linked to perceptions of femininity. The illegality of women appears to be perceived as more invisible, less threatening and more tolerable than the men's association with illegality, which is conversely considered potentially dangerous in the public sphere.

9. Conclusions

The analysis proposed in this paper engages from a theoretical point of view with a problematization of the roots of contemporary issues regarding the “*undocumented condition*” and its repercussion on human rights. This perspective inserts itself in broader processes of securitization and criminalization of migration, which are, to various degrees, common to most European countries. The theoretical reflection proceeds against the backdrop of a critical reading of the processes of social and state construction of illegality. In such an approach, it considers the subordination of migrant rights as a form of structural violence, based on gendered processes of moral and social othering and economic exploitation (Dauvergne 2008, Machado 2011, Ambrosini 2013, Galliano 2008, Grassi and Giuffré 2013).

The choice of the specific case study regarding couples that underwent policing processes allows the close study of how the “*migrant family*” model is represented and imposed, and may thus expose social mechanisms leading to migrants’ social inclusion and exclusion. In light of the current European academic debate regarding marriage and migration, the comparative case studies of Italian and Portuguese institutional approaches expose similar efforts of state control of the conjugality of undocumented migrants, notwithstanding the different migration regimes and socioeconomic contexts. The analysis of the modalities with which state control is taking place, provides a picture of the actual mandate and intention of local authorities in the control of marriage practices of migrants and how they put it into place, investigating whether implicit or explicit selective mechanisms are in place.

The paper exposed first of all the problematic assumptions regarding security and protection, on which institutions base the discourses and policies regarding family regulation in a migratory context. It has been suggested how such policies, in their application, may reinforce the same vulnerabilities and issues of insecurity and illegality they claim to be addressing. In this context, the gender lens enables a deeper analysis, by exposing the mechanisms by which such discourses may be instrumental to the state’s objectives regarding policing and disciplining migrants. This mechanism should be seen in broader contexts of subordination, which need to be further explored in future research, including the gendered processes of inclusion/exclusion visible in specific sectors of the analysed societies, such as the sexual (and racialized) division of labour markets.

Regarding the contemporary institutional practices underpinned by the above mentioned conceptions of security and control, the case studies in Italy and Portugal underlined similar regimes of control over couples in which one of the two partners had a precarious residence status before marriage. The preliminary analysis of the data collected in the context of the PhD project indicates that restrictive apparatuses potentially produce and reproduce the stratification of subjects along socioeconomic and ethnic or national origin lines, and do not efficiently serve their stated objectives. Goals of security protection and family values, so often recalled as main drivers for the policing of couples, do not emerge as actual outcomes of current policies. Rather, the policing of mobility and intimate lives may be seen as a reproducer of inequalities, by intervening in the opportunities and constraints faced by some specific categories of the population, stratified along lines of gender, socio-economic status and national origin.

Moreover, the imaginary of the “*genuine relationship*” adopted by state institutions appears to be constantly marked by an association with western normative conceptions of family, as is visible in the way that officers value the truthfulness of the “*visible*” markers of the spouse’s attachment. The set of factors that hinder the recognition of couples appear to be related to factors linked to geographic origin, gender and social class, causing a selective effect on migrants that may be granted regularization opportunities. In this regard, the paper was based on the critical position of a growing number of scholars, who warn that relying on restrictive standards to define “*genuine marriage*” is a way to exclude unwanted migrants, risking also the exclusion of marriages that “*do not conform to majority norms*” (Wray 2006: 311).

In particular, normative family constructions as a base for marriage approval emerges as a gendered standard against which, more or less explicitly, the couples are being judged and selected. It may thus be argued that the family model imposed on migrants and their partners potentially intervenes in gendered and selective inclusion and exclusion processes, fitting into broader stratification of individuals and migrants on a “*desirability scale*”. In this perspective, the implementation of selective evaluations as requisites for “*legally*” belonging to the nation introduce a “*double standard*”, hindering the regularization and belonging opportunities of specific categories of third country nationals. Consequently, it could be argued that such mechanisms contribute to the symbolic and concrete exclusion of “*outsiders*” and to indirect forms of control over minorities. This process may in fact constitute a tool for keeping whole sectors of society in subordinated positions granting, amongst other benefits for the receiving society, a source of a cheaper and subordinate workforce in the national context.

10. References

- Abrams, K. (2007). Immigration Law and the Regulation of Marriage. *Minnesota Law Review*, 91, 1624–1709.
- Ambrosini, M. (2013). *Irregular Migration and Invisible Welfare*. Palgrave Macmillan.
- Anderson, B. (2008). “*Illegal immigrant*”: *Victim or Villain?* (Working paper No. WP 64) (p. 14). Oxford: Compas, ESRC Centre on Migration Policy and Society.
- Anderson, B., & Ruhs, M. (2010). *Who needs migrant workers? Labour shortages, immigration and public policy*. Oxford University Press.
- Bacci Tamburlini, M. (2013). Paradossi dell’illegalità: migranti e leggi migratorie in Portogallo. In *Vite (il)legali. Migranti africani in Italia e Portogallo* (pp. 133-164). SEID.
- Barbagli, M., Castiglioni, M., & Dalla Zuanna, G. (2004). *Fare famiglia in Italia. Un secolo di cambiamenti*. Il Mulino.
- Beck-Gernsheim, E. (2011). The Marriage Route to Migration: of border artistes, transnational matchmaking and imported spouses. *Nordic Journal of Migration Research*, 1(2), 60–68.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1995). *The normal chaos of love*. Wiley.
- Bennafla, K., & Peraldi, M. (2008). Introduction. Frontières et logiques de passage : l’ordinaire des transgressions. *Cultures & Conflits*, 72, 7–12.
- Bledsoe, Caroline H.; Sow, Papa. (2008). Family reunification ideals and the practice of transnational Reproductive Life among africans in europe. *Working Papers of the Max Planck Institute for Demographic Reserach, Rostock, Germany*. Retrieved from <http://www.demogr.mpg.de/papers/working/wp-2008-001.pdf>
- Böcker, A., de Hart, B., & Michalowski, I. (2004). *Migration and the regulation of social integration* (Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS)).
- Bonjour, S., & de Hart, B. (2013). A proper wife, a proper marriage: Constructions of “us” and “them” in Dutch family migration policy. *European Journal of Women’s Studies*, 20(1), 61–76.
- Charsley, K. (Ed.). (2012). *Transnational Marriage. New Perspectives from Europe and Beyond*. Routledge.
- Charsley, K., & Benson, M. (2012). Marriages of Convenience, and Inconvenient Marriages: regulating spousal migration to Britain. *Journal of Immigration, Asylum and Nationality Law*, 26(1), 10–26.
- Collet, B., Philippe, C., & Santelli, E. (2008). Emergence de la question du “mariage forcé” dans l’espace public en France. *Revue Asylon(s)*, 5.
- Dauvergne, C. (2008). *Making People Illegal: What Globalization Means for Migration and Law*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Genova, N. (2002). Migrant “illegality” and deportability in everyday life. *Annual Review of Anthropology*, 31, 419–447.
- De Hart, B. (2006). The marriage of convenience in European immigration law. *European Journal of Migration and Law*, 8, 251–262.
- Enggebø, H. (2012). “With a Heavy Heart”: Ethics, Emotions and Rationality in Norwegian Immigration Administration. *Sociology*.
- European Migration Network. (2011). *Ad-Hoc Query on Marriage of Convenience*. European Migration Network. Retrieved from <http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we>

- [do/networks/european_migration_network/reports/docs/ad-hoc-queries/family-reunification/328_emn_ad-hoc_query_marriage_of_convenience_9jun2011_wider_dissemination_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/ad-hoc-queries/family-reunification/328_emn_ad-hoc_query_marriage_of_convenience_9jun2011_wider_dissemination_en.pdf)
- European Migration Network. (2012). *Misuse of the Right to Family Reunification: marriages of convenience and false declarations of parenthood National Contribution from Italy* (EMN FOCUSSED STUDY 2012). European Migration Network. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/emn-studies/family-reunification/it_20120312_familyreunificationstudy_en_version_en.pdf
- European Migration Network. (2012). *Misuse of the Right to Family Reunification* (Synthesis Report). Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/emn-studies/family-reunification/0a_emn_misuse_family_reunification_study_final_june_2012_en.pdf
- Fernández, N., & Gudrun-Jensen, T. (2013). Intimate Contradictions: Comparing the Impact of Danish Family Unification Laws on Pakistani and Cuban Marriage Migrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*.
- Friedman, S. (2010). Determining “truth” at the border: immigration interviews, Chinese marital migrants, and Taiwan’s sovereignty dilemmas. *Citizenship Studies*, 14(2), 167–183.
- Galliano, L. (2008). La situation juridique de l'étranger en France ou l'insécurité juridique comme moyen de régulation de l'immigration. *REVUE Asylon(s)*, 4. Retrieved from <http://www.reseau-terra.eu/article761.html>
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- Giddens, A. (1993). *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Wiley.
- Gomes, M. S. (2013). *O imaginário social <Mulher Brasileira> em Portugal: uma análise da construção de saberes, das relações de poder e dos modos de subjetivação* (PhD Thesis). ISCTE-IUL, Lisboa.
- Governo de Portugal. (2012). *Relatorio anual de segurança interna* (p. 384). Government of Portugal.
- Grassi, M., & Giuffré, M. (2013). *Vite (il)legali. Migranti africani in Italia e Portogallo*. Introduzione (pp. 9-20), Conclusioni (205-216). SEID.
- Grillo, R. (2010). *Contesting Diversity in Europe: Alternative Regimes and Moral Orders* (Working Paper No. 10-2002) (p. 39). Göttingen: MMG Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity.
- Grillo, R. (2011). Marriages, arranged and forced: the UK debate. In *Gender, Generations and the Family in International Migration* (E. Kofman, M. Kohli, A. Kraler & C. Scholl., pp. 77–97). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kinney. (2012, October 11). *Victims, Villains and Valiant Rescuers: Unpacking Socio-Legal Constructions of Human Trafficking and Crimmigration in Popular Culture*. Oral presentation presented at the “Social Control and Justice: Crimmigration in an Age of Fear,” CINETS, Coimbra University, Coimbra University.
- Kofman, E. (2014, February 17). *Regulating Family Migrations and Transnational Family Strategies*. Oral presentation, Université Catholique de Louvain. Retrieved from <https://www.uclouvain.be/460649.html>
- Leilonen, J., & Pellander, S. (2013). Court decisions over marriage migration in Finland: a problem with transnational family ties. *Journal of Ethnic and Migration Studies*.
- Levin, I. (2004). Living Apart Together: A New Family Form. *Current Sociology*, 52(2), 223–240.
- Machado, I. J. (2011). A condição obscura: Reflexões sobre as políticas de imigração e controle de estrangeiros em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 92, 125–145.
- Machado, I. J. (2007). Reflexões sobre as identidades brasileiras em Portugal. In *A imigração brasileira em Portugal* (Malheiros J., Org.) (pp. 171–190). ACIDI. Retrieved from <http://www.oi.acidi.gov.pt/modules.php?name=News&file=article&sid=1511>
- Meeteren van, M. (2012). Transnational activities and aspirations of irregular migrants in Belgium and the Netherlands. *Global Networks*, 12(3), 314–332.
- Riano, Y. (2011). ‘He’s the Swiss citizen, I’m the foreign spouse’: Binational marriages and the impact of family-related migration policies on gender relations. In *Gender, Generations and the Family in International Migration* (pp. 265–283). Amsterdam University Press.

- Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris: Le Seuil.
- Schmidt, G. (2011). Law and identity: transnational arranged marriages and the boundaries of danishness. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(2), 257–275.
- Sciortino, G. (2004). Between phantoms and necessary evils. Some critical points in the study of irregular migrations to Western Europe. *IMIS-Beiträge Institute for Migration Research and Intercultural Studies (IMIS), Osnabrück*, 24 (Special Issue "Migration and the regulation of social integration"), 17–44.
- SEF, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, Ponto de Contacto da Rede Europeia das Migrações. (2012). *Utilização Indevida do Direito ao Reagrupamento Familiar: Casamentos de conveniência e falsas declarações parentesco. Portugal*. (p. 22). European Migration Network. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/emn-studies/family-reunification/pt_20120517_familyreunification_pt_version_pt.pdf
- Shah, P. (2010). Inconvenient marriages, or what happens when ethnic minorities marry trans-jurisdictionally according to their self-chosen norms. *Utrecht Law Review*, 6(2).
- Stacey, J. (1996). *In the Name of the Family: Rethinking Family Values in the Postmodern Age*. Beacon press.
- Strasser, E., Kraler, A., Bonjour, S., & Bilger, V. (2009). Doing family: Responses to the constructions of "the migrant family" across Europe. *The History of the Family*, 14(2), 165–176.
- Wall, K., & Amâncio, L. (Eds.). (2007). *Família e Género em Portugal e na Europa*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Walsum, S. van. (2004). The Dynamics of Emancipation and Exclusion. Changing Family Norms and Dutch Family Migration Policies. *IMIS-Beiträge Institute for Migration Research and Intercultural Studies (IMIS), Osnabrück*, 24(Special Issue- Migration and the regulation of social integration), 119–128.
- Walsum, S. van. (2008). *The Family and the Nation. Dutch Family Migration Policies in the Context of Changing Family Norms*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Walsum, S. van. (2011). Sex and the Regulation of Belonging. Dutch family migration policies in the context of changing family norms. In *Gender, Generations and the Family in International Migration* (pp. 57–86). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Westwood, S., & Phizacklea, A. (2000). *Trans-Nationalism and the Politics of Belonging*. Routledge.
- Wray, H. (2006). An Ideal Husband? Marriages of Convenience, Moral gatekeeping and Immigration to the UK. *European Journal of Migration and Law*, 8, 303–320.
- Wray, H. (2011). *Regulating Marriage Migration into the UK: A Stranger in the Home*. Ashgate. Retrieved from <http://www.ashgate.com/isbn/9781409403388>



Construyendo ciber-ciudadanía desde las Redes Profesionales: Una estrategia creativa para el análisis de la desigualdad

Building cyber citizenship in the net and from the Professional Networks: A creative strategy for analysis of the inequality

Miguel Ángel Ballesteros Moscosio,

Universidad de Sevilla, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 21 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 5 de abril de 2014

Fecha de aceptación: 8 de mayo de 2014

Ballesteros, M.A. (2014). Construyendo ciber-ciudadanía desde las Redes Profesionales: Una estrategia creativa para el análisis de la desigualdad. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 156 – 175.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Construyendo ciber-ciudadanía desde las Redes Profesionales: Una estrategia creativa para el análisis de la desigualdad

Building cyber citizenship in the net and from the Professional Networks: A creative strategy for analysis of the inequality

Miguel Ángel Ballesteros Moscosio, Universidad de Sevilla, España
miguelanba@us.es

Resumen

El proyecto EQUAL Andalucía en e-Igualdad¹ integró diversas estrategias para el desarrollo de la Innovación social a través del análisis de la cultura y la investigación sobre las mujeres. Una de ellas fueron los Paneles Andalucía Activ@, foros en los que reflexionar y analizar críticamente, y de modo compartido, los problemas que afectan el desarrollo de una ciudadanía en igualdad. El artículo que presentamos analiza tanto la estructura de esta propuesta metodológica, como los contenidos comunicativos vertidos por los participantes en un chat, cuya temática se relaciona directamente con el uso de una ciudadanía activa en el contexto de la Sociedad de la Información y el Conocimiento: "Ciudadanas del siglo XXI". La originalidad del presente trabajo radica en que pone el énfasis en el desarrollo de una ciudadanía en igualdad más allá de los espacios públicos tradicionales. Se estudia el potencial del ciberespacio como lugar donde desarrollarse como ciber-ciudadanas, aprovechando las oportunidades de la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Se realizó un análisis de contenido siguiendo un sistema de categorías y códigos, usando como herramienta de análisis de datos cualitativos el programa AQUAD. Ello sirvió para determinar los problemas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que lastran el pleno desarrollo en la red de redes; así como la aportación de posibles soluciones que podrían mejorar las posibilidades de las mujeres

Abstract

The EQUAL project 'e-Equality in Andalusia' integrated various strategies for developing social innovation through the analysis of culture and research on women. One of these were the panels Andalucía Activ@, forums in which to reflect and critically analyze, and share, the problems affecting the development of equal citizenship. The present article analyzes both the structure of the proposed methodology and the communicative contents stated by the participants in a chat, whose topics are inserted into the development of the Knowledge Society: 'Female citizens of the 21st century'. The originality of this research lies in its emphasis on the development of equal citizenship beyond traditional public spaces. The potential of cyberspace as a place to develop as female cybercitizens is studied, taking advantage of the opportunities of the Society of Information and Knowledge. A content analysis following a system of categories and codes was used employing qualitative data analysis through AQUAD program. This served to identify problems in the use of ICT, which hinder the full development of the network of networks, as well as to provide possible solutions that could improve the chances of women in society

Palabras clave

Ciber-ciudadanía, igualdad de oportunidades, innovación social, análisis de contenido, construcción cultural, comunicación online

Keywords

Cyber citizenship, equal opportunities, social innovation, content analysis, cultural construction, online communication

¹ Proyecto Andalucía en e-Igualdad (AD-428), puesto en práctica Convocatoria I de la Iniciativa Comunitaria EQUAL (2002 y 2004). Proyecto financiado por el Fondo Social Europeo.

1. Introducción

Son notables los esfuerzos de la Unión para crear en Europa un espacio social regido por valores de equidad, igualdad, tolerancia, etc., más allá de los intereses meramente económicos que la originaron. Busca integrar culturas, asumiendo un sistema de valores común, ya que *“las identidades colectivas socialmente operantes se han construido invariablemente mediante lenguajes políticos dotados de una densa estructura narrativa”* (Colom, 2001, p.96). Así la Unión Europea y su ideología *“presenta a Europa como una formación indiscutiblemente positiva y humana basada en «valores» comunes”* (Emil Tode, 2004). La política social ha integrado esta finalidad desde sus inicios como un objetivo prioritario para su consecución.

España, y especialmente las regiones más desfavorecidas de su territorio, como es el caso de Andalucía, se han beneficiado de esta preocupación de la política europea. En nuestra región, que ya registraba antes de la crisis económica global, altos índices de paro, falta formación - especialmente en el ámbito tecnológico-, en cuya sociedad, son frecuentes las situaciones de desigualdad evidente por, entre otras razones, cuestiones de género, que han hecho de nuestra Comunidad Autónoma una de las regiones europeas consideradas Objetivo I de actuación en estas políticas de la Unión.

Es necesario desarrollar innovaciones sociales que catalicen la economía del conocimiento (Estebaranz, 2009) al ser un medio para mejorar los servicios, pudiendo favorecer la igualdad de oportunidades (Beck-Gernsheim et al., 2001). Innovaciones sociales que busquen la integración de los grupos más desfavorecidos; el desarrollo de la relación entre diferentes facetas del mundo del trabajo: educación, formación, migración, conciliación; la adaptación de sectores económicos específicos como las empresas de economía social, las pequeñas empresas, servicios a las personas; mejora de la calidad del ambiente de trabajo; desarrollo de nuevas sinergias sociales a nivel local y regional, sobre todo estructuras para favorecer la transición al empleo o las transiciones dentro de la carrera, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las empresas y la formación de las personas trabajadoras con el fin de transformar la gestión diaria de las organizaciones, así como profundizar en el impacto potencial que las nuevas tecnologías de la información pueden suponer en el desempeño de su misión social (Jouen, 2008). Para ello es necesario desarrollar proyectos que faciliten a los individuos identificar sus propias necesidades, para que puedan hacer frente a estas necesidades de manera más eficaz dentro de la sociedad (Shannon, 2005: 76) desarrollando sus propias capacidades y potencialidades.

Entre otras estrategias de acción, la Comisión Europea puso en marcha la Iniciativa Comunitaria² EQUAL, dirigida a la promoción de nuevas prácticas de lucha contra todo tipo de discriminación y de desigualdad en el mercado de trabajo en un contexto de cooperación nacional y transnacional, con el objeto de facilitar la inserción social y profesional de diversos colectivos.

EQUAL ha sido un programa específico, ejemplo de promoción de innovaciones sociales, para desarrollar este esfuerzo comunitario por paliar las desigualdades a través de la apuesta por la generación de soluciones innovadoras desarrolladas desde entidades locales (gobiernos autonómicos, diputaciones, ONGs, empresas, universidades...) y dirigidas a la intervención sobre colectivos susceptibles de ser discriminados (mujeres, inmigrantes, parados de larga duración, etc.), centrando su acción en aquellas zonas de Europa en las situaciones de desigualdad son más evidentes (Zonas Objetivo I) de hecho en Andalucía se desarrollaron 32 proyectos dentro de esta Iniciativa Comunitaria, en los que se implicaron 770 municipios, lo que supuso la participación de 7.357.558 personas (Ruiz, Lozano y Armiño, 2005: 318).

En este sentido, muy en consonancia con la Estrategia Europea del Empleo, habría que incidir especialmente en tres aspectos en cada uno de los proyectos: en la formación y el uso de las TIC, que a su vez facilitarán el acceso al empleo de los beneficiarios y beneficiarias de los diferentes proyectos promovidos por la Iniciativa. Por consiguiente, los proyectos incluidos en la

² En adelante IC

Iniciativa Comunitaria EQUAL han supuesto un beneficio para las personas que participaron en calidad de usuarias, al igual que para las entidades participantes en este laboratorio de experiencias. Ha supuesto una oportunidad difícilmente repetible en otro contexto de actuación, es decir, la oportunidad de trabajar conjuntamente, aprendiendo unos de otros, tanto personas como instituciones, desarrollando un modelo de trabajo colaborativo y horizontal en red.

EQUAL se sustentó en cuatro pilares fundamentales: Capacidad de inserción profesional; Espíritu de empresa; Adaptabilidad; e Igualdad de oportunidades. La IC EQUAL ha supuesto una oportunidad para que entidades de muy diversa naturaleza puedan desarrollar redes profesionales de trabajo –denominados en este contexto de intervención Agrupaciones de Desarrollo³-. Estas organizaciones reticulares no sólo actuaron dentro de cada país, también generaron redes de carácter transnacional. La importancia de este tipo de proyectos que buscan mejorar las prácticas; optimizar los recursos disponibles; generar, compartir y transferir conocimientos valiosos culturalmente hablando; o el desarrollo de los colectivos susceptibles de padecer situaciones de desigualdad es evidente.

Ejemplos de diferentes innovaciones desarrollados bajo el paraguas de esta iniciativa son, por ejemplo, el Proyecto EQUAL-Cresol gracias al cual se desarrolló un Centro de Intercultural destinado a la inserción de colectivos inmigrados o minorías étnicas (Cárdenas, 2002), o medidas de inserción laboral dirigidas a mujeres como las desarrolladas por el EQUAL Atenea en Málaga (García y Trujillo, 2008), del Proyecto ITUN-EQUAL en el País Vasco (Setién y Díez, 2005a), o del Proyecto IMUMEL en Castilla-La Mancha dirigidos a contextos rurales (Manzanares, 2006). Todos estos proyectos llevaron aparejados estudios previos de las condiciones socioeconómicas y culturales de cada uno de los colectivos a los que se pretendía atender, lo que supone el desarrollo del conocimiento unido al desarrollo de actividades creativas de formación y fomento de la empleabilidad de aquellos colectivos en situación de desventaja.

1.1 Andalucía en e-Igualdad: Innovación social en la práctica

En este trabajo presentamos alguno de los resultados obtenidos durante la primera edición de la IC EQUAL, concretamente, en el Proyecto Andalucía en e-Igualdad, donde la Universidad de Sevilla jugó un papel protagonista en el desarrollo de las tareas investigadoras, de generación y transferencia de conocimiento y promoción de la formación. Centró sus acciones en el desarrollo del eje temático Igualdad de Oportunidades, concretamente dentro del área “*Reducir desequilibrios entre hombres y mujeres y apoyar la eliminación de la segregación en el trabajo*”. Andalucía en e-Igualdad, constituyó la Agrupación de Desarrollo número 428, agrupando a diez entidades, públicas y privadas, de muy diversa tipología, grandes y pequeñas. Estas fueron: El Servicio Andaluz de Empleo de la Junta de Andalucía, Fundación Directa, la Universidad de Sevilla, las Asociaciones de Empresarias de Cádiz y Sevilla, la Asociación Liderared, Diputación de Córdoba, la Sociedad Pública Sevilla Siglo XXI dependiente de Diputación de Sevilla, el Colegio de Psicólogos y la Revista digital Cibersur. Cada una de estas organizaciones aportaba, en la medida de sus posibilidades, recursos ya fueran materiales o humanos. De estos profesionales el 80 % fueron mujeres. Esta red de trabajo tuvo también su extensión transnacional con otras AD de Austria e Italia.

Andalucía en e-Igualdad tenía un carácter geográfico, desarrollando sus actuaciones en Andalucía pero centrándose en las provincias de Cádiz, Córdoba y Sevilla. A través de este proyecto, con palabras de la misma web del proyecto (www.eigualdad.org) se “...pretende reformular la Sociedad de la Información “en femenino”, potenciar el desarrollo de la carrera profesional y la presencia de las mujeres, favorecer la creación de redes de mujeres...”.

³ En adelante AD

2. Analfabetismo y brecha digital: Transformar la cultura hacia valores de igualdad

Como señala Sevillano (2009) en la ciudadanía podemos distinguir claramente dos colectivos en relación al uso de los recursos comunicativos tecnológicos, estando estos muy polarizados, es decir, los que utilizan mucho estos recursos frente a los que lo usan muy poco. Para poder usarlos primero deben saber que existen; segundo, poder acceder a ellos; tercero, saber utilizarlos, y cuarto, que su uso tenga una utilidad real para ellos. No perdamos de vista que, como escribe Egido *“si las autopistas de la información no sirvieran para generar riqueza y empleo, tendrían poco interés”* (1995, p.7), esto necesariamente conlleva una serie de implicaciones para la ciudadanía europea (Sánchez, 2001).

Lo que se conoce como brecha digital, esto es, la separación entre países y personas que carecen de los conocimientos y de las tecnologías requeridas para el desarrollo de la Sociedad de la Información (Gros y Contreras, 2006), incide, de modo más evidente, en aquellos colectivos con un menor grado de acceso o nivel de uso de los recursos tecnológicos. Esta circunstancia también puede darse entre países cuando comparamos sus niveles de desarrollo⁴. Coincidimos con Barro (2005) en que la brecha digital depende más del uso de los medios digitales que de su disponibilidad, al menos en lo que se refiere en el contexto occidental y del considerado primer mundo. Ocurre que incluso en las denominadas economías emergentes, podemos mantener que aún hoy existen notables diferencias socioculturales y económicas que dificultan el acceso a los medios TIC en igualdad de condiciones para toda la ciudadanía. Incluso en nuestro contexto más cercano. Las TIC ponen de manifiesto lagunas formativas y necesidades estructurales, desigualdades que afectan al desarrollo de la ciudadanía y, por ende, de los pueblos.

Al margen del condicionante económico, el fenómeno de la brecha digital está asociado a la cuestión de género (Estebarez, 2004; 2005). Hombres y mujeres no han accedido al mismo tiempo a estos recursos. En los hogares, primero accedían al ordenador los hombres y después las mujeres, la cultura tecnológica está más asociada al ámbito masculino que al femenino, etc. Las mujeres han sido relegadas a un segundo plano como usuarias de estos recursos, lo que ha supuesto un retraso en el aprovechamiento de las oportunidades que este recurso ofrece. Otras veces la brecha digital está relacionada con una cuestión de edad, como comenta Castells (Pérez, 2008). Sólo el 9% de los mayores de 55 años mientras que entre los menores de 25 años, el 90% son usuarios de Internet.

Como hemos podido ir viendo a lo largo del texto, no todo es información en la aldea global, o mejor dicho, no toda la información de la que disponemos es válida, correcta, o lo que es peor, conveniente. El conocimiento técnico sobre cómo gestionarla es, cada vez más, una necesidad como puente a la sociedad del aprendizaje. Como se nos recuerda desde el equipo de investigación del proyecto CLEVER (2000, p.7) *“el conocimiento de las Tecnologías de la Información llega a ser un capital intelectual en la Sociedad de la Información, de modo que la sociedad se convertirá en una sociedad del aprendizaje”*. Saber usar las TIC y cómo gestionar la información que aporta, y aprovechar su potencial y sus recursos constituye hoy día una necesidad incuestionable. Demanda unas competencias específicas que pueden marcar la diferencia en el acceso a más y mejores oportunidades de formación, de información, de ejercer ciudadanía o puestos de trabajo. No tener estas competencias, aunque sea como meros usuarios, puede constituir, llegado el momento, una nueva forma de exclusión. Los medios técnicos, especialmente los informáticos, se han hecho herramientas de trabajo imprescindibles. Es lo que podría denominarse como analfabetismo tecnológico o ciber-analfabetismo, o en otras palabras *“la incapacidad del individuo de desenvolverse con cierta habilidad en entornos virtuales mediante la utilización de las herramientas tecnológicas”* (Gisbert, 2000, p.278).

La Sociedad del Conocimiento en la que vivimos influye en todos los ámbitos económicos, sociales, y por supuesto tecnológicos. Para Longworth (2003), la tecnología significa poder, progreso, oportunidad, dinero, entusiasmo y recursos. Debemos tener cuidado porque no todos

⁴ Internet World Stats. <http://www.internetworldstats.com/>

los ciudadanos podrán optar a esa tecnología, serán, por tanto, los nuevos excluidos de la sociedad. Por ello, esta revolución tecnológica tiene que ir acompañada de una revolución en la educación que permita al ciudadano adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad. El escenario de globalización tecnológica al que asistimos, abre muchas nuevas posibilidades para la formación y el desarrollo de oportunidades para la igualdad, al tiempo que posibilita nuevos espacios para la desigualdad. El aprovechamiento de las TIC para generar nuevas prácticas y formas de actuación ha de estar orientada hacia un desarrollo social armónico, ya que en caso contrario *“las TIC no dejarán más que ser fuegos de artificio, si no contribuyen a una sociedad más equitativa, más igualitaria, donde su potencial se haga accesible a todos, y contribuya a la mejora de los niveles y calidad de vida de los ciudadanos”* (Sánchez Bravo, 2001). En este sentido las TIC optimizan los procesos de transferencia de conocimiento (Sevillano, 2009).

Si en la sociedad industrial la posesión de los recursos naturales era el elemento que determinaba el progreso o estancamiento de una sociedad; ahora se suma el elemento tecnológico como factor determinante, y más concretamente, la posesión del conocimiento sobre cómo usar la tecnología y los recursos, es lo que condiciona su progreso. Como escribe Silveira (2002) *“la apropiación del conocimiento en la sociedad del saber se asimila a la tenencia de propiedades y riquezas en la sociedad capitalista. Siendo las desigualdades en la capacidad de generar conocimientos mayores que las relativos al ingreso: lo que definitivamente distingue a los pobres de los ricos –sean personas o países- ya no sólo es que tienen menos capitalismo también menos conocimientos y de menor calidad”*. Es necesario considerar como lo local y regional se relaciona irremisiblemente con lo general, como nos recuerda Cortés (2003, p.12) *“en paralelo a la globalización se refuerza el ámbito global como un espacio para el desarrollo económico, de identidad colectiva, de participación política y también como espacio para la expresión concentrada de los problemas y desafíos de la humanidad”*, en consecuencia, se hacen necesarias las intervenciones globales desde lo local para propiciar la transformación de la cultura.

La Sociedad del Conocimiento está demandando cada vez más una nueva alfabetización digital que dote a la ciudadanía de e-competencias (Fernández, 2002), que permitan al usuario/a, como señala Glister (cit. Vans, 2003), comprender y usar la información en múltiples formatos cuando se presenta a través de ordenadores, en una gama amplia de recursos; y con conocimiento de nuevas formas de organizar el conocimiento y la información (Coleman y Laplace, 2002).

El profesor de la universidad finlandesa de Tampere, Tapio Vans (2003) considera necesaria una nueva alfabetización y nuevas competencias para el éxito ante las nuevas posibilidades de aprendizaje, aprovechando los desafíos que presentan las TIC. En este sentido, la formación en competencias tecnológicas es una necesidad de cara al óptimo desarrollo de la ciudadanía del siglo XXI, para ser usuarios y no vasallos de las TIC (Gisbert, 2000). El problema en nuestro contexto occidental del primer mundo, no estaría en el acceso a los recursos TIC como principal factor de exclusión, según Castells (Pérez, 2008) lo que no deja de ser un elemento de reflexión importante. Es necesario incidir necesariamente en la educación, el acceso al trabajo y a la carrera profesional. Sin ellos, la tecnología no sirve para nada.

Asimismo, Attwell (2010), en su ponencia Personal learning environments presentada en ticEDUCA 2010, señala que ahora existe una nueva forma de alfabetización digital, no centrada tanto en el uso de las herramientas tecnológicas, más bien encaminadas a saber cómo gestionar la información.

En relación con lo anterior, Vans (2003) considera que no existe un único nivel de alfabetización en el medio digital, antes bien diferencia diversos tipos de alfabetización digital necesarios para profesores, estudiantes, empleados y ciudadanos en general:

- Alfabetización digital: habilidad para usar los medios como Internet para acceder y comunicar información eficazmente.

- Alfabetización informativa: habilidad de recoger, organizar y evaluar información, y formarse opiniones válidas basadas en esos resultados.
- Creatividad en los medios: la creciente capacidad de los ciudadanos para producir y distribuir contenido a audiencias de todos los tamaños.
- Alfabetización global: Comprender la interdependencia entre la gente y las naciones, teniendo la habilidad de interactuar y colaborar con éxito transculturalmente.
- Alfabetización con responsabilidad: Competencia para considerar las consecuencias sociales de los medios desde el punto de partida de la seguridad, la privacidad, etc.

Como consecuencia, un nuevo ámbito de desarrollo personal se abre ante los educadores y formadores en un contexto sociopolítico que apuesta por la mejora del capital humano europeo a través de la mejora de las competencias personales y profesionales de la ciudadanía europea. Se hace necesario crear los espacios necesarios para la reflexión crítica sobre la realidad y la génesis de las respuestas más adecuadas, atendiendo a los colectivos susceptibles de situaciones de desigualdad.

La transformación cultural (Mingorance, 2008) pasa necesariamente por un proceso de apropiación e internalización del conocimiento (De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999; Colás, Rodríguez y Jiménez, 2005; Merriam, Caffarella y Baumgartner, 2007) del que los participantes han de ser parte activa.

Estos procesos de aprendizaje adulto en las organizaciones es esencial considerarlos como procesos dialógicos, ya que como señala De Pablos (2001) "*los lenguajes sociales y géneros discursivos son elaboraciones culturales*". No debemos olvidar que aprender y comunicar forman parte de un mismo proceso cognitivo. Así "*el aprendizaje en equipo se concreta a través del diálogo, el intercambio transparente de experiencias, la capacidad de negociar de forma eficaz los modelos mentales de cada uno, y el trabajo en la modificación y mejora de los marcos conceptuales de todos los miembros*" (Ortega Carrillo y Aragón, 2004). Las posibilidades comunicativas de los recursos TIC aportan un valor añadido a dichos procesos de interacción amplificando su impacto (Crook, 1999, Cook-Shather, 2000; De Pablos, 2001). En consecuencia es necesario desarrollar o promover diálogos creativos en el seno de las organizaciones (Mas, 2006), como nos recuerda Pérez Serrano (1998) para propiciar un cambio en las formas de concebir la realidad y la cultura de los participantes. Al fin y al cabo, estamos hablando de aprendizaje, que no deja de ser un proceso sociocultural y de interacción social (Vygotsky, 1978; UNESCO, 2004; De Pablos, 2001).

En este sentido, la nueva cultura digital se caracteriza por una transformación de los procesos de comunicación y de gestión del conocimiento, donde la organización en red y el trabajo colectivo, el uso de las herramientas virtuales de comunicación, etc., se hacen imprescindibles. Es necesario crear espacios en los que se dé oportunidad a la transferencia del conocimiento (Estebanz, 2007).

3. Paneles Andalucía Activ@ en e-Igualdad: Una estrategia creativa para el análisis de la desigualdad desde sus protagonistas

3.1. Descripción de la estrategia

Los Paneles de Expertas "*Andalucía Activ@ en e-Igualdad*" se diseñaron y desarrollaron con el objetivo de construir conocimiento participativo en torno a una serie de temas clave relacionados con la posición y aportaciones de las mujeres a los retos de la Andalucía actual. Se encuentran entre las Medidas de acompañamiento del proyecto *Andalucía en e-Igualdad*, concretamente entre aquellas dirigidas a la *Sensibilización y Difusión de actividades*, que serían aquellas actividades encaminadas a dar a conocer los logros, acciones y resultados del proyecto y captar a potenciales beneficiarias (S.A.E., 2004, p.35).

Los contenidos nacen del análisis de la realidad andaluza y posibilita la adquisición de conocimientos que puedan beneficiar al público objeto de los paneles (PP, EC1/1: 6). Fueron

seis los paneles planificados, con las siguientes temáticas: “Género, empleo sostenible y nueva sociedad local”, “La Sociedad de la Información en femenino”, “Pequeñas empresas, grandes empresarias”, “Mujeres que rompen el techo de cristal”, “Familia, tiempo, vida cotidiana: carreras femeninas sin tanto correr” y “Ciudadanas del siglo XXI”.

Fue una actividad dinamizada por las Asociaciones de Empresarias de Sevilla y Cádiz y Fundación Directa, pero en la que participaron activamente otros miembros de la red e-Igualdad bien como ponentes o como simples participantes. En relación directa con el cumplimiento del principio de *colaboración interinstitucional*, la participación tanto en el diseño de los Paneles como en su ejecución de todas las entidades miembros de la AD no solo garantizó una perspectiva novedosa y multidisciplinar de los temas a tratar en los Paneles sino que hizo posible su desarrollo, facilitando contactos con posibles ponentes, posibles lugares de celebración, etc. Los conocimientos puestos en red nuevamente entran en juego (*Principio de Capacitación*).

Están organizados siguiendo un doble formato: una parte de trabajo virtual preparatoria de la posterior sesión de trabajo presencial. En la parte virtual o “Telepanel”, se celebró un chat temático previo a la sesión presencial, y en la que una o dos expertas dinamizaban el discurso. Estos chats solían tener una duración de una hora. Sirvieron para desatar la reflexión de forma previa, enriqueciendo sin duda la posterior sesión presencial, ya que en ellas se realizaron alusiones al debate virtual. En los diversos chats desarrollados en el contexto del portal www.e-igualdad.org la valoración que han hecho las participantes ha sido bastante positiva, tanto por las temáticas desarrolladas como por la dinámica de trabajo implementada.

Han ido jalonando el desarrollo del proyecto *Andalucía en e-Igualdad*, para lo cual se estableció una doble dinámica con una parte presencial y otra virtual. Además de por sus contenidos, el principio de promoción de la *Sociedad de la información* está profundamente integrado en la metodología de trabajo de los Paneles, por la fuerte presencia del componente virtual. La metodología desarrollada en los Paneles Andalucía Activ@ aparece representada en la figura 1.

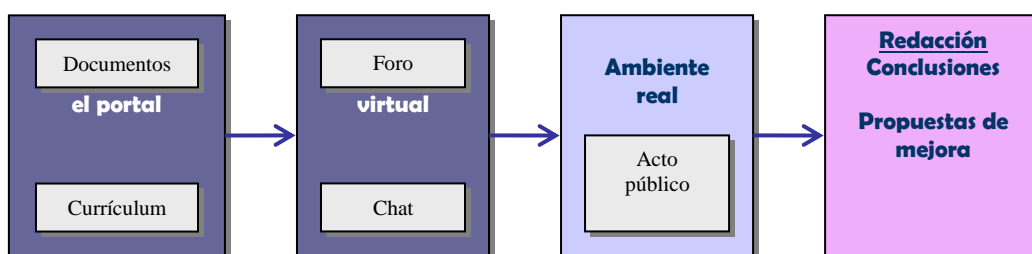


Figura 1. Secuencia metodológica de los Paneles Andalucía Activ@ en e-Igualdad.

El encuentro presencial tenía lugar con posterioridad, siguiendo el formato de jornada o charla-coloquio en el que participaron un total 20 ponentes repartidos entre los distintos paneles. En estos seminarios participaron diversas ponentes, grupos de expertos/as, personalidades significativas de la sociedad andaluza relacionadas con los temas que se abordan, o miembros de la propia Agrupación de Desarrollo, con el objeto de reflexionar de manera compartida y sistemática, tratando de identificar nuevos escenarios para la intervención política y social "en femenino", con especial atención al desarrollo de estrategias que mejorasen el empleo y la realidad profesional de las mujeres. Una vez finalizado cada Panel la coordinación ofrecía una serie de conclusiones, tanto de la parte presencial como de la virtual, a través del portal web del proyecto.

Esta combinación de estrategias comunicacionales basadas en las TIC con otras más tradicionales como los seminarios presenciales, son expresiones del principio horizontal de

promoción de la *Sociedad de la Información*, y muestra de la aplicación de la *innovación*, por el uso de las TIC en el chat y la web, así como por el sistema de trabajo en red empleado, y la *capacidad de transferencia*, gracias al espacio web. Usar las TIC como medio de reflexión impulsa la ciber-ciudadanía, a partir de la transformación de los participantes en los debates virtuales. De este modo, en los Paneles Andalucía Activ@, se propició un debate informado, usando el nodo del portal como medio para la difusión de información relacionado con el tema sobre el que se trabajaba posteriormente en una situación presencial.

Los paneles tuvieron además un espacio específico en la web del proyecto (Figura 2), en la que además de las ponencias y conclusiones, los visitantes podían acceder a documentos e información relacionados con el tema del panel.



Figura 2. Página del Primer Panel Andalucía Activ@.

A cada uno de los 6 paneles presenciales implementados asistieron entre 35 a 40 personas, mientras que en las tertulias en red lo hicieron entre 12 y 15 participantes. En ambas el auditorio estuvo compuesto principalmente por mujeres con algún tipo de relación o interés con la temática a desarrollar en cada uno de ellos.

Con estos paneles se pretendió crear espacios donde, a través de la reflexión común y sistemática por parte de un grupo de expertas/os y personalidades significativas de la sociedad andaluza reunidas para la celebración de cada Panel, se construya conocimiento de modo participativo (*think tank*), facilitando la creación de opinión pública positiva respecto al tema de la igualdad. La organización de paneles de expertas y expertos en diferentes materias, ha ayudado tanto a visualizar opiniones y reflexiones individuales de personas conocedoras de las diferentes temáticas de interés general como a compartir y transferir experiencias y conocimiento, por lo que las puestas en común fueron muy enriquecedoras.

3.2. Metodología de análisis

La comunicación virtual que se ha desarrollado en el marco del proyecto Andalucía en e-Igualdad ha tenido su escenario en el portal www.e-igualdad.org. Su análisis es pertinente por cuanto que *“la innovación se sitúa en la comunicación, un proceso en el que las personas establecen contactos, intercambios y propuestas”* (Estebaranz, 2005, p.9) y es cuando puede ocurrir la transformación (Mezirow, 1995). En el caso que nos ocupa analizaremos los contenidos comunicativos desarrollados a lo largo de una de las sesiones virtuales de chat o Telepaneles, cuyas temáticas se relacionan directamente con el uso de una ciudadanía activa en el contexto de la Sociedad de la Información y el Conocimiento: *“Ciudadanas del siglo XXI”*.

Se recopilaron los mensajes vertidos en el chat *“Ciudadanas del siglo XXI”*, los cuales fueron analizados con el *Sistema de categorías para el análisis de la comunicación y el aprendizaje en red desde una perspectiva de género* (Ballesteros, 2011), empleando para su análisis el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD. Realizamos diferentes pruebas tales con la compilación de códigos, la prueba de códigos anidados y la de códigos superpuestos, con el objeto de establecer las relaciones entre los contenidos comunicativos.

3.3. Resultados

Los participantes en el chat del Telepanel “*Ciudadanas del siglo XXI*” fueron mujeres en un 98% de los casos. Este dato nos confirma que son mujeres las que reflexionan sobre los problemas que les afectan directamente. Hablamos concretamente de 34 participantes en la totalidad de los Telepaneles.

La tabla 1, que incluimos a continuación, detalla un análisis descriptivo de las frecuencias y porcentajes, una vez clasificados los contenidos comunicativos del chat, siguiendo las dimensiones y subdimensiones del sistema de categorías antes citado (Ballesteros, 2011).

Tabla 1.

Aparición de los códigos por dimensión, subdimensión y foro (f y %).

Dimensión	Subdimensión	Foro Cód	Ciudadanía s.XXI	
			f	%
Socioemocional	Información personal	SIA	0	0
		SIU	0	0
		SIS	0	0
	Establ. relaciones	SRS	14	6'45
		SRR	6	2'76
		SRB	5	2'30
	Integración en la discusión	SAA	1	0'46
SAP		2	0'92	
Gestión comunicación	Contextualización	GXA	0	0
		GXN	0	0
		GXR	1	0'46
	Didáctica	GDM	20	9'21
		GDA	0	0
		GDS	0	0
		GDC	12	5'53
		GDG	2	0'92
GDE	1	0'46		
Uso de TIC para el trabajo en red	Uso de TIC	THE	0	0
		TEX	0	0
		TTI	2	0'92
		TVT	6	2'76
		TMT	3	1'38
		TIP	3	1'38
	Funciones de las TIC	TSU	0	0
		TSA	0	0
		TFC	3	1'38
		TFT	0	0
TFF	0	0		
Dinámica de construcción conocimiento	Temática	COT	12	5'53
		CDP	20	9'21
	Exploración de ideas	CDV	2	0'92
		CDO	0	0
	Intercambios	CDC	0	0
		CDM	2	0'92
		CDA	15	6'91
	Resultados	CDI	16	7'37
		CDE	12	5'53
		CDD	0	0

		Ciudadanía s.XXI		
Dimensión	Subdimensión	Foro Cód	f	%
		CDS	17	7'83
Aprendizajes en red	Personas	APD	1	0'46
	Entidades	AED	0	0
	La red social	ARV	2	0'92
		ACC	1	0'46
		ARR	1	0'46
		ARD	1	0'46
		ARI	0	0
		ART	2	0'92
	Valor de la Igualdad en la red	AVP	20	9'21
		AVM	1	0'46
		AVA	8	3'68
		AVV	2	0'92
	Identificación innovación	AIW	0	0
		AIF	1	0'46
			40	100

Las figuras 3 y 4 muestran la distribución del uso de los códigos agrupados por dimensión, primero en la totalidad de los chats de los telepaneles y en el segundo caso en el chat del Telepanel "Ciudadanas Siglo XXI".

■ Socioemocional ■ Gest.Com ■ TIC ■ Din. CC. ■ Ap. Red ■ Socioemocional ■ Gest.Com ■ TIC ■ Din. CC. ■ Ap. Red

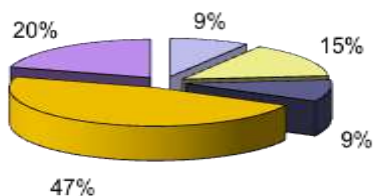


Figura 3. Distribución de los códigos por dimensión en los Telepaneles.

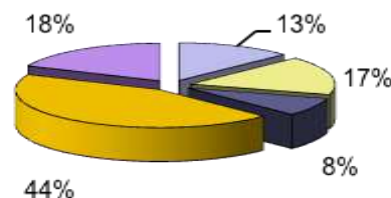


Figura 4. Distribución de los códigos por dimensión en "Ciudadanas del siglo XXI"

Podemos observar como la distribución porcentual de las distintas dimensiones es muy similar, en ambos casos. Es la Dimensión *Dinámica de la Construcción del Conocimiento* la que aparece con mayor fuerza en el discurso de los chats en general (47%) y en "Ciudadanas del siglo XXI", objeto de nuestro análisis, en particular (44%). En este último, el 46% del contenido se refiere a resultados recogidos a partir del debate (Figura 5) en el que el intercambio de conocimiento supone el 18% de los mismos.

■ Temas ■ Explor Ideas ■ Intercamb ■ Result

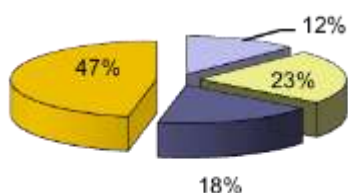


Figura 5. Distribución de los códigos en la dimensión Dinámica de la Construcción del Conocimiento

■ Pers. ■ Entid. ■ Red Soc. ■ Val Iguald. ■ Ident Innov

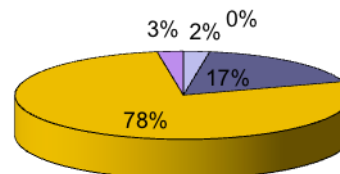


Figura 6. Distribución de los códigos en la dimensión Aprendizaje en red

La siguiente dimensión que domina el debate recoge los *Aprendizajes en red* (Fig.3 = 20%, Fig.4 = 18%). Tal y como se aprecia en la figura 6, existe una cierta unanimidad en valorar la importancia de la Igualdad de oportunidades (77%) para el desarrollo de la idea de ciudadanía para el siglo XXI, poniendo también especial énfasis en la valoración de las redes sociales (17%).

3.3.1 Contenidos comunicativos en el Panel “Ciberciudadanía siglo XXI”.

Este tipo de charlas virtuales, previas al panel presencial, sirvieron para crear, tanto opinión cualificada y razonada entre las mujeres participantes, como para levantar la expectación de cara a la realización del panel presencial. A continuación, analizamos en profundidad algunos aspectos importantes considerados en el discurso: los temas de la Igualdad, visibilización de los problemas que afectan a las mujeres e identificación de las soluciones más adecuadas para la promoción del cambio cultural en el desarrollo de un nuevo concepto de ciudadanía.

3.3.1.1. Los temas de la igualdad

Los temas trabajados centraron los contenidos de los debates virtuales y presenciales, tratando cuestiones que fueron desde el papel de las mujeres en la pequeña empresa y su función en el tejido económico actual, el desarrollo de la ciber-ciudadanía y de la Sociedad de la Información en femenino, el análisis de problemáticas que afectan directamente a las mujeres como son el desarrollo de carrera y la ruptura del techo de cristal o la conciliación entre tiempo laboral y familia. Todos estos temas inciden directamente en los objetivos del cuarto bloque temático de los proyectos EQUAL, esto es, Igualdad de oportunidades para mujeres y hombres - Reducción de desequilibrios y de la segregación en el trabajo.

Tuvieron como eje central la discusión sobre el tratamiento de la cuestión de género aplicado a diferentes ámbitos sociales. De este modo, los *temas* sobre los que se debatió fueron los siguientes:

a) *Concepto ciudadanía* (MFD5, 51⁵).

b) *La participación de las mujeres* (MFD5, 74-75).

- “...Yo centraría el debate en el asunto de la participación, en las nuevas formas posibles de participación, que me parece esencial...” (MFD5, 97-101)
- Obstáculos a la participación femenina. Sus problemas. (MFD1, 105; MFD5, 224-225).
- El problema de liderazgo (MFD1, 381)
- Experiencias de participación (MFD5, 246-248)
- Utilidad de Internet “... ¿Se percibe la flexibilidad para participar?...” (MFD1, 269-270)
- Posibles alternativas de participación en femenino (MES2, 336).

c) *Estrategias de acción*.

- Nuevos perfiles, para nuevos canales de participación
- “...crear agentes de participación...” (MFD5, 392-393)
- Prioridad: Determinar los objetivos de la participación (MFD1, 438-439)

3.3.1.2 Problemas e igualdad

Son frecuentes los contenidos comunicativos referidos a *la identificación, por parte de las participantes, de los problemas que afectan a las mujeres*. Muchos de estos problemas ponen de manifiesto los aún existentes *conflictos de rol*, o los *conflictos inter-roles*, como ocurría en la investigación del observatorio, en *Andaluzas que abren caminos* (Estebaranz, 2004, p.7).

a) Escasa presencia de la mujer: Representatividad femenina.

⁵ Código asignado al sujeto y la línea donde se ubica el código.

“...obviamente las mujeres tenemos poco espacio para ejercer la ciudadanía...” (MFD1, 79- 81)

“...baja representación de las mujeres en órganos de decisión...” (MFD5, 83- 86)

b) Participación y tiempo:

“...Primer obstáculo, la participación requiere tiempo, yo la llamo la tercera agenda a la que las mujeres, desde luego no llegamos...” (MFD1, 107-111)

“...las mujeres ante la escasez del tiempo (tiempo laboral/tiempo familia/tiempo pareja/... termina por sacrificar su tiempo personal, en donde podría estar el tiempo de la participación...”
(MFD5, 114- 120)

“...la tercera agenda...” (MES3, 237)

c) Participación e implicación.

“...si participar es un problema 'hacer que se participe' requiere un montón de energías...” (MUS9, 386-389)

“...nos empoderamos, nos legitimamos...y para participar en igualdad y con protagonismo real no podemos hacerlo con voces prestadas. Creo que, para comenzar, esa tarea de auto-reconocimiento colectivo es clave para definir una agenda propia...” (MFD1, 447-454)

d) Estilos de participación que condicionan la participación femenina.

“...que el estilo de participación con prestigio es el que se adopta al tiempo masculino: presencia en todas partes (mas cuantitativa que cualitativa), creo que las mujeres tendríamos que “vender” un estilo de participación cualitativa...” (MFD5, 124-131)

“...El estilo de participación al igual que el de liderazgo (del que hablábamos el otro día) está masculinizado...” (MES2, 133-136)

“...Hay un problema de contenido. Ahora, por ejemplo, se ha situado en el centro de la agenda el tema de la violencia doméstica y nosotras estamos mucho más presentes porque el tema nos convoca...” (MFD1, 148-155)

“...Veo un quinto obstáculo, éste interior. No participamos porque... ¿quizás no hemos descubierto nuestra voz o pensamos que lo que tenemos que decir es poco importante?...” (MFD1, 197-202)

d) La desigualdad existe y se pone de manifiesto fácilmente... aunque algo está cambiando.

“...Actualmente estamos, el problema es cómo estarnos, porque muchas informaciones sobre mujeres están todavía impregnadas de sexismo. Pero es verdad que no se puede compara con nuestra presencia, por ejemplo, de hace 5 años...” (MFD5, 215-222)

e) Valoración de la participación femenina.

“...hay mujeres que están intentando, a estas alturas, abrirse camino en el mundo laboral, otras que luchan por no morir en manos de su marido/pareja quizá el tema de la participación se ve un poco lejano...” (MES2, 229-236)

“...Pienso que las mujeres no somos conscientes de las ventajas de la participación para nuestros intereses, los hombres, en cambio, lo tienen clarísimo y lo priorizan incluso frente al trabajo...” (MFD1, 257-263)

f) *“...la barrera tecnológica es una realidad y cuesta...” (MES3, 273- 274)*

3.3.1.3 Aportando soluciones.

Se parte de la consideración de que el problema de la desigualdad de género es un problema complejo que afecta a las mujeres como ciudadanas en la sociedad, en el empleo como trabajadoras o empresarias, pero sobre todo como persona. De este modo *“las soluciones tienen que ser múltiples. Como en todo. Cuestión de opciones objetivas y de capacidad de decisión y de organización” (MUS1, 753-757)*. Un problema que requiera de soluciones profundas que permitan los cambios en la cultura reinante. A continuación se muestran diversas soluciones extraídas del discurso crítico:

a) Fomentar el asociacionismo femenino y la participación.

“...sí participamos, si somos una masa crítica de referencia obtendremos beneficios en aspectos como el trabajo, las leyes, etc...” (MFD5, 242-245)

b) Nuevas estrategias de acción...

- *“...habría que enseñar a participar aunque os pueda parecer raro...” (MES2, 396-399)*

- Crear espacios de participación en la red:

“...creando sitios referenciales en la Red para empresarias, deportistas, académicas, etc.... que no sean simples páginas web sino lugares de encuentro y participación...” (MFD5, 361-366)

“...hay que crear nuestros propios medios de visibilidad en la red; y tener una estrategia de captación y de marketing digital para que se vea lo que hacemos...” (MFD1, 497-502)

- Crear espacios de formación para la gestión de las redes:

“...deberíamos generar espacios de formación, por ejemplo, para la gestión de redes de género, para el uso eficaz de las NTIC...” (MFD1, 504-507)

- *“...Visibilizar nuestras reivindicaciones, buenas prácticas, modelos...” (MFD1, 492-494)*

- Definir la estrategia de acción

“...una tarea importante de definición de objetivos, intereses y caminos...” (BEN16, 457-459)

- Reconocer el valor y las competencias de las mujeres:

“...para comenzar, esa tarea de auto-reconocimiento colectivo es clave para definir una agenda propia...” (MFD5, 451-454)

c) ...Nuevos perfiles

“crear agentes de participación...” (MFD5, 392-393)

“...mujeres con aptitudes empáticas que dimamizaran expresamente (y estuvieran pagadas para ello) los entornos de mujeres...” (MFD5, 242-245)

d) Originan nuevas necesidades y propuestas.

“...haríamos una formación de agentes de participación...” (MFD5, 414-416)

4. Conclusiones

La apertura de las organizaciones y las nuevas formas de relación (Sánchez y Castrillo, 2005; Díaz, 2006) permiten considerar distintos niveles de desarrollo del capital humano y social. Como señala Longworth (2005), es el ámbito local el que permite una mayor significatividad de los resultados de los proyectos sobre todo de aquellos de índole social. *Andalucía en e-Igualdad* ha constituido una auténtica comunidad de aprendizaje orientada a la práctica, es decir, organizado en torno a la solución de problemas (Louis y Leithwood, 1998), en este caso la desigualdad de género. Este ha sido el caso de Andalucía en e-Igualdad, un proyecto de transformación social y cultural, en los que es necesario pensar localmente, porque es ahí donde encontramos lo común y lo significativo, donde los grupos humanos encontramos un mayor número de elementos a compartir (Estebaranz y Mingorance, 2009).

Los Paneles Andalucía @ctiva han sido un instrumento innovador para el desarrollo del pensamiento crítico entre los participantes en las charlas virtuales, que de forma horizontal han descrito los problemas y han propuesto, de manera creativa, soluciones a los mismos. Compartiendo sus inquietudes y pareceres. Creando una masa crítica de opinión, base social facilitadora del cambio cultural.

No olvidemos que estos nuevos espacios de conocimiento son a un tiempo oportunidad pero también suponen un peligro de perpetuación de la desigualdad esta vez en la red. La Sociedad Red, de la que habla Castells (2001, 2002, 2006) y su lenguaje interactivo no están exentos del riesgo de ser colonizados -y de hecho ya lo han sido- por contenidos culturales nada favorables al desarrollo de la equidad entre hombres y mujeres. En consecuencia es necesario promover las transformaciones culturales necesarias para que esto no ocurra.

Tal y como recoge la figura 7, el objetivo estaría en poder desarrollar un nuevo concepto de ciudadanía en la red, ya que el desarrollo de estos espacios puede suponer una oportunidad de oro para romper con las desigualdades presentes en la sociedad real, pero también en el espacio virtual. Ocurre que la presencia y el ejercicio de la ciber-ciudadanía demanda de nuevas competencias tecnológicas (Sevillano, 2007; Vans, 2003; De Pablos, 2004, 2009, 2010) que han de ser aprendidas para un óptimo desarrollo de todo su potencial.

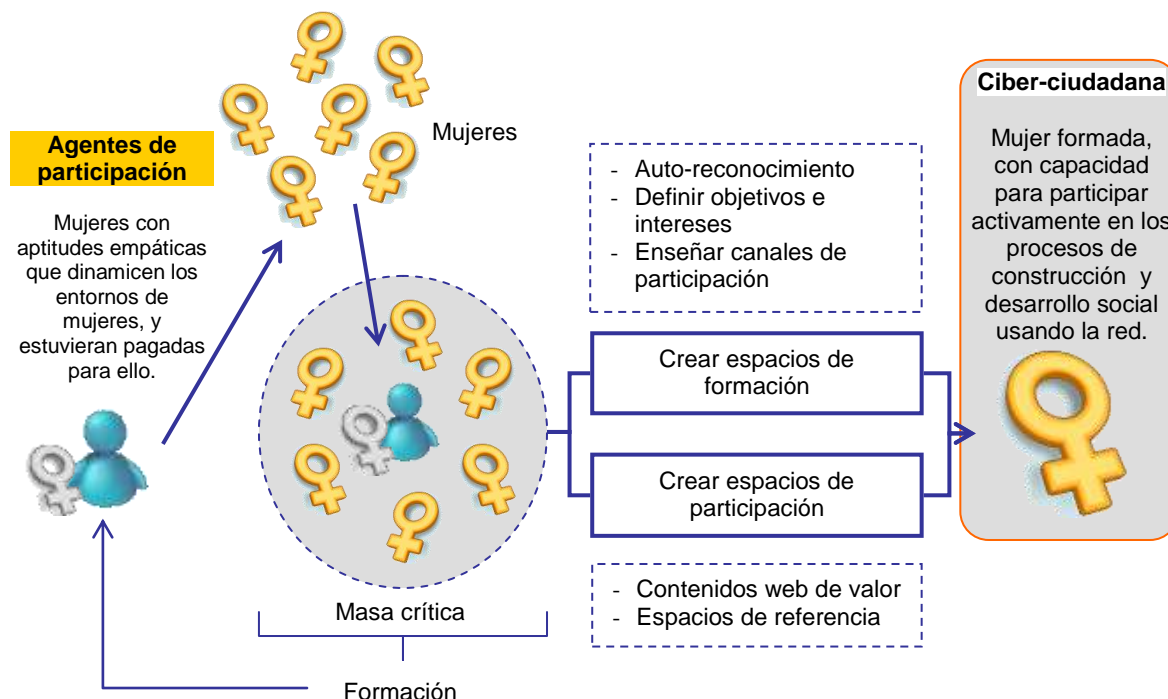


Figura 7. Estrategia de acción definida en la sesión de chat del Panel *Ciber-ciudadanía siglo XXI*, para fomentar la participación de las mujeres en el medio virtual.

Para estimular la aparición de ciber-ciudadanas es necesario crear masa crítica social, que considere la importancia de desarrollarse en los espacios virtuales (Sevillano, 2008), pero al mismo tiempo sería necesario que existieran nuevas figuras profesionales que dinamicen dichos colectivos. Como las participantes en el Telepanel las denominan, son necesarias mujeres que actúen como “agentes de participación”, mujeres con aptitudes empáticas, además de con conocimiento técnico, que dinamicen grupos de mujeres hacia un mejor aprovechamiento de las oportunidades de la red de redes, y además éstas han de ser reconocidas profesionalmente. Mujeres que construyan con los distintos colectivos espacios donde formarse sobre cuáles son y cómo manejar los distintos canales de participación. Espacios formativos en los que se oriente a las mujeres a partir del auto-reconocimiento de sus competencias y de sus potencialidades para definir su carrera profesional y vital, en los que puedan definir objetivos e intereses y saber actuar en consecuencia.

Estas agentes de participación también serían las encargadas del desarrollo, diseño y gestión de los contenidos culturales web más valiosos que sirvan de referencia a los intereses de las mujeres.

Si consideramos como objetivo el desarrollo de una sociedad más justa es necesario crear contextos educativos abiertos a la participación de todos en igualdad de condiciones. Coincidimos con Pérez Serrano (2001) que es una condición para ello la *creación de “sociedades educadoras capaces de estimular ese «potencial dormido»*”. Pero no sólo de una parte de la ciudadanía, como está ocurriendo, sino del potencial de todas las personas que conforman la sociedad en su conjunto, hombres y mujeres.

Al mismo tiempo esta forma de trabajo distribuido ayudó a crear comunidad a través de la comunicación establecida online. Ha sido también una actividad que incide especialmente en el principio de Igualdad de Oportunidades por cuatro razones:

- Primero, por las temáticas elegidas en cada Panel.

- Segundo, porque en ellos se ha desarrollado un debate y un conocimiento que puede definir estrategias de acción futuras con el objeto de reducir y eliminar los obstáculos sociales a los que se enfrentan las mujeres andaluzas.
- Tercero, porque se ha garantizado la participación de los colectivos afectados por las problemáticas abordadas en cada panel.
- Cuarto, porque en su dinamización, coordinación y desarrollo han participado entidades y asociaciones de mujeres, como son las Asociaciones de Empresarias de Sevilla o Liderared.

La Iniciativa Comunitaria EQUAL se constituye de este modo en un auténtico laboratorio de experiencias. Teniendo como punto de partida una serie de principios y valores adecuados al nuevo modelo social y político que se quiere poner en marcha, se han generado nuevas formas de organizarse y trabajar en red -que han aprovechado los recursos tecnológicos existentes para el desarrollo de las actividades. La información generada, como señalan Setién y Díez (2005b), ofrece una visión global y comprensiva de los distintos efectos del proyecto y genera un mayor conocimiento sobre el impacto producido sobre las personas beneficiarias. De este modo, El *Proyecto Andalucía en e-Igualdad* ha propiciado nuevas experiencias formativas innovadoras y buenas prácticas, que no sólo han tenido su impacto en el público objetivo al que iban destinadas las intervenciones planificadas, al mismo tiempo, ha generado una serie de sinergias muy positivas en el aprendizaje de las personas implicadas en su gestión y puesta en práctica.

5. Referencias bibliográficas

- Attwell, G. (2010). Personal learning environments. Ponencia presentada en el I Encuentro TIC e Educação ticEDUCA 2010. Lisboa, 19 a 20 de Noviembre de 2010.
- Ballesteros, M.A. (2011). *Redes de aprendizaje para la construcción cultural de Europa: Análisis del Proyecto Andalucía en e-Igualdad*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Barro, S. (2005). Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación Superior. Ponencia presentada al IV Congreso de Aplicación de las Nuevas Tecnologías en la Docencia Presencial y e-learning, celebrado en la Universidad Cardenal Herrera-CEU, Valencia. Documento electrónico disponible en: <http://www.uch.ceu.es/principal/ntic5/web/conferencias/confe4/barro.pdf> [Consultado el 13/07/06]
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J. y Puigvert, L. (2001). *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure Editorial, S.A.
- Cárdenas, A. (2002). Proyecto EQUAL-CRESOL: un ejemplo de actividades con inmigrantes. En *Cuadernos de geografía*, nº 72, pp. 337-348.
- Castells, M. (2001). Internet y la Sociedad red. En *Revista La Factoría*, nº 14-15. Documento electrónico disponible en la dirección: <http://www.revistalafactoria.eu/articulo.php?id=185> [Consultado el 29/07/03]
- Castells, M. (2002). Internet y la Sociedad red. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la Soc. Información y el Conocimiento (UOC).. Disponible en la dirección electrónica: <http://www.uoc.es/web/cat/articles/castells/castellsmain1.html> [Consultado el 15/06/02].
- Castells, M. (2006). *La sociedad red, una visión global*. Madrid: Alianza.
- Colás, P; Rodríguez, M. y Jiménez, R. (2005). Evaluación de e-learning. Indicadores de calidad desde el enfoque sociocultural. En *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 6, nº. 2, Disponible en la dirección electrónica: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_colas_rodriguez_jimenez.htm. [Consultado el 24/04/06].
- Coleman, R. y LaPlace, L. (2002). *E-learning implementation*. [Consultado el 11/03/05] <www.rgsinc.com/publications/pdf/white_papers/elearning.pdf>
- Colom, F. (2001). El multiculturalismo o los lenguajes políticos de la identidad. En Iranzo, J.M. y Blanco, J.R. (Eds.). *Sobre las identidades*. Pamplona: Dirección de Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.

- Cortés, F. (2003). *Una aproximación a los planes comunitarios: una forma de organizar la comunidad para promover procesos de desarrollo social en el ámbito local*. En *Revista de Trabajo Social*, nº 172, p. 6.
- Cook-Shater (2000). Typology and Texture: An analysis of How Pre and In-service teachers learn together through weaving dialogue, conversations, narrative and talk. En Clark, C.M. (Ed.). *Learning by talking: Conversations and Storytelling in Teacher Education and Professional Development*.
- De Pablos Pons, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, (7), 2. UOC. [Consultado el 18/10/12] <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-de-pablos/v7n2-de-pablos>>
- De Pablos Pons, J. (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- De Pablos Pons, J. (2004). El crédito europeo en la docencia de la tecnología educativa. En *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol. 3, Nº. 1.
- De Pablos Pons, J. (2001). Los estudios culturales y la comunicación. En Area, M. (Coord.). *Educación en la Sociedad de la Información*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- De Pablos, J.; Rebollo, M.A. y Lebres, L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la Teoría Sociocultural. Una aproximación Educativa. En *Revista de Educación*, nº 320, pp. 223-253.
- Díaz, C. (2006). Subjetividad e intersubjetividad: una lectura desde la Psicología Cultural. En *Castalia. Revista de la Escuela de Psicología de la UAHC*, nº 10, pp. 45-58.
- Egido, M. (1995). Entrevista a Julio Linares. En *Fundesco*, nº 166-167, pp. 7.
- Estebarez, A. (2004). *Andaluzas de hoy. Mujeres que abren caminos en la Empresa. Andaluzas ayer, hoy y mañana. Abriendo Caminos*. Diputación de Córdoba: Córdoba.
- Estebarez, A. (2005). Potenciar las competencias de las mujeres para la Sociedad de la Información. En Tejada, J.; Navío, A. y Fernández, E. (Coords.). *VI Congreso de Formación para el trabajo. Actas*. Madrid, Tornapunta Ediciones.
- Estebarez, A. (2007). *Avanzando hacia la igualdad: Argumentos para el cambio*. Sevilla: Edición Digital @tres
- Estebarez, A. (2009). Liderazgo Mixto para la Igualdad de Oportunidades en el Empleo: un Aprendizaje Necesario. Estrategias de Innovación para la Formación en el Trabajo. Ponencia presentada en el *V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. Estrategias de Innovación en la Formación para el Trabajo*. Vol. 5, nº 5, pp. 121-142. Granada: Tornapunta Ediciones.
- Estebarez, A. y Mingorance, P. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: La vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Revista Fuentes*, nº 9, pp. 179-199
- García, A. y Trujillo, J. (2008). Equal Atenea en Málaga: a poquito a poco. En *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social*, Nº. 43-44, pp. 39-59.
- Gisbert, M. (2000). El Siglo XXI, hacia la sociedad del conocimiento. En Cabero, J.; Salinas, J. y Martínez, F. (Coord.). *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el siglo XXI*. Murcia: DM, pp. 277-288.
- Gros, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº42, Septiembre-Diciembre, pp. 103-125.
- Jouen, M. (2008). Les expérimentations sociales en Europe: Vers une palette plus complète et efficace de l'action communautaire en faveur de l'innovation sociale. Documento electrónico disponible en la dirección: http://www.notre-europe.eu/uploads/tx_publication/Etud66-MJouen-Experimentations-sociales-fr.pdf [Consultado el 10/02/09]
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Louis, K.S. y Leithwood, K. (1998). From organizational learning to professional learning communities. En Leithwood, K. y Louis, K.S. (Eds.). *Organizational learning in Schools*. Londres: Taylor and Francis.

- Manzanares, M.A. (2006). La formación para el trabajo y la mujer en contextos rurales: el proyecto IMUMEL. En *Educación*, nº 38, pp. 171-192.
- Mas, O. et al. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. Nuevas fórmulas, viejos retos en los procesos educativos. En Méndez-Vilas, A.; Solano, J.A.; Mesa, J. (Eds.). *Current Developments in Technology-Assisted Education*. Badajoz: FORMATEX.
- Merriam, S.B.; Caffarella, R.S. y Baumgartner, L.M. (2007). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1995). Transformation Theory of Adult Learning. En Welton, M. (ed.). *In Defense of the Lifeworld*, New York: SUNY Press, pp. 39-70.
- Mingorance, P. (coord.) (2008). *El cambio cultural hacia la Igualdad de Género en la empresa y en la Universidad*. Sevilla: Edición Digital@tres S.L.L.
- Ortega Carrillo, J.A. y Aragón, Y. (2004). Redes docentes y construcción de conocimiento profesional: Perspectivas organizativas emergentes. En Lorenzo, M.; Ortega Carrillo, J.A., Sola, T. y Chacón, A. (2004). *La organización y dirección de redes educativas*. Grupo Editorial Universitario: Granada, pp. 137-193.
- Pérez, M. (2008). ENTREVISTA: Manuel Castells PROFESOR DE SOCIOLOGÍA: "El poder tiene miedo de Internet". En EIPais.com, de 06 de enero de 2008. Disponible en la dirección: http://www.elpais.com/articulo/reportajes/poder/tiene/miedo/Internet/elpepusocdmg/20080106elpdmgrep_5/Tes [Consultado el 08/08/08].
- Pérez Serrano, G. (1998). Civismo mundial y creatividad. En Marín, R.; López-Barajas, E. y Martín, M.T. (Coords.). *Creatividad polivalente*. Madrid: UNED.
- Pérez Serrano, G. (2001). Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual. En *Ágora Digital*, nº1. Disponible en la dirección electrónica: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros_ppal.htm [Consultado el 20/09/02].
- Ruiz, E.; Lozano, M.A. y Armiño, E. (2005). La iniciativa comunitaria EQUAL: definición, fundamentos y organización. En *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, nº. 39, pp. 307-334.
- Sánchez, A.A. (2001). *Internet y la Sociedad Europea de la Información: implicaciones para los ciudadanos*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Sánchez, P. y Castrillo, R. (2006). La tercera edición del manual de Oslo: cambios e implicaciones. Una perspectiva de capital intelectual. En *Revista Madri+d*, nº35.
- Servicio Andaluz de Empleo (2004a). La Sociedad del Conocimiento ya piensa, aprende y actúa en femenino. En *Boletín EQUAL*, nº4, diciembre, pp. 8-9.
- Setién, M.L. y Díez, M.A. (2005a). La evaluación del proyecto ITUN-EQUAL: efectos y procesos de cambio. En *Revista vasca de Sociología y Ciencia Política*, nº 41, pp. 33-56.
- Setién, M.L. y Díez, M.A. (2005b). Bases metodológicas para la evaluación de proyectos de inserción social y laboral. En *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, nº. 60, 2, pp. 110-137.
- Sevillano, M.L. (2007). Nuevas tecnologías, nuevos medios y didáctica buscan convergencias formativas. En *Bordón*, Vol.52, nº 2-3, pp. 451-473.
- Sevillano, M.L. (2008). Tecnologías y medios de comunicación en la investigación desde la perspectiva de género. En Jiménez C. y Pérez Serrano (Coords.). *Educación y género el conocimiento invisible*. Madrid: UNED.
- Sevillano, M.L. (2009). Posibilidades formativas mediante nuevos escenarios virtuales. En *Educatio Siglo XXI*, Vol. 27, nº2, pp.71-94.
- Shannon, D. (2005). The Education Equality Initiative and the Citizen Learner. En *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, pp. 69-77.
- Silveira, S. (2002). La política formativa con dimensión de género: avances y desafíos para el nuevo siglo. Consultora de Cinterfor/OIT, Coordinadora Técnica del Programa Regional Formujer Cinterfor/OIT-BID. Documento electrónico disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/mujer/temas>. [Consultado el 16/05/10]
- Tode, E. (2004). Europa y sus temores. En *Letra Internacional*, nº 82, p. 33-37.
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la formación y la comunicación en la formación docente*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Vans, T. (2003). New literacies and e-learning competences. Documento electrónico disponible en <http://www.elearningeuropa.info/docPrint.php?id=595&lng=1> [Consultado el 21/05/03].

- VVAA (2000). *Proyecto CLEVER: Continuous Learning for EVERY woman. Guide I*. Graz-Austria: Nowa.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.



Pathways to citizenship: Generational reproduction of mother's legal statu

Nas encruzilhadas da cidadania: Reprodução geracional do estatuto legal das mães

Tatiana Ferreira,

University of Lisbon, Portugal

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 26 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 05 de abril de 2014

Fecha de aceptación: 29 de abril de 2014

Ferreira, T. (2014). Pathways to citizenship: Generational reproduction of mother's legal status. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 176 – 190.



Pathways to citizenship: Generational reproduction of mother's legal status

Nas encruzilhadas da cidadania: Reprodução geracional do estatuto legal das mães

Tatiana Ferreira, University of Lisbon, Portugal
tatiana.ferreira@ics.ul.pt

Resumo

Este artigo propõe analisar a reprodução geracional do estatuto legal entre mães e filhos. A análise baseia-se no trabalho de campo realizado em Portugal com mulheres migrantes dos Países de Língua Oficial Portuguesa, onde alguns entrevistados, especialmente mulheres, revelaram um interesse particular com a repercussão que o seu estatuto legal tem na vida dos seus filhos. O principal objetivo deste artigo é explorar a forma como as políticas e as leis configuram as experiências das mães, nomeadamente no acesso aos direitos de cidadania, destacando os efeitos do seu estatuto legal nos seus filhos. Fundamentada na literatura vamos também tentar perceber o impacto que a reprodução geracional de estatuto legal pode ter nas diferentes fases de deenvolvimento dos jovens, nomeadamente nas transições para a vida adulta.

Abstract

This article sets out to examine the generational reproduction of legal status between mothers and their children. The analysis is based on fieldwork carried out in Portugal with migrant women from Portuguese speaking African countries. Some of the interviewees, especially women, revealed a particular concern about the repercussions of their legal status in their children's lives. The overall objective is to explore how policies and laws shape the mother's experiences and to provide a glimpse on the complex picture of citizenship rights, focusing on the effects of mother's legal status on their children. As it is stated in the literature we will also explore how generational reproduction of legal status can unbalance different stages of the migrant's children development, namely the transitions to adulthood.

Palavras-chave

Cidadania; Estatuto legal; Parentalidade; Filhos de migrantes; Jovens; Transição para a vida adult

Keywords

Citizenship; Legal status; Motherhood; Migrant children; Youth; Transition to adulthood

1. Introduction

Globalization and migration poses new challenges for understanding citizenship from a transnational perspective, making us question the classic framing of citizenship (Walzer, 1983, 1989; Miller, 1995, 2000). Nowadays there is a gap between the lived experience of citizens and migrant families and nation-state policies that differentiate rights and entitlements on the basis of citizenship status. In the Portuguese case-study of a recent project¹, some of the interviewees, especially migrant women from Portuguese speaking African countries, revealed a particular concern about the repercussions of their legal status in their children's lives. The overall objective of this paper is to explore how policies and laws shape mother's experiences and give a glimpse on the complex picture of citizenship rights, focusing on the effects of mother's legal status on their children. The analysis starts from the debates around the concept of citizenship, followed by a discussion about constraints that migrant mothers face to fulfill their socially prescribed expectations of motherhood and how their legal status marginalizes them. We should take into account that they are already subjected to other obstacles regarding gender equality. Next, we give a picture of the complex pathways to citizenship, presenting the stories of several mothers and their mixed status families, their experiences and restrictions on access to citizenship rights. Finally, the data highlighted some interesting research pathways that are being developed in a PhD project², namely the discussion about how generational reproduction of legal status can affect migrant's children in the different forms of their development, namely in the transitions to adulthood.

2. Citizenship and the multiple dimensions of legal status

The concept of citizenship is in continuous recreation and reinterpretation over time, regardless the complex legal, political and social practices (Attias-Donfut et al, 2012).

We must recognize that the notion of citizenship can be defined in several dimensions. The concept of citizenship here is related to rights-based citizenship, thus considering citizenship as a legal status and not studying it as belonging or as socio-political practice, which is not our goal in this article.

Also considering the classic conceptualization of citizenship, developed by Marshall (1950) which involves three different elements – civil, political and social, in this paper we will take into account the social citizenship, which comprises on social benefits, such as health care, access to school and housing.

Concerning migrants we must consider that citizenship rights and obligations are a set of multiple roles and conditions that concerns work, residence and conditions of entry. In many states migrants are placed in specific categories in terms of civic domain that has consequences in their rights and access to citizenship (Kofman, 2002; Morris, 2002).

Citizenship policies entraps them in insecure and uncertain status. In the case of Portugal, not all migrants achieve full Portuguese citizenship – naturalization. Many of them because they do not fulfil all the legal requirements, others because they do not want to undergo the lengthy and expensive Portuguese citizenship process. Besides being slow and complex in different ways, migrants also have to pay taxes that vary in value accordingly to the legal process (if it is a

¹ Project "migratory trajectories of Africa, Illegality and Gender", coordinated by Marzia Grassi at the Institute of Social Sciences, University of Lisbon, in which I participated as a team member.

² PhD project named "Gender and generations: processes of transition to adulthood of young descendants from Portuguese speaking African countries", that benefits from a grant from the Portuguese Foundation for Science - FCT, grant (SFRH/BD/61130/2009). The project also benefits from the integration in the network "Transnational Lives, Mobility and Gender network" (www.tlnetwork.ics.ul.pt) and the participation in the GENDERCIT project (FP7-PEOPLE-2012-IRSES/318960) part of Marie Curie Actions (7th Framework Programme of the European Commission).

residence permit or nationality requirement) and documents required. This issue is especially sensitive when we are dealing in many cases with families in precarious and adverse conditions (Grassi, 2012; Grassi & Giuffrè, 2013).

Many scholars attempted to develop some citizenship concepts to analyse the complex definition of a migrant owns and family members citizenship. In particular, children's citizenship is largely invisible in research making it difficult to relate the existing conceptions of citizenship and what are the main aspects of adult citizenship that can be considered and applied to children regarding the different national legal contexts.

Marshall considered that children and young people are "*citizens in the making*" (as cited in Marshall, 1950, p.25) the idea is that young people are *not yet* citizens, but citizens in construction.

Bulmer and Rees (1996) stated that migrant's children have a partial citizenship because of their legal and social dependence upon adults.

Some scholars also argue that it is necessary to go further the nation-state-based approach to the concept of citizenship. The concept of transnational citizenship³ could help to go behind the national boundaries. A concept that takes into account the dual or even multiple citizenship pathways of migrants (Fox, 2005). Bauböck (1994) also argues that the liberal democratic notion of citizenship must be reinterpreted in order to give response to the international migration phenomenon. The nation-states with their defined frontiers must go further the notion that their responsibility is only to protect the rights and interests of their own citizens.

This transnational approach to citizenship allows recognizing the different forms and practices that go behind the national frontiers. This concept is particular interesting in this case, as the majority of children of PALOP migrants on the mixed status families that we are going to present below, have today between 15 and 30 years, and besides have been born in Portugal, have the parent's nationality at birth. Many of them have never been in the parents' country of origin possessing a nationality of a country that they do not know at all. The notion of a transnational citizenship or nationality takes full extent in this case.

We also must consider that in minors' children the legal status does not result from their own condition but from their parents or other adults. Even in the case of adults there are many grey areas, many of them being in a status of "*liminal legality*" (Menjívar, 2006), as they have ambiguous documentation (Anderson, 2009, 2010) while they undergo the regularization process (Bacci Tamburlini 2013).

3. Migrant Mothers and generational reproduction of legal status

In the Portuguese case-study of the project "*Migratory Trajectories from Africa, Illegality and Gender*", from the 50 in-depth interviews made to PALOP migrants in Portugal⁴ (Grassi, Giuffrè & Ferreira 2012, Ferreira & Grassi 2012), there was a high percentage of migrants with children who lived with them and these invites us to question how illegality and access to citizenship are reproduced generationally. First, we must observe that it is above all women who show concern about the legal status of their children and with the repercussions of their own legal status in their children's lives. We cannot be gender blind in this issue. Some authors have already shown that, according to their social positions and their expected roles, fathers and mothers have specific concerns about the legal status implications on family members lives (Abrego & Menjívar, 2011). Regardless the participation of migrant women in the paid labor market, they remain burden with gendered responsibilities, as domestic work and the bulk of child-rearing

³ For a more in depth discussion about the transnational citizenship concept see Fox (2005) and Bauböck (1994).

⁴ For further information about the context of PALOP migrants in Portugal and other project results, see Grassi (2013), Grassi, Giuffrè & Ferreira (2012), Ferreira & Grassi (2012)

tasks (Foner, 1998; Lan, 2003; Goldring, 1996) and they are responsible for the reproduction of the household (Grassi & Évora, 2007).

Regardless citizenship, women have always been in disadvantage. Citizenship has always been gendered (Walby, 1994, Lister, 1997, 2003), women and men have stood in different positions to it. Women have limited access to the full and equal citizenship status, mainly due to the dichotomy between private and public sphere.

The inequality regarding citizenship and the gendered responsibilities can explain the particular interest of women on their children's lives. Besides their central role on taking care of family needs and problems, their concern may also be explained by the fact that, as some authors stress (Moon, 2003) some specific migration patterns and experiences may reinforce gender inequalities embedded in women's mothering. Gendered responsibilities and power relations in families left women in a disadvantaged position (Boyd & Grieco, 2003) which makes them more thoughtful of their children problems, especially the ones that are consequence of their own legal status that are generationally reproduce.

We must take into account that law restrictions creates vulnerability to migrant mothers, regardless their legal status, as not only undocumented mothers are affected but also the ones that are documented or in in-between statuses. The mothers concern with the repercussions of their own status on their children highlights their vulnerability, and the constraints they face to fulfill their socially prescribed expectations of motherhood (Abrego & Menjívar, 2011).

Like some authors refer is a *legal violence* that brings suffer and anxiety to women who are unable to fulfil their parental responsibilities. Their mother's experiences are shaped and impaired by the power of nation-state laws, regardless of the kind of legal status they have. "*The laws and their implementation as economic, psychological, physical and emotional consequences on their lives and on the members of their families*" (as cited in Abrego & Menjívar 2011, p. 11)

Moreover we should take into account that the women interviewed in the referred project, and their children live in a mixed-status families. The concept of mixed status families has been developed by several authors, namely in the United States where the number of families that contain a mix of both citizens and noncitizens is surprisingly large (Fix and Zimmerman, 2001; Passel 2006).

Based on the experiences of Latina migrant mothers in the United States, Abrego and Manejivar (2011) highlight the complex and fluid character of family's legal composition, where in the same family we can have one undocumented member and another one with long term residence permit or nationality. The increasingly restrictive migration laws in the United States, endangers the access to resources and opportunities of all the members and also affects mothering practices.

Furthermore we must take into account, that in the process of accessing citizenship we cannot only consider the legislative procedures in its formal ways. First of all there are always many contradictions in the rules and practices. In the case of Portugal, we have to express that although the changes in the Nationality Law of 2006, from *ius sanguinis*, based on blood ties, to *ius solis*, based on birth within the national territory, individuals born in the country do not have automatic access to Portuguese citizenship, and they must possess some legal requirements (Ferreira, 2013; Bacci Tamburlini, 2013; Bacci Tamburlini, Giuffrè & Grassi, 2012; Healy 2011).

In that sense, we cannot consider the *ius solis* principle in its full dimension. The previous law made the migrant families and their children a vulnerable population, facing unique circumstances. With the new law, although the main changes, migrants and their children continue to face difficulties in legalization processes. Most important, we should take notice that the law is recent and a large number of young adults, especially from PALOP migrant children, have lived their childhood and adolescence in the previous law and the implications in their lives cannot be ignored.

In what concerns practices, we also have to consider that we are facing complex procedures and requirements and migrants do not always have access to good quality free legal representation. In the other hand, the local authorities and services providers are not always prepared to put into practice the laws.

Hereafter we will give a picture of the complex pathways to citizenship, presenting the stories of several mothers and their mixed-status families, their experiences and restrictions on access to citizenship rights.

Although the women interviewed in the referred project are originated from different countries, have arrived in different periods at Portugal and have different legal statuses, all of them share key experiences within the Portuguese legal context and all of them experience vulnerable situations.

Their life stories, briefly presented below, show us how the Portuguese policy of providing “*pathways to citizenship*” shapes migratory experience of migrant families that live together, whether or not all members are undocumented citizenship and place them many times excluded from formal citizenship rights. In our interviews we have found different complex situations that are demonstrative about what we have been stated and, in the case of children, the complex and length pathway to full citizenship has implications for their development.

4. Pathways to citizenship - one undocumented member in the family

The following story is a prime example of a mixed-status family as defined by Fix and Zimmermann (2001), where M. has the Portuguese nationality, her partner is undocumented and her children have faced several constraints in obtaining the legal status. This examples also shows the lengthy and expensive process of regularization, implying many documents and costs.

M. is an Angolan woman living in Portugal for 19 years with her five sons, a stepdaughter, and her undocumented partner.

She entered in Portugal with a tourist visa, remained without documents for several periods until obtaining the residence permit, followed by the permanent permit, and finally being granted citizenship.

She experienced difficulties in registering her eldest daughter, who was born when she had already lived in Portugal for three years. The daughter spent long periods without papers.

Already, all of them already have (nationality)... I had difficulties for...for the first one...to obtain her documents. I really had. It was at the last minute I managed. (The others) had straight away, straight away. She, since I only had been here for three years...

For long, long (period without documents). Because it only was... when did I obtain the residency permit? She already was in 10th or 12th grade when I obtained the residency. Because even in school when she did the exam for 4th grade they had to give her an internal register number from the school...

In cases like this, many migrants have difficulties in the delivery of some documents that are required to obtain the residence permit or citizenship. In many cases, documents such as the criminal record in the country of origin are required to children or young adults that have grown up or were born in Portugal.

I had to obtain the criminal record from Angola, I said: “How can I get it if she never lived there? I can’t. And with what documents may I state that she was...she was there. At that time the registration that was done was from...from

the first to the fourth year she spent here. She had to go...in the schools where she studied, asking everything, until the year...she was in... everything was written. That's how it was. After I had to pay one hundred and twenty euros (120,00€) for her to obtain nationality.

5. Pathways to citizenship - mother undocumented for several years

The following example shows, one more time, the long process that migrants face to obtain legal status and how parent's legal status can determine the children status.

T. is a Guinean woman living with her three children who has been in Portugal for 11 years. She migrated to Portugal because of the war.

She was undocumented until 2006 (for 7 years), thereupon obtained a residence permit, and finally about two years ago obtained citizenship.

She had difficulties in obtaining the residence permit for her eldest daughter because she also had no documents. After her partner obtained the residence permit she could register her children, but she remained undocumented.

At the time for school...she had a document they gave her, after it expired, and after that she didn't have it. But after two or three years, when she already was in 4th grade, they gave her a residency authorization. But mine never appeared, was never again ready, I never saw it. I only received the residency authorization, if I'm not mistaken, in two thousand and six.

Residency authorization (the older one). They were registered because their father already...already had had residency authorization for some time, they were registered, they managed to get registered. And...and they already had the birth certificate. (...) Only after they did their Identification Card... the ninety nine one did...his ID when he already was two years old.

6. Pathways to citizenship - undocumented children

Sometimes women migrate and have to leave their children behind (Parreñas, 2005). Below is an example of a transnational family, whose mother does not live with all her children. One of them has stayed in Guinea.

G. is a Guinean woman who came to Portugal in 2007. She has four children; three of them live with her in Portugal (20, 15, and 2 years old) and one in Guinea (8 years old).

She arrived in Portugal with a health visa and obtained her resident permit after six months. She has a daughter that arrived recently in Portugal who has no documents.

Yes. For me it was like this: a person that has no document and comes to Portugal he's a zero! He's really zero! Because for me, I am also in the same situation! I have, I have a son that arrived from Guinea a short time ago he still doesn't have papers! She, she started school last week, I go to the school to obtain the missing papers. That lady says to go to the Social Security, I have, I have to... she gave a declaration from the school to be handed over to the social security in order to receive the subsidy. I went to the social security, the social security said "no". He, they understood nothing because the child is illegal, he doesn't have residency. To process the subsidy you have to have the residency...authorization. A person that...that has illegal in Portugal is zero. He doesn't have anything. He has right to nothing! Really nothing! Registration in school was fine, they registered. They registered, they even did a declaration to

hand over to the...thing...the Ministry of Education. She says we have to wait now until there is a vacancy. After, one day a lady called saying the child could go there to the school. Ministry of Education already answered there was a vacancy for her. Now, to process her other papers we have nothing! We don't. A person without papers here is zero.

7. Pathways to citizenship - single mother, father living in São Tomé

The complex process of regularization can lead to a wide range of legal status in the family, as the times and procedures that each member has to face can be very different. The following case also shows that although being born in Portugal many children have to present documents from their parent's country of origin. The process of obtaining nationality becomes very slow and complex.

J. is a Woman from São Tomé who has two daughters, one living in São Tomé (26 years old) and another who lives with her in Portugal. She arrived in Portugal in 1992 with a student's visa and later she decided to stay because she was pregnant. She obtained several work visas, then obtained the residence permit, and later, about four years ago, she was granted Portuguese citizenship.

She had trouble in getting her daughter's residence permit, because some documentation from São Tomé was required and also because her daughter's father lived in São Tomé.

Although her daughter was born in Portugal, she only recently obtained the Portuguese nationality although her mother already had Portuguese nationality for about four years.

But this situation of children that were born here and the person has to pay to acquire nationality. One has to pay one hundred and twenty Euros for the child...to acquire nationality and that... to acquire it it's if the father or mother have it. That's what's a bit...my child has been very complicated! Really a lot! Because my child, her father is not here, her father is in São Tomé. So, ah...I had to request...I requested... she did not obtain nationality. I had to request...when she was...when she was around 12 years old...she just had a receipt, at first only receipt. When she was around 12 years old they required to me that...she got residency. And I...how could I get her residency if she wasn't even...wasn't even born here? So I had to go to the embassy, to register her in my embassy. Afterwards, I paid there some money. After I acquired the passport for her. So I had to acquire the consulate card, passport, and register her at the embassy.

Although I already obtained nationality 4 years ago, she obtained nationality around three, four months ago. Because it was the same thing: the father had to send an entrustment. I could do nothing without the entrustment. He only sent it last year. And after it was me who requested her nationality. I paid one hundred and twenty Euros...one hundred and twenty five. Because afterwards it was the entrustment fee... I paid one hundred and twenty five. And afterwards from there she managed to obtain nationality in the month of...I think it was April.

As we can see through these examples, the illegal resident's condition (one's own status, one's parent's status, or another member of the family's status) has several consequences in families and on children's, adolescents and young adults lives. The legal status of the family imprisons these individuals in a complex situation that unbalances the different stages of their development. As a consequence, they face several constraints in the process of transition to adult life and in the access to education and health. Below we will give some examples given by our interviewees.

8. Citizenship as the access to fundamental rights

The migrant legal categories determine the rights that they can access, the way they are treated by authorities and employers as well as their levels of suffering, as some authors have stressed (Abrego & Gonzales, 2010; Menjívar, 2006; Menjívar & Abrego, 2009). Women with precarious legal status have to negotiate social rights for themselves and their children.

There are several fundamental rights, as the access to health care, education, housing and living conditions that mothers and their children, depending on their legal status, face challenges to access. Although the fundamental rights of children, despite their legal status, are protected in several legally national laws, as occurs in Portugal, their lives are with no doubt affected by the family migration status.

Findings revealed that there is a significant gap between legislation and experiences of migrant children. Some recent comparative research in EU member states has found that, in the case of irregular migrants, right to education is more aspirational than reality (PICUM, 2008; Carrera & Merlino, 2009; Signona & Hughes, 2012). In the United States, some reports on families with undocumented members (Human Impact Partners, 2013) also shown that families have a “*poor health status*”, especially due to their fear and stress of being reported to the authorities. Debry (2012) demonstrates how migration enforcement shapes mixed-status families in the United States, and how deportation measures heightens fears about family separation.

Concerning education, several documents are often required for registration or, at least, to give some identification documents and/or proof of residence. Many of these documents, depending on the legal status of the family can be difficult to obtain as many of times it must be requested in the country of origin.

We present here some interviews quotations where several women gave examples of how status has repercussions in everyday life and in the access to several resources, such as access to school. In this case, legal status places children in a developmental limbo, as they cannot participate in many adults activities in consequence of the legal restrictions.

The case of Angolan woman, Portuguese nationality, undocumented partner, five children. Her daughter was undocumented for a long period of time, she talks about her problems in registering her in the formal school and also the restrictions in the participation in some activities, in consequence of not having Portuguese nationality.

She trained futsal and she couldn't play, she couldn't enter competitions because she wasn't...she wasn't...she did not have nationality. (...) They always denied and even the club where she trained they said that no... they did not take responsibility if something happened to her, because she was the same as if she wasn't enrolled.

When the time came to do the enrollment my husband had to provide a declaration saying that she was in this situation, I don't know what, that was to do the enrollment. Because I...I said like that: “Since she is processing the nationa...the residency, if Natália was born here she will then have to change everything”, I don't know what. But at last I had to really do it because there already were schools that didn't accept, they would actually ask for a document.

Another example of the difficulties in the access to extra-curricular activities and preschool, from a Guinean woman with Portuguese nationality, has three children and has been undocumented for several years.

(...) in registering my children, for example ah...at first I gave the embassy card and they said it wouldn't do, afterwards I had to go and look for passport... I felt difficulties in...in...regarding...in...inserting my children in some...some activities(...) My children, the...the middle one was born in ninety-nine, he only

entered to...he was the only one that managed to get in pre-school because to get enrolled in the crèche I didn't manage. The...the youngest one also never went to the crèche until he got into pre-school. I think all of this affected...affected them in...in getting to pre-school, because I didn't have papers, I had no receipts to show and they couldn't get into the...the crèche.

Another case of a Cape Verdean woman who lives with her daughter, and after entering in Portugal and remaining undocumented for several months, obtained a residence permit for several years, until she acquired citizenship about eight years ago. During the period in which she had a residence permit she was unable to buy a house because she lacked Portuguese nationality, which had indirect consequences on her daughter's life.

There were some competition for...for a house in the Oeiras municipality...I went...I participated...and I won a house. But at the time I didn't...I had residency, and so the president didn't give me the house (...) It was only for..the nationals (...) I remained a bit, a bit annoyed. I was very upset, yes. Because there we are, in the situation in which I was, I don't know, with a daughter, I wanted to have my own place, no?

The access to pre-school and nursery is sometimes more difficult and sometimes the access is denied. For some young adults, that have completed their education until 18 years, can go further to university because the admission process requires a legal residential status. (PICUM 2008)

For example, the lack of legal status enables children to entitle benefits such as school meals or other financial support. The lack of documents or the precarious legal status places migrants with no hypothesis to recourse to public funds.

One of the main difficult that recent research revealed (PICUM 2008; Grassi, 2012) is that, although the majority of children attend mainstream schools, they face more difficulty when regarding the pre-compulsory education. It is hard for parents to have access to nurseries and pre-school childcare, and any of them remain dependent of the family and friends networks or decide to stay at home in order to avoid the expensive private childcare services. The same difficulties are felt in the access to higher education, especially in cases where young adults are still undocumented.

9. Turbulent life transitions

The theoretical discussion around migration and access to citizenship is mainly focused on the study of adult individuals, not taking into account the existence of children in mixed status families. Therefore we seek, in this analysis, to draw attention to some research avenues to develop in the future.

PALOP migrants from the 90's flows have entered in Portugal irregularly or have overstayed resident permits or visas, becoming irregular. Their children, many of them born or grown up in Portugal were also undocumented in consequence of their parents' legal status. In consequence of the complex legal situations in their families many of them have moved for a legal status to another several times in their life courses. On the other hand, even when they have a legal status, or even Portuguese citizenship, many childrens' whose parents or caregivers are undocumented migrants are still affected by the irregular migration status of others. The impact of legal status across generations and how the complex nature of citizenship and the access to formal rights and to the informal systems of support is managed within the family. And, even in the cases where formal citizenship is attained in the migration country, migrants still experience exclusion from social rights, as labour market inequalities and lack of information about their rights and entitlements (Barbalet, 1988; Yuval-Davis, 1997).

The complex pathways to citizenship of these mixed status families, above presented in the voice of migrant women's experiences highlight some interesting research paths and allowed to question what are the main repercussions that legal status, whether of himself or of the parents, has in the process of transition to adulthood. Regardless all the migratory and legal context where this young adults have been grown, there are few relevant researches about the legal status impact on their development.

In this context, as some scholars argue (Suárez-Orozco, Teranishi, Yoshikawa & Suárez-Orozco, 2011) the children of migrants live in the *shadow*, as they are members of illegal families or with precarious legal status in the eyes of the law. Their experience, resulting from their family's legal status, has multiple consequences in their lives and this has been understudied in the context of the studies on illegal migration.

The theoretical discussion around illegal migration is mainly focused on the study of adult individuals, not taking into account the existence of children in undocumented families. Therefore we seek, in this analysis, to draw attention to some research avenues to develop in the future.

Migrant children legal status is a constraint that makes their transitions to adulthood a complex process. Gonzales (2011) has examined the transitions to adulthood among undocumented young latino adults in the United States stressing that, when they enter in the early adulthood, they begin a process of learning to be illegal. These process gets even trickier when they move from protected to unprotected status, placing them in a limbo position from inclusion to exclusion. The author stresses that these turbulent transition to adulthood has several and deep implications in their identity formation, aspirations and expectations as they face some limitations in their social and economic mobility.

Living in an undocumented family or with precarious legal status implies reshaping the daily routines, develop survival routines and redesign future aspirations and expectations. To study the transitions to adulthood of the migrants descendants we must take into account the specific and complex ways in which legal status has impact in their coming of age. (Gonzales, 2011).

In the analysis of the transitions to adolescence and adulthood, the life-course scholars have traditionally defined five milestones or markers that characterize the transition to adulthood: complete school, move out of parental home, access the labour market, get married and become a parent. As Erikson's (1950) has drawn transition to adulthood is composed by adolescence, between ages 12 to 17 years and adulthood between ages 18 and 35 years. The transitions to adulthood are shaped by key differences like social class, country of origin and migrant generation (Mollenkopf et al., 2005; Rumbaut & Komaie, 2010; Ferreira, 2011). When the subject concerns legal status we can state that undocumented youngsters deals with a transition to adulthood that sets them apart of their peers. Research with Latino children and young adults in the United States have showed that they are trapped in a legal paradox (Abrego, 2006, 2008; Gonzales, 2007) and they share a confusing and contradictory status in what concerns their legal rights and the opportunities available for them.

Gonzales (2007, 2011) argues that unauthorized residency status has little direct impact on most aspects of childhood, as they have the right to go to school, for example. Although, later in the late adolescence and in adulthood, legal status can be a defining feature and an obstacle in following the normative pathways to adulthood and they will face a restricted social and economic mobility. Other authors (Yoshikawa, 2011; Yoshikawa & Kalil, 2011), have a different perspective and argue that the unauthorized status of the parents shapes the children of migrants' developmental contexts in the early years in the United States. Not only at home, in childcare or preschool, but, also indirectly, in work, social networks and policy contexts their parents experience.

Many of them live in less-advantaged migrant households, consequence of their parent's legal status and the precarious work conditions that places them in financial and social weakness. These social and financial family condition in addition to their legal status constraints places

these youngsters in a developmental limbo. In one hand they can, for example, they can delay the entry into the labour market in favour to additional education as their parents cannot give them financial support and, by contrary, they must assume some financial responsibilities and enter in the labour market earlier (Gonzales, 2011). On the other hand, the legal restrictions sets them apart of their peers and they are barred to complete important transitions.

As some authors refer undocumented status depresses aspirations (Abrego, 2006, 2008) and barriers the opportunity to legally, educationally and economically integrate in the migration society.

The legal status has profound implications in friendship patterns, identity formation, social and economic mobility, as well as aspirations and expectations, making their transitions to adulthood more turbulent than their peers as they are more vulnerable (Gonzales, 2011).

Only when they move through late adolescence and young adulthood that they begin to notice the impact of their legal status in their lives. For example, when they need proof of their legal residency for the 1st time. In the transition to adulthood there are many differences in terms of social class, country of origin, and migrant generation (Mollenkoff et al., 2005), Rumbaut & Komaie, 2010). They share a confusing and contradictory status in terms of their legal rights and opportunities available for them (Abrego, 2008; Gonzales, 2007) and they see their aspirations depressed (Abrego, 2006) and have concerns about their future (Gonzales, 2009) in what concerns, for example, access to education and work.

For example, the impact of the legal status in the educational trajectory, and, in consequence, the relation between the educational attainment and social and economic mobility. Many times, the extension of school requires some specific documentation that sets them apart of that life opportunity. Due to their legal status, sometimes they have limited and limiting employment options as their parents.

If most of the Portuguese young adults today face some difficulties in managing adolescence and adult transitions, we must realize that the children of migrants, in consequence of their legal status, face added challenges. The constant movement between documented and undocumented status puts them into a developmental limbo that as subsequent consequences in important adult transitions. The normative stages of their development can be influenced in multiple ways, as some authors (Suárez-Orozco, Yoshikawa, Terramishi & Suárez-Orozco, 2011) have stressed in their research in the United States. Highlighting the various dimensions of documentation status, they go far beyond the binary conception of “*authorized and unauthorized*” and stress that family’s legal status entraps youth in a labyrinth of liminality.

In what concerns life course, from birth to death, where individuals pass from several religious, social and institutional ritual practices that mark the entry into different domains of life (Van Gennep, 1960) the named rites of passage, like marriage or retirement. In each of these rites the individuals have a new role, rights and obligations. The legal status can hamper the passage into the new stages and individuals passed to reside in a space of temporary liminality. In this temporary liminality social actors no longer belong to the group they are leaving behind but don’t also are part of the new group.

In Europe, some recent comparative research in EU member states has found that, in the case of irregular migrants, the right to education is more aspirational than reality (PICUM, 2008; Carrera & Merlino, 2009). Findings revealed that there is a significant gap between legislation and experiences of migrant children.

9.1 Research pathways

In this article we have discuss how mixed-status families experience the restricted citizenship laws in Portugal. Migrant mothers experience the enforcement of current migration laws and the various and complex consequences that can be named as legal violence (Abrego & Menjívar 2011). We have discussed how the frontier between private and public sphere can constraint

the access of full citizenship, turning women more vulnerable. Their migratory trajectories and experiences around legal status processes, has turn them more accurate with the repercussion of their legal status on their children. Based on life stories of migrant women we provided examples of the impact of laws in their daily life's and the repercussions on their children's' development.

The life stories of women who we refer in this paper highlight some interesting research pathways, namely the powerful role played by migration policies in shaping the trajectories of children of mixed-status families into adulthood. The continuous mobility between them and their families protected and unprotected status, leads children to a state of developmental limbo and can have serious consequences on their educational and professional trajectories. Due to their legal status, they face a confusing and contradictory status concerning their legal rights and the opportunities available for them (Abrego 2008; Gonzales 2007).

One of the most given examples by our interviewees, the difficulties in the access to school, has serious consequences in their processes of transition to adulthood. The implications in their childhood and adolescence cannot thus be ignored. And despite the changes in the recent law, not all the migrants have the same access to information. Furthermore the law is very recent, and a large number of young adults, children of PALOP migrants, lived all their childhood and adolescence in the shadow of the previous law (Ferreira 2013; Bacci Tamburlini 2013).

Transnational children and young adults most of time take the risk to leave a (sub) emerging rather than emerging adulthood (Suárez-Orozco, Yoshikawa, Terramishi & Suárez-Orozco, 2011). In fact, this sets them apart from the other youth Portuguese peers, as their transition to adulthood is more difficult, which causes long-lasting effects in their lives.

10. References

- Abrego, L. & Gonzales, R. (2010). Blocked paths, uncertain futures: the postsecondary education and labor market prospects of undocumented latino youth. *Journal of Education of Students Placed at Risk*, 15(1): 144-157.
- Abrego, L. & Menjívar, C. (2011). Inmigrant latina mothers as targests of legal violence, *International Journal of Sociology of the Family*, 37(1), 9-26.
- Abrego, L. J. (2006). I can't go to college because I don't have papers: Incorporation patterns of Latino undocumented youth. *Latino Studies*, 4, 212–231.
- Abrego, L. J. (2008). Legitimacy, Social Identity, and the Mobilization of Law: The Effects of Assembly Bill 540 on Undocumented Students in California. *Law & Social Inquiry*, 33, 709–734.
- Anderson, S. (2009). *Employment-based green card projections point to decade-long waits*. Arlington: National Foundation for American Policy.
- Anderson, S. (2010). *Family immigration: The long wait to immigrate*. Arlington: National Foundation for American Policy.
- Attias-Donfut, C., Cook, J., Hoffman, J. & Waite, L. (Ed.). (2012). *Citizenship, Belonging and Intergenerational Relations in African Migration*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bacci Tamburlini, M. (2013). Paradossi dell'illegalità: migranti e leggi migratoire in Portogallo. In M. Grassi & M. Giuffrè (Eds.), *Vite transnazionali, illegalità e genere* (p. 133164). Firenze: SEID Editori.
- Bacci Tamburlini, M., Giuffrè, M. & Grassi, M. (2012). Illegal migrants in the law. In M. Grassi (Ed.), *WP Series 01/2012 Special Issue - Migratory Trajectories from Africa, Illegality, and Gender Comparative analysis of Portugal and Italy* (pp. 48-74). Retrieved online http://tlnetwork.ics.ul.pt/images/WP/WP01_2012.pdf
- Barbalet, J. (1988). *Citizenship: Rights, Struggle and Class Inequality*. London: Open University Press.
- Bauböck, R. (1994). *Transnational Citizenship: Membership and Rights in International Migration*, Gloucestershire: Edward Elgar Publishing.
- Boyd, M. & Grieco, E., (2003). *Women and Migration: Incorporating Gender into International*

- Bulmer, M. & Rees, A.M. (1996). Conclusion: Citizenship in the Twenty-First Century. In M. Bulmer & A.M. Rees (Ed.), *Citizenship Today: The Contemporary Relevance of T.H. Marshall* (pp. 269-297). London: UCL Press.
- Carrera, S. & Merlino, M. (2009). *Undocumented immigrants and rights in the EU: Addressing the gap between social science research and policy-making in the Stockholm Programme?* Brussels: Centre for European Policy Studies.
- Dreby, J. (2012). *How Today's Immigration Enforcement Policies Impact Children, Families, and Communities A View from the Ground*. Washington: Center for American Progress. Retrieved online <http://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/2012/08/DrebyImmigrationFamiliesFINAL.pdf>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton & Company.
- Ferreira, T. & Grassi, M. (2012) Illegal migrants in Portugal and Italy. In M. Grassi (Ed.), *WP Series 01/2012 Special Issue - Migratory Trajectories from Africa, Illegality, and Gender Comparative analysis of Portugal and Italy* (pp. 16-32). Retrieved online http://tlnetwork.ics.ul.pt/images/WP/WP01_2012.pdf
- Ferreira, T. (2011). Género e gerações: processos de transição para a vida adulta dos jovens descendentes de imigrantes dos PALOP. In Grassi, M. (Ed.), *PALOP, investigação em debate* (pp. 77-96). Lisbon: Imprensa de Ciências Sociais.
- Ferreira, T. (2013). L'illegalità attraverso le generazioni: il caso del Portogallo. In M. Grassi & M. Giuffrè (Eds.), *Vite transnazionali, illegalità e genere* (p. 165-184). Firenze: SEID Editori.
- Fix, M. & Zimmermann, W. (2001). All under one roof: Mixed-status families in an era of reform. *International Migration Review*, 35 (2), 397–419.
- Foner, N. (1998). Benefits and Burdens: Immigrant Women and Work in New York City. *Gender Issues*, 16, 5-24.
- Fox, J. (2005). Unpacking "Transnational Citizenship". *Annual Review of Political Science*, 8, 171-201.
- Goldring, L. (1996). Gendered memory: Constructions of rurality among Mexican transnational migrants. In E. Melanie DuPuis & Peter Vandergeest (Eds.), *Creating the countryside: The politics of rural and environmental discourse*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gonzales, R. (2009). On the Rights of Undocumented Children. *Society*, 46(5), 419–422.
- Gonzales, R. G. (2007). Wasted Talent and Broken Dreams: The Lost Potential of Undocumented Students. *Immigration Policy - In Focus*, 5 (13), 1-11.
- Gonzales, R.G. (2011). Learning to Be Illegal: Undocumented Youth and Shifting Legal Contexts in the Transition to Adulthood. *American Sociological Review*, 76 (4), 602–619.
- Grassi, M. & Giuffrè, M. (2013). *Vite transnazionali, illegalità e genere*. Firenze: SEID Editori.
- Grassi, M. & Évora, I. (2007). *Género e migrações cabo-verdianas*. Lisbon: Imprensa de Ciências Sociais.
- Grassi, M. (2012). Migratory Trajectories from Africa, Illegality, and Gender Comparative analysis of Portugal and Italy. In *TLNetwork WP 01/2012 Special issue*. http://tlnetwork.ics.ul.pt/images/WP/WP01_2012.pdf
- Grassi, M., Giuffrè, M. & Ferreira, T.. Immigration context: the case of Portugal and Italy". In M. Grassi (Ed.), *WP Series 01/2012 Special Issue - Migratory Trajectories from Africa, Illegality, and Gender Comparative analysis of Portugal and Italy* (pp. 75-84). Retrieved online http://tlnetwork.ics.ul.pt/images/WP/WP01_2012.pdf
- Healy, C. (2011). *Portuguese Citizenship: The New Nationality. Law of 2006*. Lisbon: ACIDI.
- Human Impact Partners. (2013). Family Unity, Family Health: How Family-Focused Immigration Reform Will Mean Better Health for Children and Families. Oakland: CA. Retrieved online <http://www.familyunityfamilyhealth.org/uploads/images/FamilyUnityFamilyHealth.pdf>
- Kofman, E. (2002). Contemporary European migrations, civic stratification and citizenship. *Political Geography*, 21 (8), 1035–1054.
- Lan, P. (2003). MAID OR MADAM? Filipina Migrant Workers and the Continuity of Domestic Labor. *Gender & Society*, 17(2), 187-208.
- Lister, R. (1997). Citizenship: Towards a feminist synthesis. *Feminist Review*, 57(1), 28-48.
- Lister, R. (2003). *Citizenship: Feminist Perspectives*. Basingstoke: Palgrave.
- Marshall, T. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Menjívar, C. & Abrego, L. (2009). Parents and Children across Borders: Legal Instability and Intergenerational Relations in Guatemalan and Salvadoran Families. In N. Foner (Ed.),

- Across Generations: Immigrant Families in America* (pp.160-189). New York: New York University Press.
- Menjívar, C. (2006). Liminal legality: Salvadorian and Guatamalan immigrants' lives in the United States. *American Journal of Sociology*, 111 (4), 999–1037.
- Migration Theory. Retrieved online
<http://www.migrationinformation.org/Feature/print.cfm?ID=106>
- Miller, D. (1995). *On Nationality*. New York: Clarendon Press.
- Miller, D. (2000). *Citizenship and National Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Mollenkopf, J. H., Waters, M., Holdaway, J. & Kasinitz, P. (2005). The Ever-Winding Path: Ethnic and Racial Diversity in the Transition to Adulthood. In R. Settersten Jr., F. F. Furstenberg Jr. & R. G. Rumbaut (Eds.), *On the Frontier of Adulthood: Theory, Research, and Public Policy* (pp. 454–497). Chicago: University of Chicago Press.
- Moon, S. (2003). Immigration and mothering Case Studies from Two Generations of Korean Immigrant Women. *Gender & society*, 17(6), 840-860.
- Morris, L. (2002). 'Britain's Asylum and Immigration Regime: the Shifting Contours of Rights'. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28, 409-425.
- Parreñas, R. (2005). *Children of global migration*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Passel, J. S. (2006) The size and characteristics of the unauthorized migrant population in the U.S: Estimates based on the March 2005 current population survey. Washington DC: Pew Hispanic Center. Retrieved from <http://pewhispanic.org/files/reports/61.pdf>
- PICUM. (2008). *Undocumented Children in Europe: Invisible Victims of Immigration Restrictions*. Brussels: PICUM - Platform for International Cooperation on Undocumented Migrants. Retrieved online
<http://picum.org/picum.org/uploads/publication/Undocumented%20Children%20in%20Europe%20EN.pdf>
- Rumbaut, R. & Komaie, G. (2010). Immigration and adult transitions. *The Future of Children*, 20 (1), 43–66.
- Signona, N. & Hughes, V. (2012). *No way out, no way in: irregular migrant children and families in the UK*. Oxford: COMPAS. Retrieved online
https://www.compas.ox.ac.uk/fileadmin/files/Publications/Reports/NO_WAY_OUT_NO_WAY_IN_FINAL.pdf
- Suárez-Orozco, C., Yoshikawa, H, Teranishi, R. T. & Suárez-Orozco, M. (2011). Growing Up in the Shadows: The Development Implications of Unauthorised Status. *Harvard Education Review*, 81 (3), 438-472.
- Van Gennep, A. (1960). *Rites of passage*. London: Routledge.
- Walby, S. (1994). Is citizenship gendered?. *Sociology*, 28(2), 379-395.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*, New York: Basic Books.
- Walzer, M. (1989). Citizenship. In T. Ball, J. Farr, & R. L. Hanson (Eds.). *Political Innovation and Conceptual Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yoshikawa, H. & Kalil, A. (2011). The Effects of Parental Undocumented Status on the Developmental Contexts of Young Children in Immigrant Families. *Child Development Perspectives*, 5, 291–297.
- Yoshikawa, H. (2011). *Immigrants raising citizens: Undocumented parents and their young children*. New York: Russell Sage.
- Yuval-Davis, N. (1997). Citizenship and difference. In N. Yuval-Davis (Ed.), *Gender and Nation (politics and Culture Series)* (pp. 68-92). London: Sage.



La igualdad de género en la práctica deportiva y su contribución a la educación para la ciudadanía y la democracia

Gender equality in sport and its contribution to education for citizenship and democracy

Beatriz Gallego Noche,

Universidad de Cádiz, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 15 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 23 de febrero de 2014

Fecha de aceptación: 06 de marzo de 2014

Gallego, B. (2014). La igualdad de género en la práctica deportiva y su contribución a la educación para la ciudadanía y la democracia. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 191 – 203.



La igualdad de género en la práctica deportiva y su contribución a la educación para la ciudadanía y la democracia

Gender equality in sport and its contribution to education for citizenship and democracy

Beatriz Gallego Noche, Universidad de Cádiz, España
beatriz.gallego@uca.es

Resumen

El presente artículo se enmarca en una investigación más amplia llevada a cabo con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la mediación sociocultural de la familia y la escuela en la identificación y formación de la inteligencia cinético-corporal, analizado desde la perspectiva de género. De manera más precisa, en este trabajo se aborda el estudio de la relación entre la práctica deportiva de las chicas y los chicos y sus posibilidades para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. A través de una metodología cuantitativa (estudio tipo encuesta o survey) se encuestaron a 1138 estudiantes elegidos a través de un proceso de muestreo intencional. Los resultados muestran que la práctica deportiva de las alumnas es menor en proporción con respecto a la de los chicos, se enmarca mayoritariamente en deportes estereotipadamente femeninos y en su vertiente menos asociativa y organizada. Son ellas también las que señalan tener más difícil el acceso a las instalaciones deportivas. Otro hallazgo es que la práctica deportiva se relaciona con determinados rasgos personales referidos al desarrollo social y ciudadano (perseverancia, equilibrio, liderazgo, etc.) y a ciertos indicadores de sociabilidad como la solidaridad o la participación social.

Abstract

This article is part of a larger research study conducted with secondary school students to explore the socio-cultural mediation of families and schools in the identification and development of bodily-kinesthetic intelligence. More precisely, in this paper the relationship between sports practice and the development of social and civic competences from a feminist perspective is studied. Adopting a quantitative methodology (through a survey research method), 1138 students were surveyed. A purposive sampling method was employed. The results show that participation in sport among women is much lower than men's. Mostly, women practice stereotypically female sports, which are less associative and organized. In line with this, women report having difficulty to access sports facilities. Another finding is that the practice of sports is associated with personality features relating to social and citizen development (perseverance, poise, leadership, etc.) and others indicators of sociability, such as solidarity and social participation

Palabras clave

Igualdad de oportunidades; Práctica deportiva; Desarrollo social; Género; Educación Física

Keywords

Equal opportunities; Sports practice; Social development; Gender; Physical Education

1. La educación ciudadana y para la democracia desde una perspectiva de género y a través de la Educación Física

Una de las competencias básicas del currículum de la educación obligatoria es la referida a la *competencia social y ciudadana*, entendida como “*aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática*” (RDL 1631/2006, de 29 de diciembre). Entendemos que en esta competencia se incluye la *igualdad de género*, pues educar para el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica implica incluir en la educación *la mirada de las mujeres*.

Así mismo, relacionamos el desarrollo de esta competencia con el acceso a la práctica deportiva en igualdad de condiciones y con las posibilidades *compensatorias* del área de Educación Física. Desde el ámbito de la pedagogía, debemos ser un elemento de sensibilización y reflexión sobre la necesidad de promover la incorporación de las alumnas al ejercicio físico, al deporte y a sus beneficios con los mismos derechos y oportunidades que los alumnos. Una sociedad en la que se respeten los derechos de todas las personas y se promuevan las acciones necesarias para avanzar en la igualdad de oportunidades, no puede aceptar la actividad deportiva como un espacio exclusivamente masculino.

1.1 La perspectiva de género en el desarrollo social y ciudadano del alumnado

A lo largo de la historia, las ciencias sociales no han explicado las causas de las desigualdades entre hombres y mujeres por entender que eran el resultado de las diferencias biológicas y psicológicas entre ambos sexos. No obstante, en los últimos tiempos, estos aspectos pasan a formar parte central de muchas investigaciones, generando nuevos conocimientos y, con ellos, la idea de que no existen comportamientos ni actitudes que puedan definirse como *masculinas* o *femeninas* de manera universal, sino que son cambiantes y variables en función del grupo social en el que tengan lugar (Díez, 2003; Estebaranz, 2004, 2007; Jiménez y Pérez, 2008; Maquieira, 2010). Cada grupo cultural delimita qué es ser mujer y qué es ser hombre y concibe determinadas formas de relación entre ellos.

De hecho, el aprendizaje del género es una función de los procesos de socialización que tienen lugar mediante una serie de agentes sociales (la familia, los medios de comunicación, la escuela, la publicidad, etc.) encargados de transmitir los valores de una sociedad determinada (Gallego, 2010). Las relaciones y jerarquizaciones que éstos transmiten inciden en la valorización de lo *masculino* y la desvalorización de lo *femenino*, que se asume como rasgos tipificados que conforman el significado de género. Se aprende que lo *masculino* y lo *femenino* constituyen dos categorías distintas y mutuamente excluyentes y que la conducta de una persona ha de *encajar* en una de ellas; los padres, las madres, los profesores y las profesoras esperan que los niños sean *verdaderos hombres* y que las niñas sean *verdaderas mujeres*. (Cortés, Che y Sosa, 2001).

Así, desde el punto de vista de la formación del concepto de género, es en la familia donde se dan las primeras interacciones sobre lo que significa ser *hombre* y ser *mujer*, también las primeras experiencias en las que los niños y las niñas viven y experimentan los comportamientos, los derechos, el lenguaje, la expresión no verbal, etc. que conforman su identidad de género, el reconocimiento de sí y de las otras personas como niños y niñas (Dorr y Sierra, 1998).

También la escuela juega un importante papel en el proceso de socialización diferenciada. En una concepción rígida y tradicional de la educación encontramos elementos que favorecen la adaptación acrítica de la persona a la cultura y a las instituciones sociales (Bourdieu, 2008). La institución escolar permite adquirir una educación sistemática a través de un currículum explícito organizado para tal fin, pero también, y de forma más poderosa, existe un currículum *oculto* que transmite una serie de valores, normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que van conformando la personalidad infantil (Torres Santomé, 1998).

Como parte integrante de este currículum oculto, destacamos el denominado *Currículum Oculto de Género*, que definen Dorr y Sierra (1998:17) como “*el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres. Omnipresente en la cultura, forma parte de las instituciones sociales y de cada miembro de la sociedad. Está dentro y fuera de la persona y de las instituciones*”.

Este tipo de *currículum oculto*, contiene y define las condiciones culturales que posibilitan o *limitan* el desarrollo de la persona, pues al determinar los roles sexuales, determina las tareas y las expectativas personales y sociales implicadas en cada rol. La necesidad de hacer visible estas posibilidades y limitaciones que operan de forma subrepticia implica reflexionar sobre la misma dimensión ética de la educación y sobre el imperativo educativo de desarrollar al máximo las potencialidades de cada persona, independientemente de su sexo.

Y es que la calidad de la democracia está íntimamente ligada a la calidad de la educación. Actualmente, el problema de la calidad y la igualdad de oportunidades no está en el acceso y cobertura al sistema educativo, sino en los modos y prácticas que reproducen la desigualdad social que parte de la diferenciación sexual. Por esto, la importancia de analizar con lente de género qué ocurre en las experiencias y prácticas educativas concretas (en este caso en la Educación Física) para transformar la enseñanza, los contenidos y las prácticas que tienen que ver y se articulan con la educación ciudadana y democrática, integrando como propósito fundamental eliminar la subordinación de género (Maceira, 2007). La práctica deportiva en igualdad puede configurarse como una potente herramienta al servicio de este propósito.

1.2 La práctica deportiva como camino para conseguir la igualdad de género

Cada vez más, y a nivel mundial, se trabaja por construir sociedades más justas, más libres, más democráticas. La igualdad de presencia en los escenarios económicos, sociales y políticos entre hombres y mujeres, es un requisito de justicia. Y el deporte es uno de esos escenarios en el que se implican la actividad física, la social, la económica y la política. El deporte es actividad, es entretenimiento, es información, es educación, es cultura o forma de ver la vida y de organizarse. Es también una carrera personal, profesional o no tanto. Y aquí aparece la diversidad, y especialmente la de género (Gallego y Estebanz, 2012).

También el deporte ocupa un lugar importante en la socialización de los chicos y las chicas y en las actitudes y comportamientos que adoptarán en su vida individual y colectiva (Nucci y Young-Shim, 2005). Las actividades propias del área de la Educación Física son un instrumento eficaz para la integración, el fomento del respeto, el desarrollo de la cooperación, la igualdad, el trabajo en equipo. El deporte permite el aprendizaje de un reglamento y modos de comportamiento en el transcurso de la acción.

García (1998), subraya que las cualidades de *conformidad normativa, identidad, autonomía individual y solidaridad*, son las desarrolladas por una persona apta para vivir en sociedad, y que pueden ser adquiridas y desplegadas a través de la práctica deportiva. Al hablar de *conformidad normativa*, hace referencia a la necesidad de aceptar las normas, valores y formas de comportamiento esenciales en un determinado contexto social a través del proceso de socialización. Esta conformidad con el conjunto de normas ha de estar en consonancia con la propia individualidad, que la persona sea consciente de sus características, sus deseos, sus pensamientos, sea capaz de reconocerse a sí misma: *identidad* frente a la colectividad. La construcción de esta identidad sobre sólidos pilares, modificable sólo por medio de la convicción y la voluntad propia y no a través de la manipulación, es lo que se considera *autonomía individual*. La capacidad de la persona socialmente apta para combinar la identidad y la autonomía individual con las obligaciones sociales y la convivencia es la capacidad de ser solidario; *solidaridad* que se manifiesta en acciones que pueden estar en equilibrio con las propias ideas y deseos, o que se desechan en pro de un bien social más amplio que la propia individualidad.

Igualmente, varias investigaciones (Almagro, Sáenz, González y Moreno, 2011; Moreno, Cervelló, Montero, Vera y García, 2012; Gómez, Hernández, Martínez y Gámez, 2014) han relacionado la satisfacción de necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación con los demás) con la práctica deportiva:

“La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se podría asociar al fomento del aprendizaje cooperativo, la priorización del esfuerzo y la superación personal, y la consideración por parte de la persona que forma/entrena de que todos los miembros del grupo son importantes. En este sentido, si los compañeros se ayudan a progresar, se anima para que se ayuden unos a otros, y se trabaja en equipo, lo más normal es que se sientan unidos a sus compañeros, con autonomía para colaborar y ayudarles, y se aumenten las probabilidades para conseguir el éxito, así como el sentimiento de competencia” (Almagro y col., 2011:260).

No obstante, puede ocurrir que estas *bondades* se desarrollen de manera desigual en chicos y chicas, pues múltiples investigaciones muestran diferencias en sus conductas deportivas y un tratamiento educativo diferenciado en función del sexo. Algunas de estas evidencias son:

- la *desmotivación de las chicas para la práctica deportiva* (Gil y Contreras, 2003);
- *mayor motivación intrínseca* de los chicos para el deporte (Isorna, Rial y Vaquero-Cristóbal, 2014).
- el *retraimiento en la utilización del espacio físico por las chicas* (Hernández, Ferrando, Quílez, Aragonés y Terreros, 2010);
- la *autopercepción negativa de la competencia motriz de las alumnas* (Hellín, Moreno y Rodríguez, 2006),
- las menores *expectativas del profesorado sobre la práctica deportiva de las chicas* (Vázquez, Fernández, Ferro, Learreta y Viejo, 2000);
- las *motivaciones para la práctica deportiva* de las chicas relacionadas más con la estética y el mantenimiento de la línea y la salud (Macarro, Martínez y Torres, 2012).
- la *diferencia en las actividades deportivas* consideradas estereotipadamente de chicas o de chicos (Macías, 2005),
- la *percepción de las mujeres sobre las clases de educación física* recibidas en la etapa educativa como difíciles, inútiles y suficientes; contrariamente a la de los chicos, que las valoraban fáciles, útiles e insuficientes (Pavón y Moreno, 2008).

Una posible explicación a esta diferenciación podría estar en que la socialización en el deporte, como una continuidad con la socialización dentro de rasgos conductuales masculinos tales como competitividad y liderazgo, está en conflicto con la socialización del rol sexual de las chicas. Para los chicos el deporte es considerado importante en el desarrollo de la identidad masculina, pero para la mujer existe cierta incompatibilidad entre feminidad y participación deportiva (Macías, 2005).

O en otros obstáculos que como concluimos en una investigación previa (Gallego 2004, 2008a) podrían estar relacionados con la tradición cultural de muchas modalidades deportivas; la cultura deportiva de orientación eminentemente masculina en cuanto a tiempo, espacios, organización, lenguajes, símbolos, etc.; la diferenciación en la remuneración económica según el sexo; la falta de modelos femeninos en los Medios de Comunicación o la escasa representación de mujeres en puestos de toma de decisiones (gestión económica) y en el entrenamiento deportivo.

En este contexto, los valores masculinos tienen mayor consideración social que los femeninos y las relaciones de género están dominadas por los hombres. Sin embargo, la situación de la mujer ha ido evolucionando hacia formas más igualitarias de relación social, dando lugar a situaciones diversificadas que complejizan el análisis de la relación de géneros. Es esta complejidad, precisamente, la que obliga a tener cautela en la valoración de los cambios, pues se hace muy difícil superar pautas aprendidas e interiorizadas en el proceso de socialización; modelos que son reproducidos, muchas veces a nivel inconsciente, en la vida cotidiana (Mosquera y Puig, 1998).

2. El diseño de la investigación: análisis de la práctica deportiva de las chicas y su relación con la educación ciudadana y para la democracia.

Los resultados que en este artículo se presentan forman parte de una investigación más amplia (Gallego, 2008b) destinada a conocer la mediación sociocultural de la familia y la escuela en la identificación y formación de las personas con las capacidades propias de la inteligencia cinético-corporal desde la perspectiva de género¹. No obstante, aquí presentamos aquellos que hacen referencia a los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el grado de estructuración social de la actividad deportiva y la posibilidad de acceso a los recursos públicos (participación social y ciudadana) a través del análisis de la práctica deportiva de las chicas y su comparación con la de los chicos en cuanto a su naturaleza asociativa (aficionado/a o federado/a).
- Conocer en qué grado el sexo y la práctica deportiva se relacionan con determinados rasgos personales referidos al desarrollo social y ciudadano.
- Establecer posibles relaciones entre la práctica deportiva, el género e indicadores de sociabilidad de los alumnos y las alumnas.

Seguimos un método descriptivo, un estudio tipo encuesta o *survey* (Alaminos y Castejón, 2006), donde el *cuestionario* se configura como el principal instrumento de recogida de datos, y su análisis e interpretación, como el medio para llegar al conocimiento.

Para la selección de la muestra seguimos un método de muestreo *no probabilístico*, concretamente la modalidad de *muestreo intencional o deliberado*, donde la representatividad estadística está supeditada a la relevancia de la muestra (Cohen, Manion y Morrison, 2013). El principal criterio para su elección fue que se tratara de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de centros educativos en los que habían estudiado deportistas mujeres de alto nivel, con la finalidad de conocer sus características comunes (programas deportivos, organización, implicación familiar, formación del profesorado, recursos materiales, etc.) y datos pedagógicamente significativos.

Se trata a su vez de un muestreo polietápico. Partiendo de la localización de las deportistas de alto nivel, de su origen geográfico y de los centros donde estudiaron llegamos a una muestra de 1138 alumnos y alumnas, estudiantes de los 47 Centros de Educación Secundaria de Andalucía (Comunidad a la que se circunscribe el estudio), en los que se habían formado el 85% de la población de las deportistas de élite o alto rendimiento.

Los datos que contenían los cuestionarios los sometimos a distintos análisis estadísticos: *análisis descriptivo*, *la prueba de contraste de Chi-Cuadrado* -que nos permite establecer relaciones entre un grupo de variables en función de las que consideramos más influyentes a través del nivel de significación (< 0,05)- y el *análisis de Correspondencias Múltiples o Prueba de HOMALS*, técnica estadística que representa gráficamente la dependencia entre las diferentes categorías de las variables y que posibilita conocer la relación entre más de dos.

3. Resultados e interpretación de los datos.

Una vez analizada la información recogida, obtuvimos una serie de resultados que presentamos a continuación agrupados en torno a tres apartados: a) Caracterización de la práctica deportiva de las chicas con respecto a los chicos, b) Los rasgos de personalidad que están relacionados con la práctica deportiva y el género, y que se asocian a la educación para

¹ Tesis Doctoral realizada al amparo del Proyecto Andalucía en e-Igualdad (AD 428) de la Iniciativa Comunitaria Equal.

la ciudadanía y para la democracia y c) Los indicadores de sociabilidad que se relacionan con que los alumnos y alumnas practiquen deportes.

3.1 Caracterización de la práctica deportiva de las chicas con respecto a los chicos.

Acceder en igualdad de condiciones a las posibilidades y a los recursos institucionales de los que un grupo social dispone es un requisito fundamental de la democracia. Analizar si la práctica deportiva, cuyo acceso en nuestro marco político es considerada un derecho de todo ciudadano y ciudadana, llega de la misma forma a los chicos y chicas es una forma de conocer si la igualdad es una realidad o si por el contrario aún no se ha conseguido. También nos permite hacer explícita una situación que se da en la escuela y que ha de ser objeto de la educación para la ciudadanía y para la democracia. Ser conscientes es el primer paso para cambiar las cosas.

En nuestra investigación, encontramos que el 74,9% de chicos sí practican deportes, frente al 41,5% de chicas. Es en el grupo de las alumnas donde la asignatura de Educación Física ha de configurarse como motor de arranque para la práctica deportiva. Pensemos que sólo un 9,2% de chicos señalan no practicar deportes; el 90,8% restante tiene la oportunidad de desarrollar las cualidades y los valores que se consiguen a través de la actividad física.

3.1.1 La edad de comienzo de la iniciación deportiva

Es importante conocer si la edad de comienzo de la práctica deportiva también varía en función del sexo. Para ello contrastamos dichas variables a través de la prueba de Chi-cuadrado y encontramos que éstas están altamente relacionadas ($VP = 0,000$). Los chicos comienzan a hacer deporte sobre todo en las edades comprendidas entre los 6-7 años, y las chicas entre los 15-16 años, y en su mayoría respondiendo a motivaciones de tipo estético.

3.1.2 Tipos de deporte y chicas

Son minoritarios los deportes en que las chicas aparecen en una proporción equiparable a los chicos (tabla 1). Éstas aparecen en un porcentaje más alto en aquellos deportes estereotipadamente femeninos: aeróbic, danza, gimnasia y patinaje. En el resto de modalidades deportivas, siguen siendo los chicos los que aparecen en mayor porcentaje, sobre todo en la modalidad de fútbol/fútbol sala, donde el porcentaje de chicas es de 9,7% y el de chicos de 66,1%.

Los deportes en los que no encontramos diferencias significativas en cuanto al sexo son: Bádminton, Esgrima, Esquí Acuático/Esquí nieve, Footing/Jogging, Gimnasio/Mantenimiento, Golf, Halterofilia, Hockey, Montañismo, Natación, Pádel, Petanca, Piragüismo, Vela/Windsurf y Voleibol.

Tabla 1.

Deportes practicados por chicas y chicos en función del valor de probabilidad.

DEPORTES	SEXO		Valor de Probabilidad
	% Chica	% Chico	
Aeróbic	18,8	1,4	0,000
Atletismo	6,1	11	0,003
Baloncesto	17,4	37,9	0,000
Balonmano	3	9,6	0,000
Béisbol	2,7	7,6	0,000
Billar	8,8	19	0,000
Bolos	8,5	13,2	0,010
Boxeo	1,7	6,2	0,000
Caza/Pesca	3	15,2	0,000
Ciclismo	23,5	36,3	0,000
Danza	15,1	1	0,000
Frontón	1,3	4	0,003
Fútbol/ Fútbol sala	9,7	66,1	0,000
Gimnasia	19,3	13	0,004
Hípica	5,8	2,4	0,000
Judo/ Kárate	1,6	5,6	0,000
Lucha	0,3	4,4	0,000
Motociclismo	1,4	7,4	0,000
Patinaje	11,3	7,8	0,047
Pentatlón	0,2	1,6	0,006
Remo	0,8	3	0,005
Rugby	0,6	5,4	0,000
Squash	0,3	1,8	0,000
Submarinismo	0,6	3,8	0,000
Tenis	16	27,3	0,000
Tenis de mesa	5,5	12,2	0,000
Tiro con arco	0,8	2,8	0,009
Tiro con pistola	0,6	5,2	0,000

3.1.3 Las chicas y la frecuencia en la práctica deportiva

Se aplicó la prueba de Chi-cuadrado entre la variable sexo y la frecuencia de la práctica deportiva, obteniendo un valor de probabilidad de 0,000. Son los chicos los que con más frecuencia practican deportes, en especial *todos los días*, ya que ellos lo señalan en un 24% de los casos y ellas en un 8,6%. El porcentaje de los alumnos de la opción *varias veces a la semana* también es más alto, pero el porcentaje de las chicas igualmente es bastante significativo (34,9%). La opción de hacer deporte *sólo en vacaciones* es elegida por las chicas en mayor proporción que por los chicos, como una opción para emplear el tiempo de ocio.

3.1.4 Forma de la práctica deportiva: deportistas federados/as y deportistas aficionados/as

Actualmente se multiplican las formas en que se presenta socialmente la actividad deportiva. Desde la actividad individual o de grupo no competitiva hasta la práctica deportiva en el ámbito de la competición profesionalizada, pasando por la modalidad competitiva al margen de la organización deportiva y la práctica deportiva en la competición oficial de carácter no profesional. Cualquier deportista puede federarse si lo desea, pero para competir a nivel profesional ha de estarlo obligatoriamente.

El que los alumnos y alumnas estén federados es una muestra del tipo de implicación deportiva. Las federaciones se configuran como una importante institución de promoción deportiva: organiza competiciones, elabora reglamentos, agrupa a los diferentes clubes, etc. De ahí que queramos conocer la diferencia en cuanto al sexo, por lo que hemos cruzado ambas variables - *forma de practicar el deporte* y el *sexo*- y hemos obtenido un valor de probabilidad de 0,000.

El 14,1% de las chicas están federadas, y no lo están en un 49,9%. Los chicos, en cambio, están federados en un 37,1%. Es decir, son los alumnos los que se asocian al nivel más organizado de la práctica deportiva.

3.1.5 El acceso a las instalaciones deportivas

El contexto social, cultural e institucional media y configura la actividad deportiva. La misma concepción del deporte que se asuma desde la sociedad (en nuestro contexto el deporte se considera derecho de todo ciudadano y ciudadana) va a originar una forma de organización institucional, y con ella la puesta en marcha de programas deportivos y la dotación de recursos para la práctica deportiva.

En cuanto al análisis sobre el acceso a las instalaciones deportivas en igualdad, los datos reflejan que mientras los chicos tienen acceso a los espacios deportivos en un 75,8%, sólo el 54,8% de las chicas señalan tenerlo sin dificultad.

3.2 La práctica deportiva como camino para Educar a las ciudadanas y los ciudadanos.

El desempeño ciudadano y una actitud democrática requieren cada vez más el desarrollo de determinadas capacidades comunes tales como el pensamiento sistémico, el liderazgo, la autoestima, la perseverancia, la solidaridad, la creatividad o la resolución de problemas, capacidades que no se forman únicamente mediante la simple transmisión o adquisición de informaciones o contenidos. Las clases de Educación Física y la práctica deportiva se convierten en un ámbito ideal para la vivencia de estas capacidades.

De esta forma, hemos analizado la relación de la práctica deportiva, el sexo y los rasgos personales de perseverancia, equilibrio, deseo de aprender, energía vital, seguridad en sí mismo/a, autoestima y liderazgo.

3.2.1 Los rasgos personales de las alumnas y los alumnos

Los items en los que obtenemos diferencias significativas en cuanto al sexo hacen referencia a los rasgos de perseverancia, equilibrio, seguridad en sí mismo/a, autoestima positiva y liderazgo. Exceptuando el rasgo de la perseverancia, donde las chicas aparecen con mayor porcentaje en las respuestas positivas, son los chicos los que presentan más indicadores de rasgos de personalidad asociados al desempeño ciudadano.

Consideración aparte merece el rasgo del liderazgo, pues en un 76,2%, las chicas señalan no sentirse líderes, sólo un 8,4% lo indica de manera positiva. Los chicos, por el contrario, sí lo apuntan en un 29,8%.

También son significativos los datos obtenidos en el rasgo de la *perseverancia*, ya que las chicas señalan que es así en un 62,3% de los casos, frente al 44,1% de los chicos. Las alumnas aparecen como más perseverantes en las tareas que han de realizar.

3.2.2 La práctica deportiva y los rasgos de personalidad

Encontramos que la perseverancia aparece fuertemente asociada a la práctica deportiva en sentido positivo, pues los chicos y chicas que realizan deporte la señalan en mayor proporción (75,1%). Sobre el deseo de aprender, la asociación con la variable *práctica deportiva* es

también muy alta, ya que los porcentajes de las afirmaciones son más elevados cuanto mayor es el grado de la práctica deportiva.

La energía vital, por su parte, aparece fuertemente asociada a la variable *práctica deportiva*. De nuevo, los chicos y chicas que practican deporte presentan un mayor porcentaje de respuestas afirmativas a este ítem que el alumnado que no lo practica, así como en el rasgo de *autoestima positiva* y de *seguridad en sí mismo/a*. Son también los chicos y chicas que realizan deportes los que en su mayoría señalan *considerarse un/a líder*.

3.3 La sociabilidad, el género y la práctica deportiva.

Conocer las actividades sociales en que los alumnos y alumnas se implican es una forma de investigar qué comportamientos sociales están asociados a la práctica deportiva.

Para saber si estamos ante alumnos y alumnas implicados en la vida de la escuela, les preguntamos si participaban en las actividades extraescolares. Al cruzar esta participación con las variables *sexo* y *práctica deportiva*, obtuvimos diferencias significativas en ambos casos.

En cuanto al sexo, el valor de probabilidad de 0,000 indica que son dos variables que están fuertemente asociadas, siendo las chicas las que menos participan en actividades extraescolares (solo un 27,8% frente al 41,5% de los chicos). Lo mismo ocurre con la variable *práctica deportiva*: son los chicos y chicas que realizan actividad deportiva los que en mayor proporción participan en las actividades extraescolares que propone la escuela. Los resultados que obtenemos con estas pruebas nos llevan a interpretar que la escuela es un entorno propicio para que los alumnos y alumnas practiquen deporte, y que son los chicos los que mayoritariamente lo realizan.

3.3.1 Actividades para el tiempo de ocio

Conocer la diversidad de actividades a las que los alumnos y alumnas dedican su tiempo libre es también un dato interesante. Las chicas dedican su tiempo de ocio a actividades académicas y sociales en mayor proporción que los chicos, éstos lo hacen más en actividades deportivas (63,1% de chicos, frente a un 29,5% de chicas).

Los alumnos y alumnas que practican deporte dedican en mayor medida su tiempo de ocio a realizarlo (70%). Las actividades académicas como opción para dedicar el tiempo de ocio se da sobre todo en aquellos alumnos y alumnas que practican deporte en la opción de a veces, quizás porque combinan ambas actividades.

3.3.2 Preocupación por los problemas sociales

Según el valor de probabilidad (0,002), encontramos que los alumnos y alumnas que practican deporte son los que en mayor porcentaje señalan preocuparse por los problemas sociales (tabla 2):

Tabla 2.

Análisis comparativo entre la variable PRÁCTICA DEPORTIVA y la preocupación por los problemas sociales.

Preocupación por los problemas sociales				
	Absolutamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Valor de probabilidad
Práctica deportiva				0,002
Sí	22,6%	48,7%	15,4%	
No	18,5%	42,5%	19,3%	
A veces	20,6%	56,3%	8,8%	

Estos datos podrían estar revelando la relación señalada anteriormente entre la actividad física y los valores de solidaridad, respeto, empatía, etc.

4. Las aportaciones de la Educación Física a la educación del ciudadano y ciudadana en igualdad. Conclusiones.

El concepto de género sirve como principio dinámico, versátil y poderoso de estructuración social, que clasifica desde el momento del nacimiento y que trata de modelar de acuerdo a unos patrones estereotipados los comportamientos, las actitudes, las formas de utilizar el cuerpo, las expectativas, las aficiones, etc. a través de prácticas o actuaciones culturales, siendo el deporte una de ellas.

Como hemos visto, la edad de comienzo de la práctica deportiva de los chicos es anterior a la de las chicas. Si desde pequeños esta participación es diferente para niños y para niñas las capacidades relacionadas empiezan a desarrollarse también de manera distinta (Fredricks, y Eccles, 2005; Dixon, Warner y Bruening, 2008).

Por ello, el análisis de las diferencias de género ha de formar parte del discurso docente, sobre todo en aquellas áreas donde la masculinidad se ha considerado lo "*natural*" y las desigualdades comienzan a ser cuestionadas: el área de Educación Física.

Tras los análisis e interpretaciones realizados, obtenemos que aunque la práctica deportiva de las chicas es significativa en cuanto a proporción, aún difiere en cantidad con la práctica deportiva de los chicos, que además lo practican con mayor frecuencia y antes en el tiempo. En este contexto, quedan muchas chicas al margen de la práctica deportiva y, consecuentemente, de las oportunidades de desarrollar a través de ésta las cualidades sociales de conformidad normativa, identidad, autonomía personal y solidaridad, además de otros valores sociales y democráticos que puede fomentar la actividad física (como el respeto hacia los demás, el trabajo en equipo, el juego limpio, el compromiso o la responsabilidad). Además, esta práctica también es diferente desde el punto de vista cualitativo, ya que como hemos visto el tipo de actividades deportivas en las que se implican uno y otro sexo son estereotipadamente diferentes. Las chicas lo practican a nivel menos organizado e indican acceder a las instalaciones deportivas sin dificultad en menor proporción que los chicos.

Igualmente, hemos visto que la práctica deportiva se configura como un adecuado camino para formar el carácter de los alumnos y alumnas, pues ésta se asocia positivamente con rasgos o competencias personales relacionadas con el desempeño ciudadano: perseverancia, equilibrio, seguridad en sí mismos/as, autoestima positiva, liderazgo, energía vital y deseo por aprender; con la preocupación por los problemas del entorno y con la participación en actividades sociales.

Destacamos aquí que observamos diferencias en función del sexo en los rasgos de perseverancia y liderazgo. Las jóvenes participantes en el estudio señalan ser más perseverantes. No obstante, son ellos los que indican sentirse líderes en mayor proporción, quizás reflejando los planteamientos sobre la segregación vertical de la mujer en la esfera deportiva y profesional (Gallego, 2004, 2008a; Estebaranz, 2004).

En definitiva, creemos que hacer visible esta triple relación: igualdad de género - práctica deportiva - educación para la ciudadanía y para la democracia, permite fundamentar, justificar y organizar estrategias educativas dirigidas al fomento de la práctica deportiva en igualdad en el área de Educación Física, donde muchas de las actitudes y comportamientos tanto del alumnado como del profesorado están mediados por la misma consideración social y cultural del deporte, asociado principalmente en su vertiente competitiva y mediática a lo masculino. Trabajemos para que la igualdad de oportunidades y la educación ciudadana y para la democracia sea una realidad en todas y cada una de las áreas del Currículum.

5. Referencias bibliográficas

- Almagro, B., Sáenz, P., González, D., y Moreno, J. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 250-265.
- Alaminos, A. y Castejón, J. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Madrid: Siglo XXI.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. 7th ed. Nueva York: Routledge.
- Cortés, G., Che, W. y Sosa, M. (2001). ¿Equidad en la escuela primaria mexicana? Una visión desde la perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación*: <http://www.rieoei.org/deloslectores/Camarillo.PDF>
- Díez, C. (2003). Deporte, Socialización y Género. En Medina, F. y Sánchez, R. (Eds). *Culturas en juego. Ensayos de antropología del deporte en España*. Barcelona: Icaria, pp. 159-179.
- Dixon M., Warner S. y Bruening J. (2008). More than just letting them play: Parental influence on women's lifetime sport involvement. *Sociology of Sport Journal* 25, 538-559.
- Dorr, A. y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educar. Revista de Educación*, 7.
- Estebaranz, A. (2004). *Andaluzas de Ayer, Hoy y Mañana. Abriendo Caminos. Observatorio e-igualdad*. Córdoba: Diputación de Córdoba.
- Estebaranz, A. (coord^a). (2007). *Avanzando hacia la Igualdad: Argumentos para el cambio*. Sevilla: Digital@tres, S.L.
- España. Real Decreto-ley 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 15 de enero de 2007, núm. 5, pp. 677-773.
- Fredricks, J. A. y Eccles, J. S. (2005). Family Socialization, Gender, and Sport Motivation and Involvement. *Journal Of Sport & Exercise Psychology*, 27(1), 3. doi:4642.pdf
- Gallego Noche, B. (2004). *Andaluzas que abren caminos en el deporte*. Córdoba: Diputación de Córdoba.
- Gallego Noche, B. (2008a). La investigación biográfico-narrativa en un estudio sobre la situación de las mujeres en el deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 121-140. <http://revistas.um.es/rie/article/view/94151/90771>
- Gallego Noche, B. (2008b). *La Mediación Sociocultural en la Identificación y Formación de Personas con Altas Capacidades Físicas, desde una visión de Género*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Sevilla.
- Gallego Noche, B. (2010). Aprender la igualdad de mujeres andaluzas que abren caminos en el deporte. En Estebaranz, A. y Núñez, T. (2010) *Aprender de otras mujeres andaluzas el camino de la igualdad*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, pp. 77-102
- Gallego, B. y Estebaraz, A. (2012). Roles, valores y competencias de las mujeres que abren camino en el deporte. Ponencia presentada en el *Foro Mujer y Deporte "Heroínas"*. *Comisión Mujer y Deporte del Comité Olímpico Español*.
- García, M. (1998). Cultura Deportiva y Socialización. En García, M., Puig, N. y Lagardera, F. (comps.). *Sociología del Deporte*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 115-139.
- Gil, P. y Contreras, O.R. (2003). Interés y valoración del área de Educación Física por padres y alumnos y en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 32, 327-355.
- Gómez, A., Hernández, J., Martínez, I. y Gámez (2014). Necesidades psicológicas básicas en educación física según el género y el ciclo educativo del estudiante durante la escolaridad obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 159-167. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.172311>
- Hellín, P., Moreno, J. y Rodríguez, P. (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico-deportiva. *Revista de psicología del Deporte*, 15 (2) 219-231.
- Hernández L., Ferrando J., Quílez J., Aragonés M., y Terreros J. (2010). *Análisis de la actividad física en escolares del medio urbano*. Investigación en Ciencias del Deporte. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Isorna, M., Rial A. y Vaquero, R. (2014). Motivaciones para la práctica deportiva en escolares federados y no federados. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 80-84

- Jiménez, C. y Pérez, G. (Coord^{as}.) (2008). *Educación y género*. Valencia: Tirant Lo Blanch. UNED
- Macías, M. V. (2005). *Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Maceira, L. (2007). Género y educación ciudadana: Reflexiones sobre los retos para la educación democrática. *Revista Decisio*, 17: http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_17/decisio17_saber3.pdf
- Maquieira, V. (ed^a.) (2010). *Mujeres, globalización y derechos humanos*. Madrid: Cátedra, col. Feminismos.
- Macarro, J., Martínez, A. y Torres, J. (2012). Motivaciones para la práctica físico-deportiva en adolescentes españoles al terminar la Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 26, 10 (1), 371-396
- Moreno, J., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J., y García, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.
- Mosquera, M. J. y Puig, N. (1998). Género y edad en el deporte. En García, M.; Puig, N. y Lagardera, F. *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial, 99-113.
- Nucci, C., y Young-Shim, K. (2005). Improving Socialization Through Sport: An Analytic Review of Literature on Aggression and Sportsmanship. *Physical Educator*, 62(3), 123-129
- Pavón, A. y Moreno, J. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica física-deportiva: diferencias por género. *Revista de Psicología del Deporte*, 17 (1) 7-23
- Torres Santomé, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- Vázquez, B., Fernández, E., Ferro, S., Learreta, B. y Viejo, J. (2000). *Educación física y género: modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.



La presencia de las académicas a lo largo de la historia en la Educación Superior Española

The presence of academic history along the Spanish Higher Education

Inés Lozano Cabezas,
Marcos Jesús Iglesias Martínez,

Universidad de Alicante, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 14 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 23 de febrero de 2014

Fecha de aceptación: 18 de marzo de 2014

Lozano, I. e Iglesias, M.J (2014). La presencia de las académicas a lo largo de la historia en la Educación Superior Española. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 204 – 216.



La presencia de las académicas a lo largo de la historia en la Educación Superior española

The presence of academic history along the Spanish Higher Education

Inés Lozano Cabezas, ines.lozano@ua.es

Marco Jesús Iglesias Martínez, marcos.iglesias@ua.es

Universidad de Alicante, España

Resumen

Los diferenciales de género en las instituciones universitarias están generando un alto incremento de los estudios sobre las académicas, cuyos objetivos están orientados a analizar e identificar cuáles son las razones de estas diferencias entre el personal docente e investigador en la Educación Superior, especialmente, en los órganos de representación y en las cátedras universitarias. A pesar de que existen parámetros políticos e institucionales que rompen con el denominado “techo de cristal”, el objetivo de este trabajo ha sido atestiguar que la situación de desigualdad y de discriminación femenina continua siendo una realidad en las universidades públicas españolas. Los datos analizados, así como las numerosas investigaciones que sitúan el estado de la cuestión, coinciden con estas evidencias. Las conclusiones de este trabajo presentan posibles posturas y actitudes que pueden contribuir a romper con la infrarrepresentación de las académicas en el contexto universitario español. Las investigaciones que indagan sobre las creencias, los pensamientos y las aptitudes de las profesoras universitarias pueden ser consideradas como un valioso recurso para la construcción social hacia la igualdad y, fundamentalmente, para el fomento de un desarrollo profesional auténtico de equidad en el contexto de la Educación Superior

Abstract

Gender differentials in academic institutions are generating a high increase of studies on the female academic, the objectives are oriented to analyze and identify what are the reasons for these differences between teaching and research in higher education, especially in the representative bodies and university professors. Although there are political and institutional parameters that break the so-called “glass ceiling”, the aim of this study has been to show clear evidence the situation of inequality and discrimination against women in the Spanish universities. The results collected, as well as numerous studies have analyzed to locate state of affairs, consistent with the evidence. The findings of this study show possible positions and attitudes that can contribute to break the academic representation of the Spanish university context. The investigations that probe the beliefs, thoughts and attitudes of female academic can be considered as a valuable resource for the social construction towards equality and essentially in promoting a genuine professional development of equity in the context of Higher Education

Palabras clave

Académicas; feminismo; Igualdad de oportunidades; Estudios de las mujeres; Género; Universidad.

Keywords

Academic women; Feminism; Equal; Opportunities; Women’s studies gender; University

1. La lenta incorporación de las académicas al sistema universitario español

A lo largo de la historia, la mujer se ha visto relegada a un segundo plano en el ámbito académico, tanto en su formación como estudiante como en el ejercicio de la práctica docente. Capel (1986) considera que el estudio histórico de esta situación debe analizar diversos ámbitos (demográfico, económico, ideológico, jurídico, educativo, etc.) en los que las mujeres han sido las grandes ausentes a lo largo del espacio temporal histórico de los últimos tres siglos. En este sentido estamos de acuerdo con Louise Otto-Peters en 1849 (citado por Anderson y Zinsser, 1991) en que la historia de todos los tiempos – y principalmente la de hoy-nos enseña que las mujeres serán olvidadas si ellas se olvidan de pensar en sí mismas.

La lucha de las mujeres por la igualdad ha sido difícil, tortuosa y lenta sobre todo en cuanto al desarrollo profesional, ya que las mujeres han estado soportando la sobrecarga de los lastres milenarios (Guil, 2007). Así, por ejemplo, explica la citada autora, en la antigua Grecia (500 aC) prohibían bajo pena de muerte que las mujeres estudiaran o practicaran medicina, obligándolas a vestirse de hombres para acudir a los debates de los filósofos griegos o sufriendo martirio por su conocimiento y por su hacer ciencia. En los tiempos de la Roma antigua la discriminación sexual se diversificaba en varios planos (económico, educativo, social, civil, laboral, cultural y político) por la ostentación del *pater familias* sobre los hijos, los descendientes y las mujeres integradas en la familia. Más allá de los romanos, la Universidad que lleva el nombre de la actual reforma universitaria europea (Plan Bolonia), marginaba a las mujeres en su Decreto-Resolución de 1377:

La mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, [...] nosotros defendemos y prohibimos expresamente que alguien se permita introducir alguna mujer, sea cual fuere ésta, incluso la más honrada, en la dicha universidad. Y si alguno lo hace a pesar de todo, será severamente castigado por el rector. (citado por Guil, 2007, p.4).

En 1405, Christine de Pisan resalta esta discriminación de las mujeres en su emblemática obra el *Libro de la ciudad de las damas*, pero hasta 1865 las mujeres no pueden acceder a la universidad, siendo la Universidad de Zurich (Suiza) la primera institución de enseñanza superior que admite que las mujeres reciban una educación universitaria. Este ambiente de machismo se prolongó hasta el código de Napoleón en el que la mujer era percibida como una esclava y propiedad del hombre, y sólo es válida para producir hijos. Esto llegó a influir en otros países europeos, como, por ejemplo, España, en la época del franquismo en el que se recortó drásticamente las posibilidades de las mujeres en la esfera pública y privada. Así la discriminación y desigualdad de la mujer empezaba desde la educación primaria, como se decreto mediante la Ley de Instrucción Pública (desarrollada por ministro Claudio Moyano, en 1857), en ella se advierte claramente que la educación mixta sólo se dará en las Escuelas incompletas:

Únicamente en las Escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aun así con la separación debida. (artículo 103)

En cuanto a los contenidos que han de aprender las/os niñas/os la Ley de Instrucción Pública también establece discriminaciones:

En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán (la Agricultura, la Industria, el Comercio, la Geometría, el Dibujo Lineal, la Agrimensura, la Historia y la Geografía) reemplazándose con: primero, labores propias de su sexo; segundo, elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores, y tercero, ligeras nociones de higiene domésticas. (artículo 5)

En cuanto a la actividad profesional docente, se distingue entre maestras para formar niñas y maestros para formar niños:

El Gobierno procurará que se establezcan Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas. (artículo 114)

En cuanto a la remuneración por la práctica profesional docente hemos de decir que el Artículo 194 de la Ley de Instrucción Pública advierte, que será de una tercera parte menor que la de los maestros.

Para la segunda enseñanza la Ley de Instrucción Pública no contempló la posibilidad de que las mujeres accedieran a esta educación por lo que cuando éstas tomaron la decisión de hacerlo hubo que publicar una Orden (Jagoe, Blanco y Enríquez, 1998). De este modo, el 2 de septiembre, se publicó la Orden de la Dirección General de Instrucción Pública autorizando a las mujeres a cursar estudios en los establecimientos públicos de segunda enseñanza:

[S]i debería conceder examen de varias asignaturas de segunda enseñanza a doña María Maseras y Rivera según lo solicita [...] Y segundo- Hacerle notar los inconveniente que, dado el estado de nuestras costumbres, podría ocasionar la reunión de ambos sexos en las clases, no obstante el indisputable derecho que a la instrucción tiene la mujer, del que puede usar, estudiando privadamente y dando a sus estudios validez académica por los medios marcados en las legislación vigente. (Jagoe, Blanco y Enríquez, 1998, p. 149)

Es de gran importancia destacar que ningún título académico, exceptuando el de maestra, permitía a las mujeres ejercer profesionalmente en la educación, hablamos de mujeres con el título de bachiller, licenciadas o doctoradas, que insistimos en ningún caso pudieron ejercer su profesión. El Consejo General de Instrucción Pública propuso al Ministerio de Fomento (1857) expedir dichos títulos con carácter académico pero no profesional.

En la Orden de la Dirección General de Instrucción Pública, del día 22 de Julio de 1878, por la cual se autoriza la expedición del título de Bachiller a Encarnación de Águila y Sánchez y demás alumnas que se encuentren en su caso dice así:

[C]onsiderando que el título de que se trata no lleva consigo el ejercicio de ninguna profesión, de ninguna clase de función pública, [...] esta Dirección general ha tenido a bien resolver, que tanto la alumna del Instituto de Sevilla, doña Encarnación del Águila y Sánchez, [...] puede y debe expedírseles el título de Bachiller. (Jagoe, Blanco y Enríquez, 1998, p.151)

En el siglo XIX España cuenta con un panorama educativo devastador (Capel, 1986), la educación es un privilegio de la clase media alta, y hay un altísimo porcentaje de analfabetismo (75,5%), pero este porcentaje se eleva todavía más si sólo consideramos a las mujeres (85,9%). Pese a este panorama, y a la lenta y dificultosa incorporación de la mujer a la educación, el 8 de marzo de 1910, las mujeres acceden por primera vez a la Educación Superior en igualdad de condiciones. Los logros de las mujeres en la enseñanza universitaria han ido avanzando, así lo muestra el informe *Académicas en cifras 2006-07*, del cual queremos destacar a algunas de las primeras mujeres que trabajaron en la universidad como profesoras (MEC, 2007, p. 4):

1916: Emilia Pardo Bazán es designada Catedrática para los Cursos de Doctorado de la Universidad Central por el Rey Alfonso XIII.

1953: Ángeles Galino Carrillo es la primera mujer que en Oposición libre obtiene una Cátedra en la Universidad española.

1977: Carmina Virgili Rodón: primera Decana.

1982: Carmina Virgili Rodón: primera Secretaria de Estado de Universidades e Investigación.

1982: Elisa Pérez Vera: primera Rectora de Universidad, en la UNED.

Gracias a la asociación Clara Campoamor, y dentro del contexto universitario, se comenzó a gestar la teoría feminista. Como consecuencia de ello comenzaron a emerger las

investigaciones y la presencia de profesoras dirigidas a eliminar las desigualdades y la discriminación femenina en la carrera docente, lo que conllevó a la consecución de logros de derechos políticos y civiles para las mujeres. Estamos de acuerdo con la filósofa Amelia Valcárcel (2009) en que es necesario contar con el feminismo como uno de los mayores motores de cambio, de innovación social y moral para la consecución de metas como: la necesidad de creación de redes de apoyo que facilitan las relaciones, la distribución del conocimiento y la igualdad de oportunidades. Y todo ello solo podrá ser potenciado por la creación de una masa crítica de mujeres en la alta dirección para facilitar los cambios de cultura en el contexto universitario (Santana, 2008: 91).

2. La situación actual de las académicas en las Universidades públicas españolas

En la universidad española, el incremento significativo del acceso de las mujeres a la Educación Superior comenzó a finales de los años setenta, aunque hay que tener en cuenta que muchas de ellas no pudieron acceder por impedimentos creados en la etapa anterior durante el franquismo. (García de León y García, 2001).

Tabla 1.
Profesorado de los centros propios de las universidades públicas curso 2010-2011

Curso 2010/2011					
Categoría Profesional	Total	Mujeres	%Mujeres	Hombres	%Hombres
Catedráticos/as U	10321	1865	18,07%	8456	81,93%
TU	30425	11835	38,90%	18590	61,10%
Catedráticos/as EU	1412	424	30,03%	988	69,97%
TEU	7662	3185	41,57%	4477	58,43%
Asociados/as	23722	8022	33,82%	15700	66,18%
Asociados/as CC Salud	6944	2762	39,78%	4182	60,22%
Ayudantes	2083	1000	48,01%	1083	51,99%
Ayudantes Dr.	2885	1450	50,26%	1435	49,74%
Colaboradores/as	3259	1512	46,39%	1747	53,61%
Contratados/as Dr.	6866	3342	48,67%	3524	51,33%
Eméritos/as	725	181	24,97%	544	75,03%
Maestro de taller	43	2	4,65%	41	95,35%
Profesores visitantes	616	279	45,29%	337	54,71%
Personal investigador	6412	3096	48,28%	3316	51,72%
Otros y no consta	5415	2691	49,70%	2724	50,30%
Tesis Doctorales	8403	4165	49,57%	4238	50,43%
Alumnado Doctorado	64932	33022	50,86%	31910	49,14%

(Fuente: INEBASE; tabla de diseño propio).

Los datos de la tabla 1. muestran las diferencias entre hombre y mujeres, acerca de las categorías profesionales, en las universidades públicas españolas, durante el curso 2010-2011. Las generaciones que han sufrido las desigualdades, en la época del franquismo, acusan un mayor desequilibrio, sobre todo, en lo que se refiere a las categorías con mayor rango (cátedras). Observamos, por ejemplo, que en el curso 2010-2011 un 81,93% de las cátedras universitarias están ocupadas por hombres frente a un 18,07% que están siendo ocupadas por las mujeres. La diferencia también se expresa en relación al número de profesores asociados con un total de 15700, frente a la presencia de 8022 de profesoras asociadas. Los profesionales de este colectivo realizan una doble tarea (docencia en la universidad y trabajo en una empresa), de ahí podemos deducir que los diferenciales entre el colectivo de profesoras

asociadas es derivado de incompatibilidad de las mujeres con su vida familiar. Por otra parte, nos parece un indicador alentador el que la representación propia del colectivo de ayudantes y profesores ayudantes doctores únicamente evidencia un avance ligero hacia la igualdad (los datos en ambas categorías son similares en ambos sexos). Aunque no existe aún plena igualdad, estamos convencidos que los avances en las sociedades y en las universidades actuales suponen un claro reflejo positivo para las nuevas generaciones. No obstante, debemos ser cautelosos ante esta situación, ante los desequilibrios entre académicas y académicos como podemos observar en la figura 1.

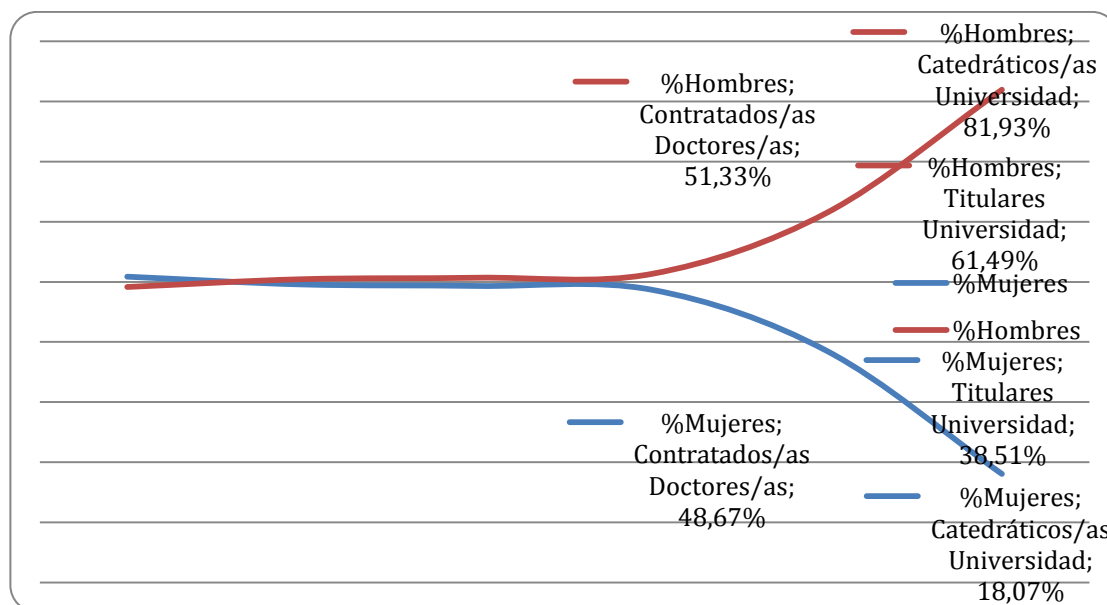


Figura 1. Distribución porcentual de alumnado y profesorado en las universidades españolas. Curso 2010-2011. (Fuente: INEBASE. Diseño de elaboración propia).

Observamos, por tanto, como las mujeres superan académicamente a los hombres en la lectura de sus tesis doctorales y en la categoría profesional de ayudante/ayudante doctor/a, sin embargo, la situación se invierte en las categorías profesionales más altas (profesoras titulares y catedráticas) en el que la presencia de los hombres es más mayor que la de las mujeres. Es el momento en el que los profesionales liberales suelen comenzar a formar una familia y, habitualmente, ellas asumen el cuidado del hogar y la crianza de los niños y los hombres siguen ascendiendo académicamente mientras que la mujer desciende por ocupar otros espacios:

Las mujeres ocupan servicios asistenciales, familiares y limpieza, los hombres campan por los consejos de administración, las cátedras, los parlamentos y los ejércitos: ellos tienen la fuerza y obstaculizan la presencia femenina de forma oculta o manifiesta. (Cantón, 2008, p. 378)

Por otra parte, observamos también que los datos de la publicación ministerial, *Académicas en cifras* (MEC- UMYC, 2007), evidencian que la presencia de las mujeres en cargos académicos es muy escasa. El mencionado estudio expresa que la política de igualdad no viene reflejada en los equipos de gobierno de las Universidades públicas españolas. En general, los datos del citado estudio indican que hay una representación de mujeres inferior al 26%, en los órganos unipersonales en las universidades públicas españolas. Los datos más relevantes corresponden a los referidos a las mujeres que ocupan los rectorados (sólo en casi un 6,5% de los casos) o los referidos a la dirección de las facultades o escuelas politécnicas superiores (16,4%) mientras que la dirección de departamentos de estas instituciones sólo en un 19,3% es

asumida por una mujer. A pesar de que actualmente hay avances en la representación de las mujeres en la gestión¹, aún sigue siendo insuficiente como afirmó la primera rectora de la universidad española Elisa Pérez Vera en una entrevista concedida a EuropaPress (2010) en la celebración del centenario de la aprobación de la real Orden del 8 de marzo de 1910: "*Ahora las catedráticas representan el 15 por ciento del total y en 1982 el 13 por ciento. Es ridículo que sólo haya aumentado el dos por ciento en casi treinta años*".

La representación de las mujeres en la investigación también refleja su baja presencia en el ámbito científico. El CSIC (2010) a través de la comisión Mujeres y Ciencia, desde el año 2004, elabora informe anual para manifestar estas diferencias. Recientemente se ha publicado un estudio en el que se presentan los orígenes de esta comisión (López *et al.*, 2013) y muestran datos más actualizados en relación a la presencia de las mujeres investigadoras y la situación actual de las científicas en las distintas ramas de conocimiento. En conjunto las autoras muestran que ha habido una mayor incorporación de las científicas a las distintas ramas de conocimiento en el CSIC. Así se observa que el número de Profesoras de Investigación (PI) aún suponen tan solo un 23,50% frente al 76,50% de los Profesores de Investigación. A pesar de esta diferencia la comisión considera que los datos indican tendencias significativas entre el periodo 1993-2002, en el que el número de profesoras de investigación (PI) creció de un 12% a un 15%, el de investigadoras científicas (IC) del 27 al 29% mientras que el de científicas titulares (CT) lo hizo del 38 al 39%. El informe destaca (CSIC, 2010), por otra parte, que el número de becas predoctorales (56,86% las obtienen mujeres) y de becas postdoctorales (52,50% las obtienen, asimismo, mujeres) en el CSIC evidencian una razonable presencia femenina, lo cual supone un paso más hacia la igualdad y un factor que puede suponer la consecución de una ciencia sin sesgos de género. En suma, a pesar de que el número de mujeres matriculadas en estudios universitarios es superior al de los hombres, el proceso de vida académica muestra un declive sustancial en la vida profesional de las mujeres en la universidad y en las instituciones científicas (Harding, 1998), a partir de la lectura de la tesis.

3. La emergencia de una nueva línea de investigación en Educación Superior: estudio de caso de las académicas en las Ciencias de la Educación

A lo largo de los últimos años han emergido estudios y líneas de investigación subyacentes entorno al género que se abren a múltiples perspectivas disciplinares (la filosofía de la ciencia, sociología, psicología y pedagogía, etc.) que indagan sobre la situación socio-profesional de las profesoras universitarias. Estas investigaciones adoptan metodologías de investigación cuantitativa o cualitativa que confieren mayor fiabilidad y validez a las mismas y ofrecen claves explicativas para dar cuenta sobre la situación de las mujeres en su desarrollo profesional docente e investigador en las universidades y, por otra parte, configuran la identidad de las investigaciones sobre género y ciencia necesaria (Colás, 2008).

A pesar de que existe un amplio debate sobre qué metodología de investigación es más válida en el análisis de los pensamientos del profesorado (Cochran-Smith y Zeichner, 2005; Day, Sammons y Gu, 2008; Slavin, 2008), nosotros estamos de acuerdo con Colás (2008) en que el *método de análisis de los discursos* es una metodología de investigación que sirve para analizar las voces de las académicas, especialmente, por su carácter interno, sutil y subjetivo, como una herramienta que da un alto protagonismo en el campo de las ciencias sociales (García de León y García, 2001). En esta diversidad en los estudios de género también se incluyen estudios y análisis sobre cómo influye la política y la economía en la igualdad, especialmente, en la Educación Superior de la Unión Europea y los Estados Unidos de América (Danowitz-Sagaría, 2007) y como las profesoras universitarias son una clara minoría en Europa y a nivel mundial, como se ha demostrado (European Commission, 2009a, 2009b).

¹ Adelaida de la Calle, Rectora de la Universidad de Málaga, ha sido la primera presidenta de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, años 2011-2013.

En base al desarrollo de nuestro trabajo, el segundo objetivo de este manuscrito ha sido analizar y describir cuál es la situación actual en la investigación sobre las académicas españolas. Consideramos que después de más de siglo en la incorporación de las mujeres en la Academia, es imprescindible conocer y analizar qué piensan las académicas sobre la actual situación. Para ello hemos seleccionado aquellos estudios basados en una metodología de investigación cualitativa (o mixta), ya que consideramos que la *senda de la investigación narrativa* (Clandinin y Connelly, 2000) es un recurso que enfatiza la importancia de la experiencia y de la interpretación de las metáforas del conocimiento profesional entretejido de la multitud y diversidad de historias de vida docente o en un conocimiento situado en lo social y en lo profesional. Además, el análisis de los discursos y las narrativas biográficas de la trayectoria profesional y académica son la base para observar la estructura social (Bordieu, 2003). Los discursos de las profesoras son un elemento generador de formas de pensamiento desde la perspectiva de género en los centros educativos y en los diferentes contextos de la práctica docente (Jiménez, 2007). En este sentido, consideramos que los discursos de las académicas son un fiel reflejo de las desigualdades de los contextos sociales y de las prácticas que se desarrollan en las universidades. En este apartado hemos realizado una revisión de los trabajos de investigación publicados en la última década. Para ello hemos seleccionado aquellas publicaciones de carácter científico cuyas participantes son las académicas (profesoras universitarias españolas) y en el que se da voz a sus discursos (investigaciones basadas, principalmente, en la metodología cualitativa o mixta).

Las investigaciones sobre las académicas hacen patentes la representación de la élite invisible en el contexto universitario, lo que según Flecha (1999) supone abordar nuevos conocimientos y nuevas posibilidades en el reconocimiento de las mismas. El *Libro Blanco de los estudios de las mujeres en las universidades españolas* (Ballarín, Gallego y Martínez, 1995), y el *Libro Blanco sobre la Situación de las Mujeres en la Ciencia Española* (Sánchez de Madariaga, De la Rica y Dolado, 2010) han dado cuenta de los avances y los trabajos desarrollados hasta el momento por las académicas y han mostrado su situación actual dentro de la ciencia. En esta línea hemos analizado las investigaciones que se están desarrollando y difundiendo en las universidades españolas en la última década, como describimos a continuación.

Alonso (2002) analiza la trayectoria profesional docente-investigadora tanto en académicas como académicos, y concluye con una descripción de los obstáculos que encuentran las mujeres y que les impide la promoción profesional en el sistema universitario. Por otra parte, un estudio realizado en la Universidad de Castilla y León (Lecuona, 2005) verifica el grado de desigualdad de la mujer en la estructura académica. También contamos con el estudio realizado sobre la Universidad de la Laguna (Jiménez, 2003) en la que se describe la situación de las profesoras universitarias en dicha Universidad. Se trata de un estudio empírico en el marco de la sociología de las profesiones y la crítica de las teorías feministas.

Por otra parte, Fresno (2002) analiza la relación existente entre género y producción de conocimiento en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense durante el periodo 1985-2000. El estudio concluye que a pesar de que las mujeres son mayoría en los programas de doctorado, en el proceso de investigación con la dirección de tesis doctorales la población es mayoritariamente masculina, representando, por tanto, mayor prestigio profesional y académico en los profesores que en las profesoras.

En un estudio realizado en las universidades catalanas (Tomàs, Duran, Guillamón y Lavié, 2008) se identifican las dificultades internas y externas de las mujeres para poder acceder a la gestión universitaria. Las conclusiones del estudio ponen de manifiesto que la cultura organizativa de la universidad es predominantemente masculina, donde las mujeres no tienen cabida. Dicho estudio se completa con la percepción que tiene la mujer sobre el rol femenino en la gestión universitaria. Otro estudio de las mismas autoras (Tomàs, Durán y Guillamón, 2009) analizan la participación de las mujeres en los órganos de gobierno de la universidad, a través de la observación sistemática categorial y la entrevista grupal. Las investigadoras concluyen con la constatación de la presencia de aspectos del *estilo femenino de participación*, que influye en la forma de gestionar de las profesoras universitarias. A su vez, Tomàs y Guillamón (2009) analizan las barreras y los obstáculos de las académicas de cuatro

universidades catalanas en el acceso a los puestos de gestión, cuyas conclusiones recogen que las barreras son de tipo interno, es decir, aquellas relacionadas con los procesos de socialización; o de tipo externo, como aquellas que están ligadas los estereotipos al género femenino y la cultura sexuada de las universidades, entre otros. Como consecuencia a la línea de investigación trazada por estas investigadoras catalanas, recientemente Tomàs, Castro y Durán (2012) indagaron sobre la visibilidad de las académicas de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Sevilla, en base a tres dimensiones de participación, experticia y poder como tres ámbitos de desarrollo profesional docente universitario.

En la misma línea se analizan los estilos de liderazgo de las mujeres universitarias sevillanas (Sánchez y López, 2008). El estudio describe las características y la orientación de su estilo directivo y las bases o fuentes de poder sobre las que construyen su liderazgo femenino. Las evidencias de la investigación muestran que la participación de las mujeres en la gestión universitaria podría contribuir al desarrollo y la mejora de las organizaciones en la Educación Superior.

García de León, Fresno y Andreu (2003) efectúan un análisis práctico sobre la carrera académico-científica de las mujeres españolas, en el cual destacan la invisibilidad de las mismas por factores androcéntricos que provocan la ocultación de la meritocracia vinculada al binomio género-poder. Concluyen que el género es una vertiente social de dominación y de desigualdad social en nuestros sistemas sociales.

Por otra parte, destacamos otros estudios realizados en el ámbito de las universidades públicas valencianas (Escolano, 2006a, 2006b). El citado estudio combina la metodología cualitativa y cuantitativa, y analizan la situación socio-profesional de las profesoras universitarias en las universidades, desvelando las diferencias de género en la carrera universitaria, así como, la limitada presencia en los órganos de gobierno universitario del colectivo de mujeres.

Ante la diversidad de estudios de género también emergen investigaciones sobre las profesoras noveles. Así el estudio realizado por Simelio y Florencia (2008), a través de cinco entrevistas en profundidad, analiza la situación de las profesoras jóvenes adscritas a la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, durante el curso 2007-2008. Finalmente, el estudio concluye con la idea de que las profesoras jóvenes también sufren una serie de obstáculos en su acceso a la Academia que les afectan específicamente (vida familiar - en particular, la maternidad -; segregación a puestos de menor categoría; el trabajo de gestión no valorado científicamente; y la cultura masculina del poder), los cuales pueden significar una doble discriminación para este colectivo.

Basado en las voces de las académicas, las investigadoras de la Universidad de Alicante (Lozano, Iglesias y Martínez, 2013) analizaron las propuestas planteadas por las profesoras universitarias para promover las oportunidades más efectivas y sostenidas en la participación en la comunidad universitaria. Recientemente Lozano, Iglesias y Martínez (2014) estudiaron las narrativas de las académicas acerca de las interrelaciones personales con sus mentores, así como su integración en las redes departamentales, considerando la estructura colaborativa en la comunidad universitaria como un elemento que puede promover mejores oportunidades en el desarrollo profesional de las académicas.

Ballarín (2013), a través de una investigación mixta, estudia las creencias y los prejuicios del profesorado sobre sus aportaciones al feminismo académico. Del análisis de los pensamientos del profesorado hay ausencias de argumentos que demanden formación específica en temas de igualdad ni tan siquiera la necesidad de que existan asignaturas que versen sobre esta temática, ya que aún se mantiene una actitud resistente al cambio en los planes de estudio. Las conclusiones del estudio plantean la necesidad de corregir el conocimiento androcéntrico del profesorado.

Finalmente, el liderazgo científico de las académicas ha sido también análisis de estudio para conocer las condiciones de éxito que influyen en su actividad académica. En esta línea han investigado las profesoras de la Universidad Autónoma de Barcelona (Durán-Belloch e Ion,

2014), en el que concluyen que los condicionantes - ya sean los personales, la pertenencia de liderar un grupo o la relación institucional - son factores que contribuyen al éxito científico de las académicas.

4. Algunas conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos podido constatar la lenta incorporación de las mujeres a la formación académica, siendo ello uno de los avances para la consecución de la igualdad de oportunidades y en el que según Capel (1986) han sido tres momentos claves: primero el reconocimiento del derecho a la educación; segundo, el poder ser educada de igual forma que el hombre, en grados y contenidos; y tercero, permitirle el ejercicio remunerado de todas las aptitudes adquiridas. Un siglo de historia universitaria ha sido necesario para que el número de estudiantes universitarias sea superior al de sus iguales masculinos. Sin embargo, prosigue prevaleciendo una visión masculina en el contexto universitario. Observamos que sigue siendo patente la infra-representación de las académicas en la ciencia y en la tecnología, especialmente en la producción científica femenina, factor determinante para el prestigio profesional de las académicas, siendo por tanto, uno de los techos de cristal que aún ralentiza la promoción de las mujeres en la universidad española (Guil, 2007).

Somos conscientes de que el sistema universitario tanto en su estructura como en su funcionamiento tiende a fomentar la igualdad de género (actualmente, las universidades públicas, ofrecen garantías de igualdad y seguridad jurídica), pero la presencia de las mujeres sigue siendo muy inferior con respecto a los hombres, aún más cuando la mayoría de tituladas son mujeres. Asimismo, consideramos que son otros los aspectos que influyen en las situaciones de desigualdad dentro del contexto universitario, y a su vez, ello hace que la carrera profesional de las profesoras se vea limitada y su promoción sea más lenta que la de los hombres y, por tanto, este desequilibrio en las trayectorias profesionales femeninas y masculinas hace de la Universidad una institución esencialmente androcéntrica (Harding, 1998), siendo ésta un espacio reservado al mérito.

Consideramos que para reducir la infrarrepresentación de las académicas es necesario fomentar más políticas de igualdad, en la que académicas y académicos sean evaluados de igual modo sin atender a distinciones de género. Actualmente, existen normativas que ayudan a equilibrar estas diferencias a través de las cuotas de participación. Sin embargo, estas actuaciones fomentan la discriminación positiva e incluso en ocasiones es contraproducente para la causa de la igualdad entre profesoras y profesores, aunque somos conscientes de que en determinadas situaciones son necesarias para que las académicas consigan alcanzar los puestos más altos en gestión e investigación, ya que la realidad contada en cifras nos hace conscientes de la infrarrepresentación numérica de las académicas en determinadas facultades y departamentos.

Por otra parte, es necesario seguir investigando acerca de la situación socio-profesional de las académicas. Como hemos descrito en este ensayo, el aumento de los estudios sobre las académicas permite inferir en el impacto que van a tener los mismos y animan a las investigadoras de distintas áreas de conocimiento a participar activamente en esta línea (Bank, 2012; Campbell y Mallozi, 2012), principalmente, en la inclusión de los estudios de género en el espacio académico es una respuesta a una demanda social emergente que logre la ciencia no androcéntrica (Ballarín, 2005; Harding, 1998).

No obstante, debemos asumir que el escenario universitario no ha de ser ajeno a la realidad del contexto social, sino también un lugar donde observar y conocer la estructura social (Bordieu, 2003). Los diferenciales de género arrastran un problema de base socio-cultural, cuyos orígenes surgen en una educación que hemos de diseñar hacia la igualdad de oportunidades. Así, para conseguir la plena igualdad, es necesario una buena educación no sexista de base en la que hombres y mujeres seamos iguales, y en el que tareas de hogar y el cuidado de los hijos sea equitativo, para que las mujeres (y los hombres) puedan desarrollarse profesionalmente en igualdad de condiciones. A ello hemos de unir los apoyos y recursos por

parte de las instituciones para que la conciliación familiar-laboral sea posible. Somos conscientes que aún nos queda un largo camino por recorrer para poder hablar de equidad e igualdad de oportunidades en la Academia. Asimismo, apostamos por una cultura más participativa y colaborativa en el contexto universitario como un valioso recurso que pueda redundar en un desarrollo profesional auténtico entre todos sus miembros.

5. Referencias bibliográficas

- Alonso, M. J. (2002). Las académicas. Profesorado universitario y género. *Revista de Educación*, 328, 465-475.
- Anderson, B. y Zinsser, J. (1991). *Historia de las mujeres: Una historia propia*. Volumen 1 y 2. Barcelona: Crítica.
- Ballarín, P. (2005): Mujeres en el laberinto de cristal universitario. En I. TORRES (coord.). *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. (pp. 183-194). Madrid: Narcea.
- Ballarín, P. (2013). Docencia universitaria y conocimiento en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 89-106.
- Ballarín, P., Gallego, M. T. y Martínez, I. (1995). *Los Estudios de las Mujeres en las Universidades españolas 1975-91. Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Bank, B. J. (2012). *Gender and Higher Education. An Encyclopedia*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Bourdieu, P. (2003). *Las estructuras sociales de la economía*. Barcelona: Anagrama.
- Campbell, Sally y Mallozi, Christine A. (2012). She's not there: women and gender as disappearing foci in U.S. research on the elementary school teacher, 1995-Pre-sent». *Review of Educational Research*, 82 (3), 243-295.
- Capel, R. M. (coord.) (1986). *Mujer y sociedad en España 1700-1975*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- Cantón, I. (2008). El espacio y el género en los centros educativos. En C. Jiménez Fernández y G. Pérez Serrano, G. (Coords.) *Educación y género. El conocimiento invisible*. (pp. 367-388). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Clandinin Y D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: The Jossey-Bass Education Series.
- Colás, P. (2008). *Género y Ciencia. Líneas y metodologías de investigación*. En C. Jiménez Fernández y G. Pérez Serrano, G. (Coords.) *Educación y género. El conocimiento invisible*. (pp. 191-216). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. M. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AREA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: AERA-Lawrence Erlbaum Associates.
- CSIC (2010). Informe Mujeres Investigadoras 2010. CSIC-Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Recuperado de <http://www.csic.es/web/guest/informes-cmyc>
- Danowitz-Sagaria, M.A. (Editor) (2007). *Women, Universities, and Change: Gender Equality in the European Union and the United States (Issues in Higher Education)*. New York and London: Palgrave Macmillan
- Day, C., Sammons, P. y Gu, Q. (2008). Combining Qualitative and Quantitative Methodologies in Research on Teacher's Lives, Work, and Effectiveness: From Integration to Synergy. *Educational Researcher*, 37 (6), 330-342.
- Durán-Belloch, M. e Ion, G. (2014). Investigadoras con éxito en la universidad... ¿Cómo lo han logrado? *Educación XX1*, 17 (1), 37-58. doi: 10.5944/educxx1.17.1.1074
- Escolano, M. E. (2006a). Discriminación en un medio meritocrático: las profesoras en la universidad española. *Revista mexicana de sociología*, 68 (2), 231-263.
- Escolano, M. E. (2006b). *Entre la discriminación y el mérito. Las profesoras en las universidades valencianas*. Valencia: PUV.
- Europa Press (2010). Elisa Pérez Vera. Europa Press: www.europapress.es
- European Commission. (2009a). *She figures 2009. Women and science statistics and indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Disponible en: http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf [consulta 2010, 20 de junio].
- European Commission. (2009b). *The gender challenge in research funding. Assessing the European national scenes*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Disponible en: http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/the-gender-challenge-in-research-funding-report_en.pdf FECYT 2007 Mujer t Ciencia [consulta 2010, 20 de junio].
- Flecha, C. (1999). Género y Ciencia. A propósito de los “estudios de la mujer” en las universidades. *Educación XX1*, 2, 224-244.
- Fresno, M. (2002). Género y producción de conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 13 (2), 515-540.
- García De León, M. A., Fresno, M. Y Andreu, S. (2003). Las investigadoras científicas (Análisis sociológico del campo científico desde la perspectiva de género). *Revista Complutense de Educación*, 14, (2) 337-360.
- García De León, M. A. y García, M. (2001). *Las académicas (Profesorado universitario y género)*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Guil, A. (2007). Docentes e investigadoras en las universidades españolas: visualizando los techos de cristal. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 11-31.
- Harding, S. (1998). Women, science and society. *Science*, 281, 1591-1600.
- Jago, C., Blanco, A. y Enríquez, C. (1998). *La mujer en los discursos de género: textos y contextos en el siglo XIX*. Barcelona: Icaria, D. L.
- Jiménez, M. (2003). El género en el profesorado. El caso de las profesoras universitarias. *Clepsydra. Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista*, 2, 71-101.
- Jiménez, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 59-76.
- Mec-Umyc (2007). *Académicas en cifras 2006-07. Ministerio de Educación y Ciencia: Unidad de Mujeres y Ciencia*. Recuperado de <http://genet.csic.es/biblioteca/mujeres%20en%20la%20universidad%20publica.pdf>
- Ministerio De Fomento (1857). Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857.
- Lecuona, M. P. (2005). Género y Universidad. *Enseñanza & Teaching*, 23, 143-160
- López Sancho, P., Álvarez-Marrón, J., De Pablo, F., Masegosa Gallego, J., Mayoral Gastón, M. C., Molina Hernández, E. et al. (2013). La Comisión de Mujeres y Ciencia del CSIC: diez años promoviendo la igualdad de oportunidades y la excelencia en el organismo. *Arbor*, 189 (759):a012. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1011>
- Lozano, I., Iglesias, M. J. y Martínez, M. A. (2013). La cultura de la igualdad de oportunidades en el tejido universitario europeo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 6 (2), 31-59.
- Lozano, I., Iglesias, M. y Martínez, M. A. (2014). Las oportunidades de las académicas en el desarrollo profesional docente universitario: un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 17 (1), 157-182. doi: 10.5944/educxx1.17.1.1079.
- Sánchez De Madariaga, I. De La Rica, S. y Dolado, J. J. (coord.) (2010). *Libro Blanco sobre la Situación de las Mujeres en la Ciencia Española*. Madrid: Ministerio de Educación. Unidad de Mujeres y Ciencia, 2010
- Sánchez, M. y López, J. (2008). Poder y liderazgo de mujeres responsables de instituciones universitarias. *Revista Española de Pedagogía*, 66 (240), 345-364.
- Santana, L. D. (2008). Las dos mitades de la humanidad: la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En C. Jiménez Fernández y G. Pérez Serrano (coords.). *Educación y género. El conocimiento invisible* (pp. 73-95). Valencia: UNED-Tirant Lo Blanch.
- Simelio, N. y Florencia, F. (2008). La situación de las profesoras jóvenes en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UAB. *Zer*, 13 (25), 287-307.
- Slavin, R. E. (2008). Perspectives on Evidence-Based Research in Education. What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Research*, 37 (1), 5-14.
- Tomàs, M., Castro, D. y Durán, M. (2012). Aproximación a un modelo de análisis de la visibilidad en la universidad desde la perspectiva de género. *Bordón*, 64 (1), 141-155.
- Tomàs, M., Durán, M. M. y Guillamón, C. (2009). La implicación de las profesoras en la gestión universitaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 95-104.

- Tomàs, M., Durán, M. M., Guillamón, C. y Lavié, J. M. (2008). Profesoras universitarias y cargos de gestión. *Contextos educativos*, 11, 113-129.
- Tomàs, M. y Guillamón, C. (2009). Las barreras de las académicas y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253-275.
- Valcárcel, A. (2009). *Feminismos en el mundo global*. Madrid: Ediciones Cátedra (3ª Edición).



Violencia hacia las mujeres con discapacidad: Una propuesta de formación en la Universidad de Huelva (España)

Violence against women with disabilities: A proposal for training at the University of Huelva (Spain)

Emilia Moreno Sánchez,
Asunción Moya Maya,
Francisco José Morales Gil,

Universidad de Huelva, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 15 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 01 de marzo de 2014

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2014

Moreno, E. y Moya, A. y Morales, F.J. (2014).Violencia hacia las mujeres con discapacidad: Una propuesta de formación en la Universidad de Huelva (España). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 217 – 229.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Violencia hacia las mujeres con discapacidad: Una propuesta de formación en la Universidad de Huelva (España)

Violence against women with disabilities: A proposal for training at the University of Huelva (Spain)

Emilia Moreno Sánchez, emilia@uhu.es
Asunción Moya Maya, asuncion@uhu.es
Francisco José Morales Gil, morales@uhu.es

Universidad de Huelva, España

Resumen

En este artículo presentamos una experiencia de formación para estudiantes de la Universidad de Huelva (España). Como profesionales de la docencia consideramos que debemos formar a personas reflexivas, críticas, solidarias y comprometidas con los problemas de nuestro entorno social. Por eso la actividad que describimos se ha centrado en la formación y la educación. Es una acción preventiva de las diferentes situaciones y de los perfiles de violencia hacia la mujer con discapacidad. Pretendemos incorporar no sólo transversalmente, sino en los contenidos explícitos todos aquellos aspectos que por su negación, están contribuyendo a situaciones de discriminación de la mujer. Esta tarea es especialmente importante en los estudios en los que el alumnado va a transmitir directamente los conocimientos adquiridos a través de sus prácticas profesionales como son las titulaciones universitarias de los Grados de Educación Infantil y Primaria.

Abstract

In this article we present a training experience for the students of the University of Huelva (Spain). We, as teaching professionals, consider that we must train people who are reflective, critical, supportive and committed people to the problems of their social environment. Because of this, the activity described is focused on training and education. It's a preventive action towards the different situations and typer of violence against disabled women. We try to develop positive attitudes and didactic skills to facilitate the approach to these women specific needs and problems. This task is specially important for the studies in which the students are going to communicate directly the knowledge that they have acquired by their professional internship: the university degrees of Pre-school and Primary Education.

Palabras clave

Mujeres con discapacidad; Violencia de género; Formación inicial; Prevención de la violencia; Unidades didácticas.

Keywords

Disabled women; Gender violence; Initial training; Prevention of the violence; Educational unit.

1. La mujer en la academia: aproximación a la realidad española

Tratar las cuestiones relativas al género en las universidades responde a una necesidad para comprender y explicar la realidad de la identidad en estas instituciones (Ballarín, 2009; 2011; Ortiz e Ignaciuk, 2012).

El género es una de las claves básicas para comprender e interpretar el mundo que nos rodea. Además nos permite aproximarnos a la estructuración, organización del conocimiento y a la cultura. En el 1º Congreso sobre Los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género (Instituto de la Mujer, 2008), se demandó la inclusión de los estudios de género en las disciplinas de los nuevos Grados. Se consideró un criterio esencial para la obtención de un Título Universitario en una sociedad democrática. En materia de convergencia europea los estudios de género pueden aportar (y aportan) un elemento aglutinador que refuerza los vínculos en la llamada Europa del Conocimiento.

A pesar de la base de sustento que proporciona la ley en la actualidad y de los avances históricos en la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, las desigualdades de género siguen estando vigentes. Así se puede decir que la universidad no quiebra, sino que reproduce los estereotipos asentados (González Suarez, 2002; Sánchez Moreno, 2009; Delgado y Moreno, 2011) que ocasionan desigualdad.

Esta discriminación puede producirse por razones de edad, raza, etnia, ideología, religión, género o por cuestiones relacionadas con la discapacidad. Éstas dos últimas características, cuando están asociadas aumentan la incidencia de la discriminación y la violencia (Gálvez, 2007; San Segundo, 2012).

A los actos claramente tipificados como violentos, hay que añadir otros más sutiles derivados de actitudes discriminatorias, como es la valoración por razón de la mayor o menor capacidad física o intelectual de las personas. Con la ocultación o la ignorancia de esta situación se está contribuyendo a incrementar un nivel intolerable de agresión y violencia hacia las mujeres con discapacidad.

Abordar el problema de la violencia hacia las mujeres desde la educación es fundamental. Los Estudios de Género en las Universidades se comenzaron a implantar en los años 60 especialmente en países anglosajones. Con ellos se avanzó en la instauración de los derechos y conquistas legales conseguidas. Se llevan a cabo cursos, debates, investigaciones y otras actividades académicas. En muchos casos estas temáticas no se integraban en teorías generales. La problemática era implantar los avances logrados en los Programas de Estudios de la Mujer en las distintas disciplinas (Astelarra, 1991). Esto aún se mantiene, aunque ahora ya se plantean programas de estudios que incluyen asignaturas en las que se introduce la perspectiva de la diferencia de sexos (Saldaña, 2011; Moreno y Correa, 2011). Incluso existen programas de post-grado¹, además de numerosos proyectos de investigación², de innovación y líneas de publicación sobre la mujer. Es obvio que los nuevos planes de estudios no pueden eludir la inclusión de contenidos que traten sobre el origen, la prevención y el abordaje de la desigualdad entre hombres y mujeres (Mimbrero y Navarro, 2011).

¹ Un ejemplo de estas acciones se encuentra en la Universidad de Huelva, como es el Máster Interuniversitario "Género, Identidad y Ciudadanía". Este Programa de Postgrado parte de la premisa básica de que los estudios de género son fundamentales para la construcción del espacio educativo andaluz, español y europeo. <http://uhu.es/noticieros/master-gic/>

² Hemos llevado a cabo un estudio titulado *La mujer en la dirección de los centros escolares: un análisis de las barreras que dificultan el acceso a la dirección y de los procesos de gestión y liderazgo escolar*. Ministerio de Ciencia y Tecnología (Convocatoria de Ayudas a Proyectos I+D (BOE 15 de enero de 2002, referencia BSO 2002-01954). Además, recientemente hemos realizado la investigación I+D+I *Análisis de la violencia hacia las niñas en la escuela primaria*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales–Instituto de la Mujer (Orden de 16 de Agosto, BOE N° de 31 de Agosto de 2005) en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007, I+D+I. Referencia N° 117/05). (BOE N° 37/02/06. Resolución de 29 de diciembre de 2005. Pág. 5726-5727).

En este artículo presentamos una propuesta formativa para el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Con ella pretendemos tratar la prevención de la violencia hacia las mujeres con discapacidad, como un objetivo imprescindible para el desarrollo de una sociedad más justa.

2. Formación para el cambio social

Los Estudios de Género como área de conocimiento en el EEES es un tema de gran trascendencia, como recoge la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2006). En el protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitario oficiales, se plantea que los objetivos generales *“deberán definirse teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos”*. Concretamente en el apartado 5 de dicho protocolo, se especifica que la planificación de las enseñanzas deberá incluir conocimientos relacionados con las cuestiones sobre igualdad descritas anteriormente.

Con esas áreas de conocimiento se podrán formar los nuevos perfiles profesionales que se necesitan para poner en marcha las políticas de igualdad y que van a requerir una especialización en materia de género. Además de una necesidad académica y social, se trata de actuar con coherencia política, haciendo efectivos los planteamientos legales establecidos en la LOU (Ley Orgánica de Universidad, BOE 307, de 24/12/2001 (LOU, 2001). En esta ley se recoge, en su disposición adicional undécima, que se trabajará la *“promoción de la igualdad de hombres y mujeres en el ámbito universitario”*. Y en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de la Universidad (LOMLOU, 2007) se señalan cuestiones interesantes como la presencia equilibrada de hombres y mujeres en los grupos de investigación o la creación de la Unidad de Igualdad en las Universidades.

También en el artículo 25 de la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (LOIMH, 2007), se plantea que en el ámbito de la educación superior, la administración pública promoverá *“la inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres; la creación de postgrados específicos y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia”*. Hasta la fecha, la Universidad de Huelva ha destacado en dos de los tres aspectos mencionados. Cuenta desde hace tiempo con importantes proyectos de investigación, así como con actividades formativas de género para Tercer Ciclo o postgrado. El Plan Estratégico Institucional de la Universidad de Huelva, vigente desde el 1 de enero 2008 (Universidad de Huelva, 2008), establece entre sus prioridades *“impulsar la formación en género y la co-educación, así como la participación en proyectos de investigación y colaboración con otras instituciones y empresas que favorezcan la igualdad”* (EN040801).

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género recoge la obligación de que estas cuestiones tengan reflejo en el ámbito universitario. En el Título I. Capítulo I. Art. 4.7, se subraya que las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos, de forma transversal, la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación.

Por todo lo expuesto anteriormente y porque nuestra línea de trabajo está centrada en la temática femenina, hemos elaborado la propuesta de formación que describimos en este artículo. Consideramos que la universidad ha de estar en consonancia con los cambios y necesidades sociales. El éxito de su función dependerá de su capacidad para conectarse con la realidad actual y predecir escenarios futuros. Debe orientar la formación capacitando, tanto al alumnado universitario a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como al profesorado con marcos conceptuales, instrumentos y técnicas que les permitan emprender situaciones diversas.

Más que transmitir conocimientos, la universidad debe formar y formarse, en resolver los problemas del entorno profesional y esto se consigue a través de la formación capacitando para la investigación. Tanto una como otra deben estar orientadas a la acción y a la innovación. En esos procesos formativos quienes ejercemos la docencia como profesión a la vez que educamos somos activistas políticos/os (Giroux, 1996). Intervenimos abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos. Pretendemos provocar en el alumnado el interés y el compromiso crítico con los problemas colectivos y con el cambio social.

Pero a pesar del ordenamiento jurídico existente y de las iniciativas llevadas a cabo, estamos lejos de conseguir la igualdad entre mujeres y hombres. Debemos acabar con estructuras que eliminan los derechos humanos y sustentan la violencia hacia las mujeres, como se constata en informes europeos acerca de la discriminación (ONU, 2006; IMSERSO-IM, 2011; OMS, 2011).

Aunque se formulen objetivos teóricos o se establezcan normativas y leyes, en todos los niveles educativos debemos tener en cuenta estas situaciones de marginación y el poder de la educación. Con todo ello y el abordaje a través de un proyecto educativo, avanzaremos hacia un modelo social más justo e igualitario.

En definitiva, si consideramos que con nuestra acción educativa debemos formar personas reflexivas, críticas, solidarias, etc., debemos incorporar no sólo transversalmente, sino en los contenidos explícitos todos aquellos aspectos que por su negación, están contribuyendo a situaciones de discriminación de la mujer. Esta tarea es especialmente importante en los estudios en los que el alumnado va a transmitir directamente los conocimientos adquiridos a través de sus prácticas profesionales como son las titulaciones universitarias de los Grados de Educación Infantil y Primaria.

En las páginas siguientes, resumiremos las características más relevantes de la experiencia que estamos desarrollando, así como la fundamentación didáctica que la sustentan basada en la pedagogía constructivista.

En los planteamientos teóricos de nuestra práctica curricular nos remitimos a varias corrientes que han tenido una especial repercusión en el constructivismo y que tienen variados puntos de vista sobre el concepto de aprendizaje. De ellas destacamos dos. Así, para Piaget y sus colegas, como Inherder, Sinclair, Bovet (1974) o Greco (1985), la conducta es un cambio funcional y adaptativo con el ambiente. Para esta escuela, el aprendizaje es el resultado del proceso de adquisición cognoscitiva: conocimiento de los objetos y relaciones. Afirman que el aprendizaje de estructuras lógicas es muy limitado. Por tanto, el profesorado no tiene por qué procurar un desarrollo mayor en las estructuras lógicas y en los marcos conceptuales, ya que éstos se desarrollan en el niño o niña de forma natural. El aprendizaje sólo tiene lugar cuando el entrenamiento incorpora las leyes del desarrollo espontáneo y las personas poseen ya en alguna medida aquello que van a aprender. Para la psicología soviética (Vygotsky, 1978; Luria, 1985; Leontiev, 1981) desarrollo y aprendizaje están estrechamente relacionados. El aprendizaje es el resultado de los órganos del cerebro³ que se construyen a lo largo del desarrollo como resultado del intercambio de información entre la herencia y el ambiente. No es conducta, es una actividad humana que realiza una persona desde que percibe hasta que actúa sobre el medio. A diferencia del planteamiento piagetiano, consideran que el aprendizaje no depende del desarrollo alcanzado. Éste manifiesta una conducta susceptible de influencias por la intervención precisa del aprendizaje guiado intencionalmente. Lo que la niña o niño haga hoy con ayuda va a favorecer lo que haga mañana sin ella (nivel de desarrollo potencial). Para la escuela soviética tiene mucha importancia la instrucción, que va a provocar unos procesos de aprendizaje y la creación de unas determinadas estructuras cognitivas. La corriente piagetiana considera que es importante la actuación de la persona, la puesta en marcha de las

3 Cuando hablamos de *órganos del cerebro* nos referimos a los *esquemas*, denominados así por Leontiev (1981).

potencialidades adquiridas no sólo de aspectos cognitivos, sino también emocionales y afectivos.

Por nuestra parte consideramos, sin querer caer en un sesgo *roussonian*, que el aprendizaje debe producirse de forma natural. Pero, en este punto surgen interrogantes: ¿puede una niña o un niño aprender a leer si nadie le facilita los medios para hacerlo?, ¿cómo se puede evitar que una persona se ahogue si la primera vez que aprende se encuentra en el agua?... Partimos de la necesidad de conocimientos cercanos y experiencias reales, pero no es imprescindible tratar de comprender acontecimientos como por ejemplo la violencia hacia las mujeres a través de la propia experiencia de quien aprende.

Consideramos que es necesaria la motivación y la ayuda de las personas adultas y/o preparadas. Esta tarea la realizamos quienes impartimos docencia.

Desde estos planteamientos y tratando de buscar un enfoque coherente a la práctica en la formación de profesionales que tienen un compromiso con los cambios sociales en el siglo XXI, hemos llegado a la conclusión de que hay que formar intelectuales, pero también personas que transformen la sociedad con un compromiso político. La educación y el cambio social, que son el referente de nuestra actividad, aparecen como un territorio, un ámbito de conocimiento y de investigación apasionante, abierto a innumerables sorpresas e incertidumbres. Todo esto está justificado por la enorme potencialidad que encierran las actividades que tienen lugar en ese contexto, como por la multiplicidad de factores materiales y personales que influyen e interaccionan en el aprendizaje.

3. Violencia hacia las mujeres con discapacidad: una propuesta de prevención e intervención educativa

La sociedad actual y la normativa vigente exigen que la universidad favorezca la posibilidad de adquisición de conocimiento por parte del alumnado sobre las mujeres con discapacidad. Hay trabajos que ponen de manifiesto cómo la discapacidad es una forma de opresión social que atenta contra la vida de las personas y por la que hay que luchar (Corker, 2006; Santos y De la Rosa, 2009). Esta es la finalidad que perseguimos con el proyecto: *Violencia hacia las mujeres con discapacidad: una propuesta de prevención e intervención educativa*.

Este trabajo se ha centrado en la formación y la educación como elementos preventivos de las diferentes situaciones y perfiles de violencia. Como señalan los “*Manifiestos de las mujeres con discapacidad en Europa*”⁴, son necesarias iniciativas formativas para desarrollar actitudes positivas respecto a la discapacidad y para que se tome conciencia de las necesidades y problemas específicos de las mujeres con discapacidad.

Desde el punto de vista práctico y desde la perspectiva de género de las organizaciones educativas (Ballarín, 2007), es fundamental en el ámbito de la educación formar a los/as estudiantes en destrezas que les capaciten para tratar asuntos relacionados con las mujeres y niñas con discapacidad (Santos y De la Rosa, 2009). En los centros de educación básica es donde se deben dar los primeros pasos para hacer visible el peligro de la doble discriminación de este colectivo de mujeres.

En concreto con este proyecto se han perseguido los siguientes objetivos:

- Poner en contacto al alumnado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria con la realidad personal y social de las mujeres con discapacidad física.

4 1º *Manifiesto de las mujeres con discapacidad de Europa* (Foro europeo de la discapacidad, 1997).

2º *Manifiesto de los derechos de las mujeres y niñas con discapacidad en la unión europea*. Una herramienta para activistas y responsables políticos (ONU, 2012).

- Conocer las necesidades, prioridades y problemática de estas mujeres.
- Que el alumnado universitario asuma la importancia de la educación como estrategia preventiva de la violencia hacia las niñas y mujeres con discapacidad.
- Formar al profesorado y al alumnado en la educación en igualdad como principio de prevención de la violencia hacia la mujer, en este caso con discapacidad.

Este proyecto se ha desarrollado en dos ámbitos: con el alumnado universitario y con el profesorado de los centros de infantil y primaria.

a) Respecto al alumnado universitario:

- Conferencias sobre la discapacidad en mujeres.
- Mesa redonda sobre la respuesta que se está ofreciendo a estas mujeres por parte de las instituciones.
- Realización de un vídeo explicativo de la situación de estas mujeres que padecen una doble discriminación.

b) Respecto al profesorado de los centros educativos

- Elaboración de documentos informativos (gráficos y visuales) sobre la situación de las mujeres con discapacidad.
- Dossier de recursos informativos: bibliografía, de internet...
- Propuestas de unidades didácticas para el trabajo con el alumnado sobre la prevención de violencia en niñas y mujeres con discapacidad.

La metodología se desarrolló en cuatro fases. Se inició con una revisión bibliográfica y un análisis de la realidad a través de un estudio de las noticias publicadas en la prensa. Con esto se pretendía evaluar las principales necesidades de este colectivo en la realidad cotidiana. Igualmente, se realizó una revisión de otras investigaciones desarrolladas y publicadas hasta el momento (Lago y Alós, 2011).

En la segunda fase se constituyó un grupo de trabajo con el alumnado participante en el proyecto. Se llevó a cabo una metodología participativa que implicó un reparto de tareas según sus intereses, capacidades y formación inicial.

La tercera fase consistía en la elaboración y desarrollo de las diferentes propuestas y actividades acordadas en las sesiones previas.

La última fase tenía como objetivos la difusión del material elaborado e implementación de las unidades didácticas que se llevarían a cabo con niñas y niños de colegios de Infantil y Primaria.

Como recursos humanos hemos contado con profesorado, personal de las distintas asociaciones que actúan en la provincia⁵, personas con discapacidad motórica, Instituto Andaluz de la Mujer y alumnado universitario colaborador en el proyecto.

Para evaluar el proceso se valoró el grado de consecución de los objetivos propuestos en el proyecto y en la implementación mediante entrevistas, guías de observación y un grupo de discusión.

4. Una estrategia preventiva: las unidades didácticas

Dentro de las actividades destinadas al profesorado, en este artículo vamos a describir brevemente una de las líneas que se han trabajado en el proyecto como son *Las unidades*

5 LUNA (Asociación onubense de mujeres con discapacidad), ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), APROSCA (Asociación de personas con discapacidad psíquica).

didácticas para la prevención de la violencia hacia las mujeres⁶ (Moya Maya, Carrasco y García, 2008).

Se han elaborado cuatro unidades didácticas, diferenciadas y adaptadas a las características del alumnado a quien están dirigidas según las edades y etapas educativas:

- 1) Educación Infantil: *“Aprendemos a conocernos”*.
- 2) Primer Ciclo de Primaria: *“Somos diferentes y juntos/as aprendemos a respetarnos, desde la diversidad y para la igualdad”*.
- 3) Segundo Ciclo de Primaria: *“Todos y todas somos diferentes. ¡Respétame!”*.
- 4) Tercer Ciclo de Primaria: *“Soy mujer y tengo discapacidad ¿y qué?”*.

Para facilitar su uso, en todos los niveles hemos seguido el mismo esquema de trabajo. Por una parte se ha elaborado una guía para el profesorado y por otra, un cuaderno concreto de trabajo con el alumnado de la etapa a la que va destinado, que describimos a continuación.

4.1 Guía para el profesorado

En esta guía se realiza previamente una breve introducción. El objetivo era que las personas encargadas del desarrollo de la unidad didáctica tomen conciencia de la realidad de un gran porcentaje de niñas y mujeres que sufren violencia.

Se describe también el tipo-características del alumnado receptor y se recuerdan algunas sus características evolutivas (Infantil; Primer, Segundo y Tercer Ciclo de Primaria), así como algunas pautas sobre cómo se debe atender a la diversidad en cada nivel.

Los objetivos de cada unidad didáctica se orientan para la compensación de las necesidades del alumnado de esa edad. Se pretende expresar la doble discriminación de la mujer con alguna discapacidad y las, a veces, sutiles formas de violencia que éstas sufren. Todo ello en relación al tema que se trabaje. Por ejemplo, para el Primer Ciclo de Primaria se plantea:

- Facilitar tácticas de apoyo y materiales para concienciar y cambiar actitudes respecto a la discapacidad y a la discriminación por género.
- Impulsar el desarrollo de actitudes de aceptación, tolerancia y respeto hacia las personas con discapacidad (en especial las niñas).
- Aportar información sobre las distintas situaciones de discapacidad, destacando las posibilidades y capacidades de estas personas.
- Mejorar la cooperación y participación entre las alumnas y alumnos.
- Elaborar recursos didácticos con el fin de sensibilizar hacia la realidad de la mujer con discapacidad.
- (...)

Los contenidos se presentan diferenciados en conceptuales, procedimentales y actitudinales y son, junto con los objetivos, los referentes de las actividades a desarrollar. Así para el Primer Ciclo de Primaria presentamos los siguientes (Tabla 1):

6 Moya Maya, A.; Carrasco, MJ. y García, P. (2008). *Mujer y discapacidad. Valorar las diferencias, prevenir la violencia*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.

Tabla 1.

Unidad didáctica: “Somos diferentes y juntos/as aprendemos a respetarnos, desde la diversidad y para la igualdad”

Primer Ciclo Educación Primaria. Unidad: “Somos diferentes y juntos/as aprendemos a respetarnos, desde la diversidad y para la igualdad”	
CONTENIDOS	
<p style="text-align: center;">Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones esenciales relacionadas con la discapacidad. - Juegos discriminatorios. - El colegio: la clase y el recreo ante la discriminación. - Apoyos. <p style="text-align: center;">Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización y rechazo ante desigualdades sociales. - Desarrollo de la sensibilización para detectar rasgos discriminatorios en el grupo de iguales. - Integración de niñas con discapacidad. - Respeto a las diferencias. - Amistad. - Aceptación de posibilidades y limitaciones del propio cuerpo. 	<p style="text-align: center;">Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominio de habilidades sociales. - Elaboración de distintos materiales: un collage, marca páginas en Braille... - Observación por parte del alumnado de actitudes y comportamientos entre ellos mismos (recreo, aula, juegos..). - Manejo de técnicas de trabajo en grupo. - Realización de debates. - Realización de puzles y láminas para descubrir rasgos discriminatorios. - Observación de repercusiones de determinadas prácticas y actividades. - Simulación de <i>role-playing</i> sobre diferentes discapacidades, dramatizaciones. - Realización de juegos cooperativos que impliquen cercanía física entre niños y niñas con y sin discapacidad. - Análisis y reelaboración de frases “discriminatorias” extraídas de textos: dramatización de los diálogos; debate para combatir lo dramatizado y los personajes; estructuración de las frases en términos no discriminatorios.

Las unidades didácticas, que conforman el proyecto, definen y orientan al profesorado hacia una metodología que conlleve una serie de principios metodológicos para desarrollar los objetivos y contenidos antes propuestos. Todo ello desde la participación activa, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje, con un sentido lúdico de las actividades propuestas⁷. Además, con la finalidad de que el profesorado pueda escoger aquellas actividades que más se adapten a sus alumnos y alumnas, así como a la distribución de tiempos y grupos.

Con el objetivo de facilitar el desarrollo de la unidad didáctica, las actividades propuestas, en la mayoría de los casos, se organizan en diferentes sesiones orientativas o por áreas de trabajo. Debemos resaltar que las actividades propuestas son extensas y numerosas con el pretensión de que sea el propio profesorado quien seleccione aquellas más acordes con la realidad y características de su aula y centro (Acker, 2000; Villaró y Galindo, 2012; Del Rio, Megías and Exposito, 2013). También se facilitan orientaciones al profesorado respecto a las diferentes formas de agrupamiento en gran grupo, pequeño grupo e individual. Sobre las posibilidades de organización de espacio del aula para la realización de las actividades propuestas y atendiendo al desarrollo de éstas y del ritmo de aprendizaje, se indican algunas estrategias de organización como rincones, disposición en “U”, grupos de trabajo, etc. Se propone, de forma

⁷ Algunas actividades son: Lectura de textos; presentación en *power point*; realización de *collages*, puzles, materiales; juegos de mesa, juegos cooperativos y de dinámica de grupo; dramatizaciones, canciones; debates, mesas redondas, realización de asambleas; elaboración de memorias, dossier, diccionarios, escritos; elaboración de periódicos; búsquedas de información: libros, revistas, internet...; visionado de documentales y videos; encuestas y cuestionarios; análisis y comentarios de casos prácticos; visitas profesionales; elaboración de diario de clase, etc.

orientativa, el material necesario para el desarrollo de las propuestas metodológicas antes descritas (Moreno, 2013b).

En cuanto a la temporalización hacemos la recomendación sobre el desarrollo de la unidad didáctica por sesiones y semanas, aunque será el profesorado quien desarrolle esta temporalización en función de sus necesidades.

Por último, con la evaluación, se pretende que el profesorado tenga un referente respecto a la consecución o no de los objetivos y contenidos descritos. Realmente es un proceso difícil puesto que estamos trabajando actitudes que son modificables a largo plazo. A pesar de ello, consideramos que es necesaria, puesto que nos va a ofrecer información sobre la valoración e incidencia del tema trabajado y la implicación del alumnado. Además la evaluación será el punto de partida para nuevas propuestas y experiencias.

4.2 Material de trabajo para el alumnado

Las unidades didácticas elaboradas, además de la información para el profesorado, contienen un “*cuaderno*” con el material de trabajo para el alumnado que las va desarrollar.

Dependiendo del nivel educativo de los destinatarios y destinatarias, así como de las actividades propuestas al profesorado, dicho “*cuaderno*” puede incluir: cuentos, juegos, fichas, cuestionarios, textos, teatros, lotos, puzzles, rompecabezas, láminas, canciones, etc.

No presentamos un material cerrado, puesto que nuestra intención es servir de apoyo y dar ideas para trabajar sobre el tema. Lo verdaderamente importante es el hecho de que los alumnos y alumnas reflexionen, vivan de forma cooperativa la realidad de la discriminación que sufren las mujeres con discapacidad y que tomen posturas de repulsa y cambio.

Será tarea del profesorado fomentar esta cultura de la diversidad, vivenciar las diferencias como un enriquecimiento de los procesos educativos, además de educar en el respeto y la tolerancia por otras culturas y realidades. Desde esta premisa, el profesorado de todos los niveles educativos que sea consciente de esta realidad deberá defender enfoques inclusivos, con un compromiso y un posicionamiento ideológico para luchar por una escuela sin exclusiones.

5. Conclusiones

Para innovar y avanzar dando cumplimiento a nuestras convicciones profesionales y a las previsiones legales sobre la inclusión de los estudios de género en las enseñanzas universitarias conforme al EESS se ha realizado el diseño curricular del proyecto *Violencia hacia las mujeres con discapacidad: una propuesta de prevención e intervención educativa*.

Con esta actividad formativa pretendemos cambiar y mejorar nuestra práctica, y promover el cambio social. El primer paso para lograr la equidad es conocer científicamente los roles que han jugado los hombres en la trama de la dominación sobre las mujeres (Moreno, 2013a) y a continuación actuar. Hay que comprender el género dentro de las estructuras socio-históricas, junto a las categorías de clases, etnia, generaciones (edad) y características de desarrollo.

Con esta propuesta formativa y como plantea el movimiento feminista de mujeres con discapacidad (Viñuela Suarez, 2009) queremos contribuir al gran reto teórico y práctico que supone hacer frente a la violencia con una práctica realmente nueva que plantea objetivos, competencias, contenidos útiles y fundamentales. Además contiene una evaluación formativa (Perrenoud, 2008) fuera de la regla. Integrándolo todo en un dispositivo de pedagogía diferenciada.

Pretendemos innovar abriendo un camino a nuevos intentos que permitan delimitar mejor el proyecto epistemológico implícito que está aún en pleno desarrollo en el seno de la Teoría Feminista.

El papel de los/as docentes en esta tarea es provocar en el alumnado universitario su implicación intelectual en la reformulación y el análisis de los problemas cotidianos a la luz de las aportaciones que ofrece el conocimiento más depurado de la cultura intelectual. Ello implica reconocer el papel de la educación como reproducción social.

Hay que reconocer que a pesar de los esfuerzos y compromiso llevados a cabo tras la implantación del Proceso de Bolonia no se ha cambiado. La mayoría de las disciplinas universitarias mantienen los supuestos teóricos y metodológicos tradicionales (androcéntricos) reforzando las desigualdades entre hombres y mujeres (Ballarín, 2009). Por eso consideramos que visibilizar y exponer esta experiencia formativa es un éxito. Ya que logra su imposición en el ámbito del conocimiento académico gracias a la difusión que realizamos al presentar este trabajo.

Con nuestra propuesta en las titulaciones de los Grado de Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Huelva se da cumplimiento a la normativa de formar en igualdad de género. También se atribuye importancia al papel que ésta juega en la vida profesional y personal del alumnado.

Esperamos contribuir a la formación de agentes, futuras y futuros docentes, que lleven a cabo políticas de igualdad de oportunidades eficaces que acaben con la discriminación de las mujeres.

Con este proyecto se desarrolla de un proceso de progresiva transformación social e individual (ruptura de esquemas, estereotipos, discriminación y cambios de actitudes), activado a partir de las experiencias personales, como plantean Pelletier y Bujold (1984:26):

“Cuando vivo una experiencia añado algo importante a la imagen que tengo de mí mismo/a, cuando trato esa experiencia, la organizo, y cuando le doy sentido para integrarla en mi vida, consolido y cuestiono mi propia identidad”.

Y es que la educación es un proceso más amplio que la adquisición de hábitos y técnicas intelectuales; es la formación integral de la persona, así como la construcción de una cultura, de una ciudadanía democrática, tolerante y solidaria.

6. Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional De Evaluación De La Calidad Y Acreditación (ANECA) (2006). *Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de grado y máster*. http://www.aneca.es/media/215769/docentia_modelo_070302.pdf
- Acker, S. (2000). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres*. Narcea, S.A. Madrid.
- Astelarra, J. (1991). Estudios de la Mujer: Programas académicos. En Bernis, C. y otras (Eds.): *Los Estudios sobre la Mujer: de la investigación a la docencia. Actas de las VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria*. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer-Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Ballarín, P. (2007). *La escuela como espacio de socialización en valores y normas de género*. En AA.VV.: *Calidad, género y equidad en la atención integral a la salud de la infancia*. Informe Salud, Infancia, Adolescencia y Sociedad. Madrid: Sociedad de Pediatría Social, pp. 59-68.
- Ballarín, P. (2009). Importancia de la inclusión de la historia de la educación de las mujeres en los planes de estudio universitarios. *Cuadernos de Historia de la Educación*, nº 5, pp. 33-44
- Ballarín, P. (2011). *Memoria de la educación de las mujeres*. En: LOMAS GARCÍA, C. (Coord.) *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Madrid: Octaedro, pp.77-110.

- Corker, M. (2006). Diferencias, funciones y bases. En Barton, L. *Superarlas barreras de la discapacidad*. Morata. Madrid.
- European Association For Quality –Assurance In Higher Education (ENQA) (2005). *Criterios y directrices para la Garantía en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Helsinki: European Association For Quality –Assurance In Higher Education.
- Del Rio Ferres, E. Megías, J.L. and Exposito, F. (2013). Gender-based against women with visual and physical disabilities. *Psicotherma*, vol. 25, 1, pp.67-72.
- Delgado, A. y Moreno, E. (2011). Una brecha en el poder de las organizaciones educativa: Las directoras de los centros escolares andaluces. *Clepsydra. Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista*. nº10 – Formación Profesional, pp. 77-95.
- Foro europeo de la discapacidad (1997). 1º *Manifiesto de las mujeres con discapacidad de Europa*, adoptado en Bruselas el 22 de febrero de 1997 por el Grupo de Trabajo sobre la Mujer frente a la Discapacidad del Foro Europeo de la Discapacidad. Disponible en web:
- Gálvez Ruiz, Mª A. (2007). Violencia patriarcal en el México colonial. En Muñoz Muñoz, A.M.; Gregorio Gil, C.L; Sánchez Espinosa, A. (eds.): *Cuerpos de mujeres: miradas, representaciones e identidades*. Colección Feminae, Universidad de Granada, pp. 309-328.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura*. Paidós. Barcelona.
- González Suarez, M. (2002). Feminismo, academia y cambio social. *Revista de Educación* nº 26 (2), pp.169-182.
- Greco, P. (1985). Conservation, Homogénéité et hiérarchie des performances: une étude à propos des décalages, dans Bideaud, En MICHELLE, M. (Eds.). *Psychologie développementale. Problèmes et réalités*. Mardaga. Bruxelles.
- Inherder, B. Sinclair, H. y Bovet, M. (1974). *Apprentissage et Structure de la connaissance*. PUF. París.
- Instituto de la Mujer (2008). 1º *Congreso sobre los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género. Grados y Postgrados en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Instituto de la Mujer. En línea: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ucmp/cont/descargas/documento26219.pdf> (consulta: 14-02-2014).
- IMSERSO-IM (2011). *Informe sobre las mujeres mayores en España*. Secretaría de Estado de Igualdad. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (ed.). Madrid.
- Lago, R. y Alós, P. (2011). Mujer y discapacidad: Otra realidad ¿necesidades olvidadas o ignoradas? *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicología*, nº1, vol.4, pp. 463-472.
- Leontiev, A.W. (1981). *Problemas del desarrollo de la psiquis*. Universidad de Moscú. Moscú (en ruso).
- LOU (2001). Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, BOE 307, de 24/12/2001. Pp.49400-49425.
- LOMLOU (2007). Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, BOE nº 89, de 13 /04/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Pp.16241-16260.
- LOIMH (2007). Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, BOE nº 71, de 23 de marzo de 2007.Pp. 16241-16260.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE nº 71, de 23 de marzo de 2007.Pp. 16241-16260.
- Luria, R. (1985). *El cerebro en acción*. Martinez Roca. Barcelona.
- Mimbrero Mallado, C. y Navarro Perez, P. (2011). *Género y Exclusión Social: Guía para la incorporación del enfoque de género en programas y proyectos*. Federación Enlace e Instituto Andaluz de la Mujer. Junta de Andalucía.
- Moreno Sánchez, E. (Coord.) (2013a). *La urdimbre sexista. La violencia de género en la escuela primaria*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- Moreno Sánchez, E. (2013b). Las organizaciones educativas para atender a la diversidad. En AA.VV. *Conocer y Comprender las organizaciones educativas. Una mirada a las cajas chinas*. Editorial Pirámide. Colección: Pedagogía. Madrid. pp.193-216.
- Moreno Sánchez, E. y Correa García, R. I. (2011). Formación para la igualdad entre hombre y mujeres en los nuevos grados: una experiencia en la Universidad de Huelva. En *Maquilón Sánchez, J.J., Hernández Pina, F. e Izquierdo Rus, T. (Coord.). Desarrollo*

- profesional y práctica educativa del profesorado*. Editum Ediciones de Universidad de Murcia.
- Moya Maya, A.; Carrasco, M.J. y García, P. (2008). *Mujer y discapacidad. Valorar las diferencias, prevenir la violencia*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.
- ONU (2006). *Estudio sobre las formas de violencia contra las mujeres*. Informe del Secretario General A/61/122/Add.1
- OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Organización Mundial de la Salud, Malta.
- ONU (2012). *2º Manifiesto de los derechos de las mujeres y niñas con discapacidad en la Unión Europea*. Una herramienta para activistas y responsables políticos. Emankude, Vitoria-Gazteiz.
- Ortiz Gómez, T. y Ignaciuk, A. (2012). Hormonal contraception, gender and society in Spain (1966-1979). En: ROCA-ROSELL, A. (ed.): *The Circulation of Science and Technology: Proceedings of the 4th International Conference of the ESHS*, Barcelona, 18-20 November 2010. Barcelona: SCHCT-IEC, pp. 892-897.
- Pelletier, D. & Bujold, R. (1984). *Pour un approche éducative en orientation*. Québec: Morin.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*. Colihue. Buenos Aires.
- Saldaña, N. (2011). Los Estudios de Género en los Grados en Derecho: Propuestas para un diseño curricular de la enseñanza del Derecho Constitucional con una perspectiva de género en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Educación y Derecho*, nº 3, pp. 3-23.
- San Segundo, T. (2012). *La transversalidad de género en las políticas públicas de discapacidad*. CERMI, vol. 1.
- Sánchez Moreno, R. (2009). *Mujeres Dirigentes en la Universidad*. Prensa Universitaria de Zaragoza. Zaragoza.
- Santos, M. A. y De la Rosa, L. (2009). Evaluación y discapacidad. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista de Educación Inclusiva* Volumen 2, nº 1, pp.123-141.
- Universidad de Huelva (2008). *Plan estratégico institucional*. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva. Huelva. Disponible en: http://www.uhu.es/sacu/igualdad/doc/Nuevo_PLAN ESTRATEGICO_publicacion.pdf
- Villaró, G. y Galindo, L. (2012). Discapacidad intelectual y violencia de género: programa integral de intervención. *Acción psicológica*, vol. 9, nº 1, pp.101-114.
- Viñuela Suarez, L. (2009). Mujeres con discapacidad: un reto para la teoría feminista. *Feminismo*, 13, pp. 33-48.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós. Madrid.



Las autoexpectativas como factor diferenciador de género en el alumnado universitario

The self-expectations as gender differentiating factor by University students

Beatriz Núñez Angulo,
Rosa M^a Santamaría Conde,

Universidad de Burgos, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 14 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 25 de febrero de 2014

Fecha de aceptación: 07 de abril de 2014

Núñez, B. y Santamaría, R.M. (2014). Las autoexpectativas como factor diferenciador de género en el alumnado universitario. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 230 – 242.



Las autoexpectativas como factor diferenciador de género en el alumnado universitario

The self-expectations as gender differentiating factor by University students

Beatriz Núñez Angulo, bnunez@ubu.es
Rosa M^a Santamaría Conde, rsantamaria@ubu.es

Universidad de Burgos, España

Resumen

El objeto de la investigación es establecer el perfil del alumnado que está cursando estudios dentro del EEES en relación a las expectativas hacia su evaluación, destacando la dimensión autoconcepto – autoexpectativa, tanto futura como actual. La autoexpectativa nos muestra porcentajes positivos superiores en las categorías más altas, cuestionándonos si es posible que existan diferencias en función del género. A nivel metodológico, se ha construido el cuestionario Expectativas en la Universidad [EXPUNI], contando con 40 ítems, siendo 13 ítems de carácter demográfico e identificativo, 26 ítems ajustándose a escala tipo Likert y el ítem 40 de respuesta libre, para observaciones y sugerencias. Asimismo, se ha realizado la fiabilidad, obteniéndose un alfa de Cronbach de 0.827, y para la validez, se realiza análisis factorial y juicio de expertos. Se ha aplicado a 592 alumnos, 109 hombres [18.4%] y 483 mujeres [81.6%] de 1^o y 2^o de los Grados de Pedagogía, Educación Social, Maestro de Educación Primaria y de Educación Infantil de la Universidad de Burgos. Los resultados del cuestionario nos ha permitido estimar que sí hay diferencias atendiendo a diferentes variables, entre ellas el sexo, en relación con la autoexpectativa futura y actual, en la medida que se ha considerado cada uno de los ítems de esta dimensión que están relacionados con estudiar mucho, tener mejor rendimiento que los amigos, recibir la felicitación de amigos y familia y estudiar según profesor. A modo de conclusión, es importante continuar con la medición de las expectativas, en todos los cursos, para corroborar los datos obtenidos hasta el momento y realizar inferencias a la población universitaria.

Abstract

The object of the investigation is to establish the profile of the students who are studying in the EHEA in relation to the expectations of their evaluation, emphasizing the dimension self-concept and self-expectative, both future and current. The self-expectation shows higher positive percentages in the highest categories, questioning ourselves whether there may be differences depending on the gender. At the methodological level, the questionnaire "University Expectations" [EXPUNI] has been constructed with 40 items, including 13 items of demographic and identification purposes, 26 items adjusted to a Likert scale and the 40 item of free response for comments and suggestions. Additionally, the reliability has been tested, obtaining a Cronbrach alpha of 0.827 and for the validity a factor analysis and expert judgment has been performed. A study from the University of Burgos conducted with 592 students, 109 men [18.4 %] and 483 women [81.6 %] of 1st and 2nd year of the following grades: Education, Social Education, Master of Elementary Education and Early Childhood Education. The results of the questionnaire allowed us to estimate that there are differences according to different variables, including gender, in connection with future and current self-expectation, inasmuch as each of the items in this dimension has been considered, which are linked to studying hard, having a better performance than friends, receiving congratulations from friends and family and studying depending of the teacher. By way of conclusion, it is important to continue with the measurement of the expectations in all courses, in order to corroborate data obtained so far and make inferences to the University population.

Palabras clave

Autoexpectativas; Autoconcepto; Evaluación; Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Keywords

Self-expectations; Self-concept; Evaluation; European Higher Education Area (EHEA)

1. Introducción

Con la implantación de los Grados dentro del Espacio Europeo de Educación Superior se ha producido un importante cambio en cuanto a la metodología a desarrollar en nuestras aulas, al tiempo que el alumnado se siente más protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica en mayor control en cuanto a las expectativas que el alumnado quiere alcanzar, por lo que el objeto de estudio está relacionado con las autoexpectativas. A este respecto, Rosenthal y Rubin (1978) ya estudiaron la influencia que tienen las expectativas de unas personas sobre otras, lo que comúnmente se conoce como efecto *Pígmalión* o *profecía de autocumplimiento* (autorrealización, proveniente del término en inglés *self-fulfilling prophecy*). En el marco del entendimiento de que nosotros somos quienes creamos nuestra propia *Profecía Autocumplida*, que es un concepto utilizado en psicología, ya fue contemplado por el sociólogo Robert Merton en 1943. El estudio de Eden (1990) pone de manifiesto que el efecto *Pygmalión* requiere de tres aspectos: creer firmemente en un hecho, tener la expectativa de que se va a cumplir y acompañar con mensajes que animen su consecución.

Así pues, las expectativas que cada uno tenemos de nosotros mismos ha sido y es un tema objeto de numerosos estudios, sobre todo a partir del siglo XX. Por ello, en esta ocasión, resulta sumamente interesante valorar las autoexpectativas de nuestro alumnado en los primeros cursos de los Grados para, en la medida de lo posible, adaptar nuestra forma de enseñar y también, comprender su actitud hacia el aprendizaje, haciendo una valoración de los resultados en función del sexo. Para ello nos centramos, sobre todo, en cuatro ítems del cuestionario Expectativas en la Universidad [EXPUNI] que mejor predicen el grado de autoexpectativas respecto a la evaluación de las distintas materias.

Nuestra investigación pretende ampliarse en lo sucesivo a los cursos de 3º y 4º de Grado en las distintas titulaciones de Educación en nuestra Facultad, con el objeto de analizar la posible evolución que puede derivarse en cuanto a las autoexpectativas a lo largo de los cuatro cursos que componen el Grado.

2. El concepto de “expectativa” a lo largo de los distintos estudios

En 1932 Tolman construye una teoría del aprendizaje en que la expectativa es considerada como un término teórico; posteriormente en 1959, destaca que el aprendizaje consiste en la adquisición de información (expectativas) concernientes a los resultados de varias respuestas, de modo que dichos resultados deben ser comprendidos en términos de confirmación o negación de expectativas y no como un refuerzo automático entre estímulo y respuesta.

En las teorías del Aprendizaje Social de Rotter (1954), Mischel (1973) y Bandura (1977), el concepto expectativa tiene un papel fundamental, demostrando el valor heurístico o global, cuando se aplica a la conducta humana. En concreto, en 1982, Rotter desarrolla una teoría sistemática de la conducta humana utilizando el constructo expectativa, si bien desde 1954, concede especial importancia a las expectativas de control (*locus of control*) y a la confianza interpersonal (IPT) que define como “*la expectativa que abriga un individuo o grupo, de poder fiarse de las palabras y promesas, manifestaciones verbales o escritas de otros individuos o grupos*” (Rotter, 1977: 444) y, así mismo, “*las expectativas de cada situación no sólo están determinadas por las experiencias particulares de ésta, sino también, en un grado variable, por las experiencias de otras situaciones que el individuo considera similares*” (Rotter, 1982: 304). Los estudios sobre el constructo *locus of control*, distinguen entre: 1) expectativa generalizada, que se forman a través de la experiencia en distintas circunstancias y desempeñan un papel importante en la predicción de conductas en nuevas situaciones, y 2) expectativas específicas que se refieren a situaciones y comportamientos muy concretos y junto a los correspondientes valores de refuerzo, son las que determinan el potencial de conducta.

Por su parte, los distintos estudios de Bandura (1977, 1982, 1987) distinguen entre: expectativas de logro, cuando se refiere a una estimación de la persona acerca de su capacidad de realizar una conducta necesaria para producir un resultado y que implican un

juicio sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución; y por otro lado, expectativas de acción-resultado, referidas a la convicción que tiene una persona de realizar con éxito la actividad necesaria para obtener un resultado, teniendo en cuenta las consecuencias que con bastante posibilidad producirá dicha ejecución.

Ros *et al.* (1989: 24) aluden a Rogers (1982) quien expresa que “*las expectativas son un conjunto de creencias generalizadas y predicciones, con cierto grado de confianza, del comportamiento de una persona o grupo*” Por tanto, para que exista una expectativa, es necesario que haya una creencia firme y estable que nos permita hacer predicciones con cierto grado de precisión.

Por otra parte, el término *efecto de expectativa*, definido por primera vez por Merton (1967) en su obra *The self-fulfilling prophecy*, como una falsa concepción de una situación que desarrolla una nueva conducta, haciendo que sea verdadera la concepción inicialmente falsa, contrasta con el estudio de Rosenthal y Jacobson (1968) en el que el proceso por el que la expectativa de una persona sobre la conducta de otra puede, de forma totalmente involuntaria, llegar a ser una predicción adecuada simplemente por haberla realizado, se convierte en lo que denominaron *efecto de expectativa*. La diferencia entre ambas definiciones radica en que mientras Merton (1967) habla de predicciones falsas o verdaderas, Rosenthal y Jacobson (1968) se limita a señalar su precisión. Investigaciones realizadas, a partir de estos estudios, han identificado dos tipos de efectos sobre el comportamiento del alumnado:

- El primer efecto, el de la *profecía autocumplida*, sesgo del profesor o también llamado *efecto fuerte* de la expectativa. Si las expectativas, basadas en inferencias relevantes (falsas o verdaderas), están asociadas a creencias falsas en la mente del profesor, pueden influir, a través de su comportamiento con el alumnado en la obtención de los resultados que se predicen.
- El segundo tipo de efectos para Cooper y Good (1983) es el *efecto débil*, que implica una predicción firme y estable de ciertos comportamientos, por ejemplo, cuando el profesorado responde a su alumnado según las expectativas que de ellos tienen formadas y no tienen en cuenta los cambios de comportamiento que se producen por causas distintas al profesor. En este caso, la atención está, en la capacidad y rendimiento del alumnado.

Uno de los primeros estudios realizados en una universidad británica, fue el de Hill (1995). Estudió longitudinalmente las expectativas y percepciones que los estudiantes tienen hacia los diferentes servicios universitarios. Las preguntas se centraban en dos grupos de factores: académicos (que incluyen la calidad de la enseñanza, el contenido del curso, los métodos de enseñanza y el feedback) y factores no académicos. Las conclusiones revelan la estabilidad de las expectativas de los estudiantes a través del tiempo, en los factores académicos, considerando que se forman antes de llegar a la Universidad. Por su parte, en una Universidad Australiana, Darlaston-Jones *et al.* (2003) preguntaron, a través del cuestionario SERVQUAL, sobre aspectos relacionados con el profesorado y el personal de administración y servicios. El estudio muestra diferencias entre las expectativas del alumnado y sus experiencias reales, que se deben a una visión no realista de la vida en las universidades por parte de los estudiantes y que sus expectativas se anticipan o impiden que se den determinadas características. En esta línea, la Universidad del Reino Unido y de la India, se unen en la investigación de Narasimhan (1997) que desarrolló un estudio específico de la situación de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria. A partir del SERVQUAL, diseñó un inventario de la situación de enseñanza-aprendizaje para el profesorado y otra versión para el alumnado. El autor concluye que existen diferencias dependiendo del lugar y de las asignaturas, pero que no es posible identificar las razones de dichas diferencias.

Stevenson (1997) de la Universidad de Leicester y Sander de la Universidad de Cardiff, ambas británicas, estudiaron las expectativas de universitarios desde el ámbito de la psicología y la educación. Desarrollaron un marco teórico que se caracteriza por:

- La interacción de las teorías del procesamiento de la información.

- La profecía de autocumplimiento.
- La teoría de la calidad del servicio (Sander *et al.* 2000).

Para ello, establecieron el modelo *Expectations Led Planned Organisation*, ELPO, construido para diseñar programas de enseñanza-aprendizaje usando las expectativas de los estudiantes, que pretende que el profesorado considere las expectativas del alumnado antes de comenzar el curso y negocie con ellos los métodos de enseñanza- aprendizaje óptimos Stevenson *et al.* (1997). El modelo promovió la construcción de un instrumento que permitiera recoger la información necesaria de manera rápida y fácil, para ello desarrollaron el cuestionario *University Students' Expectations of Teaching*, USET (Sander *et al.* 2000), utilizando el cuestionario USET demostraron la importancia de las expectativas y preferencias de los métodos de enseñanza del alumnado que comienza su carrera universitaria. Esta información ha de ser valiosa para las Universidades por dos razones:

- Los nuevos estudiantes pueden tener expectativas no realistas o inadecuadas de cómo podría ser impartido su curso, por lo que es apropiado dirigir estas expectativas hacia términos más adecuados y realistas.
- El profesorado podría usar las expectativas y preferencias de la muestra estudiada, para proporcionar un servicio educativo que sea eficaz y grato para estos estudiantes.

De la Fuente y colaboradores (2004a) han estudiado las diferencias entre las expectativas de enseñanza de los estudiantes de dos países de la Unión Europea: Universidades de Leics, Lough y University of Wales Institute en Cardiff (UWIC) del Reino Unido y Universidades de Almería y Granada por parte de España, utilizando el cuestionario USET en las versiones inglesa y castellana. Los resultados que se obtuvieron se centran en que:

- Las preferencias o expectativas de los estudiantes difieren en la gran mayoría de los ítems según la nacionalidad del alumnado (españoles o británicos) y la Universidad a la que pertenecen.
- Los resultados muestran diferencias según la titulación (de tres y cinco años); sin embargo, al agrupar a los participantes por este criterio se encuentran más diferencias significativas en la enseñanza deseada y las preferencias de evaluación que en el resto.
- Las diferencias estadísticamente significativas según el curso (primero o cuarto) son menores que cuando se consideran la universidad y la nacionalidad,
- Hay bastantes diferencias en cuanto a las preferencias de las cualidades del profesorado.

Por otro lado, hay otras investigaciones que no parten desde la teoría de la calidad del servicio y cuyos resultados difieren en diversos aspectos de la enseñanza universitaria, en lo que se refiere a metodología de evaluación, características y rol del profesorado, etc. McDowell y McDowell (1986) señalan el sexo como variable que influye en el tipo de expectativas que posee el alumnado. Encontraron que las alumnas puntuaban significativamente más en la dimensión de amabilidad que los alumnos, y en todas las dimensiones las mujeres esperaban más que los hombres. Ellas esperan que el profesorado sea atento, se dirija con mayor sensibilidad, se interese por el alumnado y establezca relaciones interpersonales más cercanas con los estudiantes; aunque apenas mostraron diferencias significativas según el sexo del profesorado. Los alumnos esperan un estilo comunicativo más espectacular, esperan ser criticados negativamente y que los docentes sean impersonales y distantes. Los alumnos establecen más diferencias significativas entre profesoras y profesores (McDowell y McDowell, 1986). Smith, Medendorp, Ranck, Morison y Kopfman (1994), también, encontraron diferencias en las expectativas de los estudiantes, según su sexo. Concluyeron que las alumnas eran más sensibles a las características personales del profesorado y los alumnos más sensibles al conocimiento y al sentido del humor del profesorado. Sin embargo, en el estudio de Miles y Gonsalves (2003) no se encuentran diferencias significativas en las expectativas, según el sexo del alumnado y manifiestan la importancia y necesidad de seguir analizando la influencia de esta variable.

Investigaciones recientes, como la de Pichardo, García-Berben, de la Fuente y Justicia (2007), concluyen que los estudiantes al ingresar a las universidades entran con diferentes expectativas respecto al tipo de educación y al futuro laboral que tendrán. Las expectativas, diferentes de las de otras generaciones, muchas veces no son realistas, puesto que los motivos de ingreso a las instituciones son diferentes que los de sus antecesores. Podemos destacar que la vocación para ejercer un trabajo relacionado con los estudios, era una motivación permanente en estudiantes de anteriores décadas, que se interesaban por conseguir mejor preparación y, por lo tanto, las asignaturas que estaban más relacionadas con la carrera que estaban cursando pasaban a ser favoritas. Cuando un estudiante finaliza los estudios de secundaria tiene una idea muy idealizada de lo que le supone finalizar los estudios universitarios; en relación a las metas, objetivos y competencias conseguidas. Todo esto le lleva a enfrentarse, desde el desconocimiento a un mundo laboral cambiante y, en algunos casos, precario.

Por su parte, el estudio de Suriá *et al.* (2012) realizado en la Universidad de Alicante, afirman que al investigar la motivación y expectativas de los estudiantes universitarios sobre su carrera universitaria, encontraron que la mayoría consideran la necesidad de continuar estudiando después de finalizar la titulación universitaria, para poder acceder a un puesto de trabajo. A modo de resumen concluyen que los estudiantes consideran que la formación universitaria no les aporta mucho pero entienden que es necesario tener la titulación y la preparación para poder acceder a un puesto de trabajo bien remunerado.

De todo lo anteriormente expuesto señalamos que:

- El alumnado universitario, en relación al tipo de expectativas, prefiere tomar un papel activo en su aprendizaje, si se atienden las expectativas de los métodos de enseñanza y de evaluación.
- Respecto al mantenimiento o estabilidad de las expectativas a través del tiempo, Hill (1995) defiende que son estables con el tiempo y se forman en etapas anteriores a los Estudios Superiores; mientras que Bouilding, Kalra, Stelin y Zeithaml (1993) y Licata y Maxham (1999) argumentan que se modifican tras la experiencia universitaria. Ambos puntos de vista pueden ser complementarios de tal manera que las expectativas se formen antes de iniciar los estudios universitarios y que una vez iniciados y a través de la experiencia se puedan modificar.
- De la Fuente *et al.* (2004b), Miles y Gonsalves (2003), Narasimhan (1997) predicen una gran influencia de las características contextuales e individuales, si bien no hay suficientes investigaciones que nos permitan concretar.
- Las expectativas en ocasiones no son realistas, lo que confirma la profecía de autocumplimiento, esto es declarado, tras sus respectivas investigaciones, por Chonko *et al.* (2002), de la Fuente *et al.* (2004), Hill, (1995), Krallman y Holcomb, (1997) y Sander *et al.* (2000). Este último autor nos propone con el modelo ELPO dirigir y modificar las expectativas no realistas o inapropiadas de la enseñanza universitaria, para utilizarlas como información valiosa y, por lo tanto, la labor educativa sea eficaz y grata para los estudiantes.
- García-Ramírez (2012: 28) comenta que *cuando una persona nos cuenta algo, significa que tiene importancia para ella. El demostrarle que se le está escuchando con atención fomenta la interacción comunicativa y la relación interpersonal.*
- Los estudios e investigaciones sobre las expectativas y percepciones se están gestionando. Todos los resultados y conclusiones indican la importancia de las expectativas hacia la satisfacción del alumnado, así como la mejora de la calidad de la universidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Presentación y método de la investigación realizada

Se ha construido el cuestionario Expectativas en la Universidad [EXPUNI] que cuenta con 40 ítems, siendo 13 ítems de carácter demográfico e identificativo: sexo, edad, curso, nivel de estudios de los padres y hermanos, simultaneidad con trabajo, beca, etc.; 26 ítems ajustándose

a escala tipo Likert con 5 posibles respuestas [1= “totalmente de desacuerdo”; 2= “en desacuerdo”; 3= indiferente; 4= “de acuerdo” y 5= “totalmente de acuerdo”], y el ítem 40 de respuesta libre, para observaciones y sugerencias. La fiabilidad de dicho cuestionario nos proporciona un alfa de Cronbrach $\alpha = 0.827$ y, para la validez se realiza análisis factorial (validez de constructo) y juicio de expertos (validez de contenido).

En el momento de aplicar el cuestionario están matriculados en los Grados de Pedagogía, Educación Social, Educación Primaria y Educación Infantil un total de 853 alumnos en los dos primeros cursos; de ellos contestaron 592, por lo que podemos considerar la muestra representativa ya que se precisan 516, estableciéndose un nivel de confianza del 95% y un error de estimación de 0.03. Destacar que cuando un alumno/a deja un ítem sin contestar se establece la puntuación 0= NS/NC.

Las variables relacionadas con la dimensión autoconcepto – autoexpectativa, tanto futura como actual está representada por los ítems: [14, 27, 36, 39], se relaciona con la forma y cantidad de estudio y con el ámbito familiar y de amigos, pues se espera mayores resultados y la felicitación de la familia. Implícitamente está la consideración de ajustarse al tipo de docente, y así mismo de esperar que a mayor estudio mejores resultados, que serán mejor que los del grupo de amigos. Por tanto, los ítems que son objeto de análisis en esta ocasión son:

- Ítem 14: Espero tener buenos resultados de evaluación, por lo que estudio mucho.
- Ítem 27: Espero sacar mejores notas que mis amigos.
- Ítem 36: Para tener el mejor resultado en los exámenes estudio según la manera de evaluar de cada profesor.
- Ítem 39: Espero la felicitación de mi familia y mis amigos ante los buenos resultados obtenidos.

Se aplicó el cuestionario al alumnado de los Grados una vez que finalizó el primer semestre del curso 2012/2013, en concreto en el mes de marzo, con objeto de que todos los alumnos/as matriculados tuvieran los resultados de las materias correspondientes a dicho semestre y que, para algunos, era su primera experiencia en evaluación universitaria.

Metodológicamente para el tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el programa *Statistical Package for the Social Sciences*, 19 [SPSS] que nos ha permitido realizar dicho estudio descriptivo, analizando las consiguientes variables, diferenciando según género el alumnado.

3.1. Análisis de los resultados obtenidos

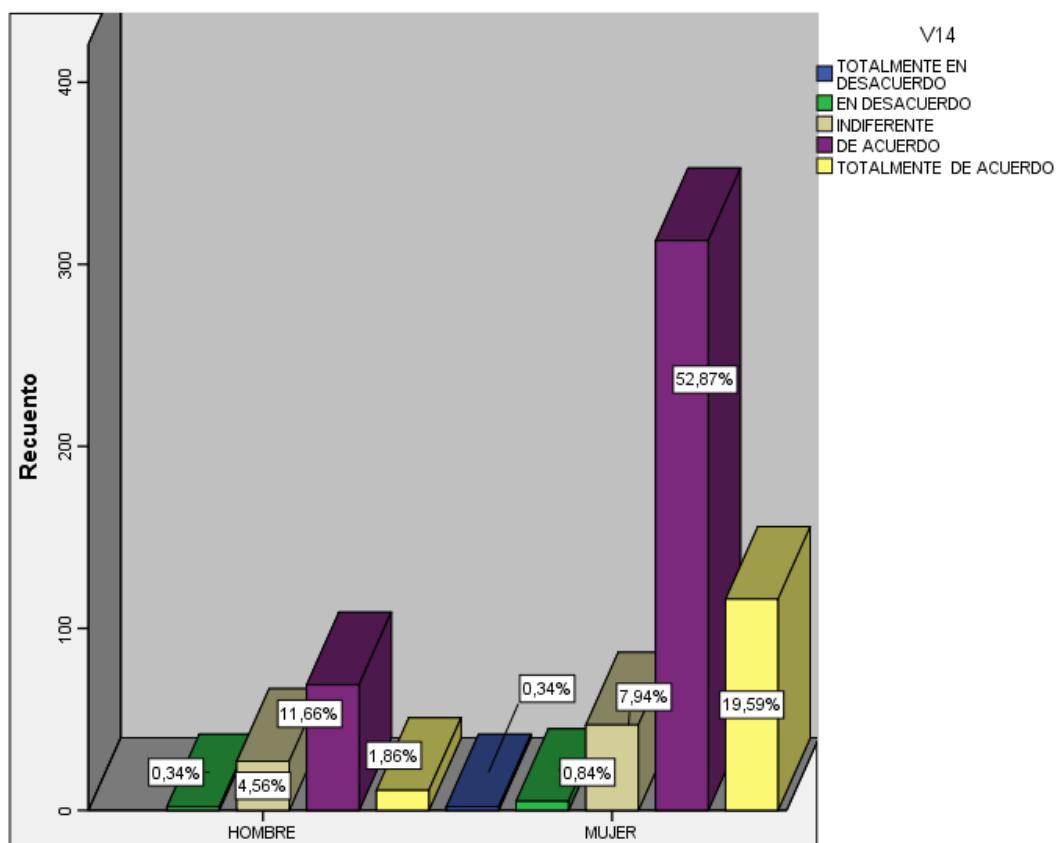
Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) el 54.3% del total de estudiantes que están cursando estudios universitarios, son mujeres, su presencia es mayoritaria en todos los niveles de formación universitaria. La proporción de mujeres se incrementa entre los titulados universitarios hasta situarse en el 59.1% de media. El 61.1% de estas mujeres estudian alguna titulación del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas. La idea generalizada es que son más las mujeres que acceden a la educación universitaria que los hombres, si consideramos los datos aportados por el Gobierno, la diferencia en porcentaje es del 22% aproximadamente. Las mujeres obtienen tasas de rendimiento más elevadas que los hombres en todas las disciplinas y en todos los niveles.

Michavilla et al. (2013:20) nos expone que dentro de los estudiantes de nuevo ingreso, es el 45.1% de hombres y el 53.6% de las mujeres realizan estudios universitarios, quedando un 1.4% sin identificar en los datos globales del curso 2010/11 y comentan que *analizados los datos por ramas de enseñanza, se observa una mayoría femenina en cuatro de las cinco agrupaciones existentes. Tan sólo en la rama de Ingeniería y Arquitectura los hombres tienen una presencia mayoritaria, muy acusada, por otro lado; tendencia inversa la que se aprecia en la rama de Ciencias de la Salud, donde la presencia de mujeres alcanza casi las tres cuartas partes del total de los alumnos de nuevo ingreso.*

Los subconstructos autoexpectativa y autoconcepto han estado representados por diversos ítems dentro de cuestionario y vamos a matizar aspectos globales. En lo relacionado con la autoexpectativa y el autoconcepto, los ítems que la representan son: V14 [estudio mucho] 86.4%; V27 [mejores que los amigos] 25.4%; V36 [estudio según profesor] 59.3% y V39 [felicitación de amigos y familia] 78.4%.

La media de las puntuaciones porcentuales está próxima al 62.4%, de las categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, lo que confirma la hipótesis enunciada, si bien es importante destacar el bajo porcentaje que los alumnos muestran ante esperar sacar mejores notas que sus amigos, siendo la categoría “indiferente” la que aporta mayores valores porcentuales 60.6%. Por otra parte, los resultados que hacen comparación entre amigos, por una parte, rompen con la idea de la alta competitividad que se percibe en las aulas, por otra, es posible que se produzca entre compañeros o que los amigos no realizan estudios en la misma Facultad e incluso Universidad.

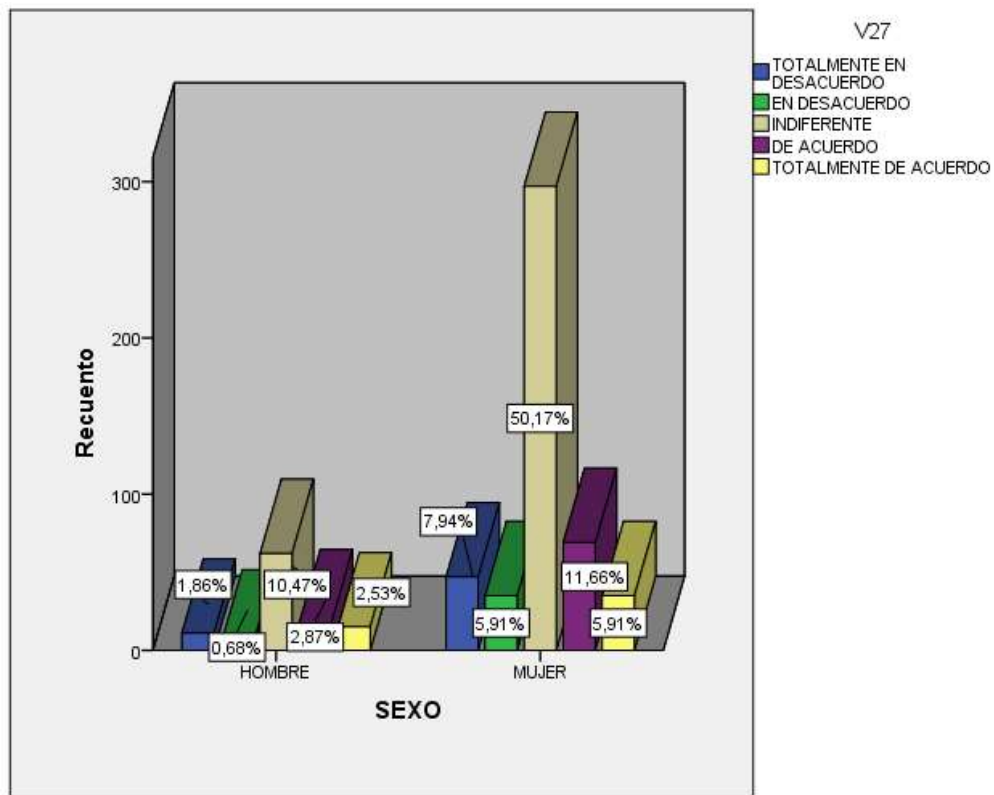
Analizados los datos obtenidos, exponemos a continuación los resultados más destacados. Primeramente, como se puede observar en la gráfica 1, el 13.6% de los alumnos esperan tener buenos resultados de evaluación por lo que estudian mucho. Esto es el 63.59% del total de los hombres que dan respuestas [de acuerdo] y el 64.83% del total de las mujeres. En la categoría [totalmente de acuerdo], las alumnas aportan el 24.02%, mientras que los hombres es el 10.33%. Es interesante observar la categoría [indiferente] puesto que es el 25% de los hombres frente al 9.7% de las alumnas quienes se decantan por esta respuesta. La diferencia es del 15.3% en favor de los hombres.



Gráfica 1. V14: Espero tener buenos resultados de evaluación, por lo que estudio mucho.

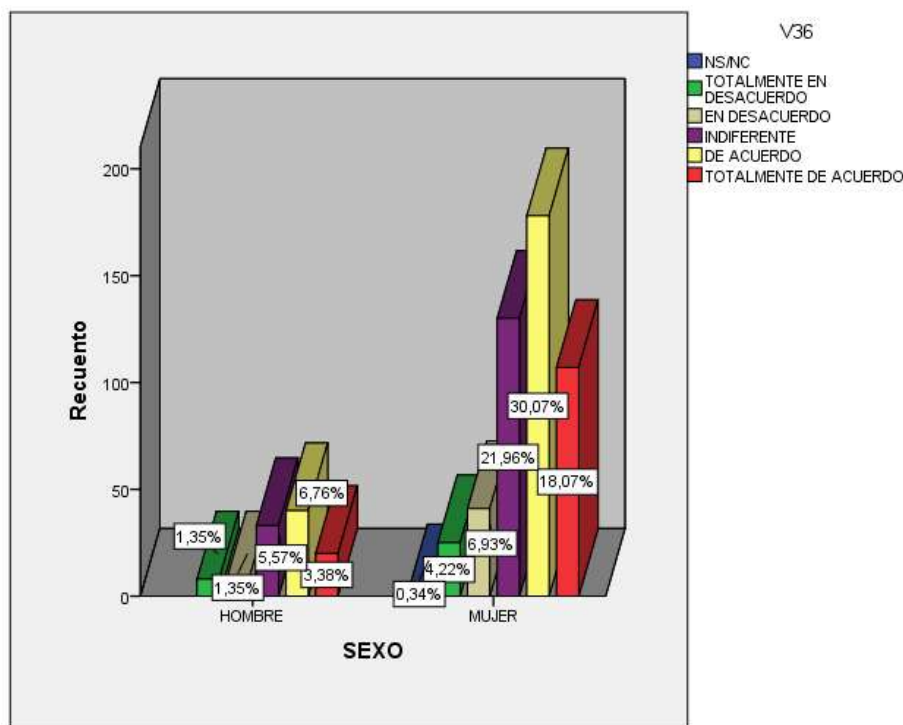
Por su parte en la gráfica 2 se muestran los resultados relacionados con el ítem 27 en el que se pregunta si espera sacar mejores notas que los amigos, es el 60.7% los que estiman indiferencia [50.2% y 10.5%]. Estos porcentajes se traducen en el 57.06% de los alumnos y el

61.52% de las alumnas, lo que nos muestra una diferencia de 4.46% en favor de las mujeres. En relación a las categorías [de acuerdo y totalmente de acuerdo], el 29.35% de las mujeres frente al 21.57% de los hombres, dan sus respuestas, siendo un 7.78% la diferencia porcentual en dirección femenina.



Gráfica 2. V27: Espero sacar mejores notas que mis amigos.

Al cuestionar a los estudiantes sobre la forma de estudiar y la manera de evaluar de cada profesor, datos que se pueden observar en la gráfica 3, el 58.3% dan sus respuestas en las categorías [de acuerdo y totalmente de acuerdo], que se distribuyen en el 55.44% de las mujeres y el 59.01% de los alumnos. El 3.57% es la diferencia en relación al género y que se inclina hacia los hombres.



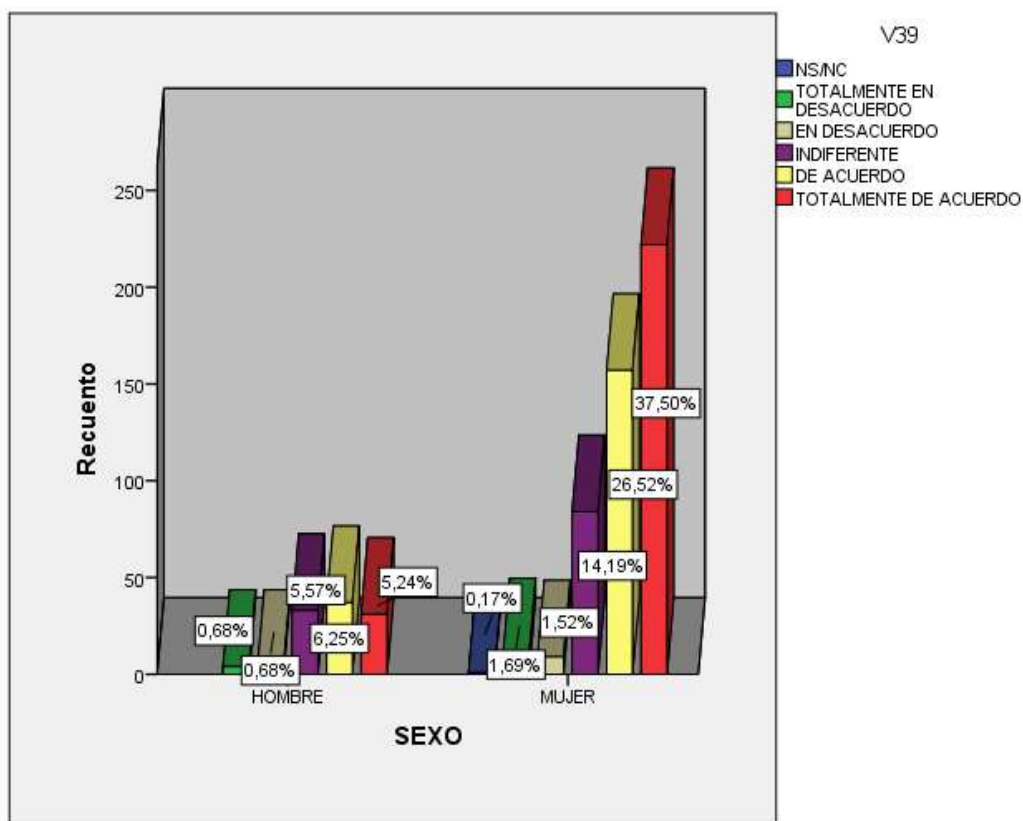
Gráfica 3. V36: Para tener el mejor resultado en los exámenes estudio según la manera de evaluar de cada profesor.

En la tabla 1 y gráfica 4 encontramos los resultados de considerar la felicitación de la familia y amigos, ante los buenos resultados. En el caso de las alumnas es el 37.5% de total de los encuestados [42.7%] las que están “*totalmente de acuerdo*”, lo que implica un 45.96% relativo y, en el caso de los estudiantes hombres, es el 28.26%. La categoría que aporta mayor porcentaje, en el caso de estudiantes varones, es la de “*de acuerdo*”, con un 6.2% del total y un 33.7% relativo. También hemos de destacar el 19.8% de alumnos que han estimado indiferencia en dicho ítem, siendo los porcentajes relativos del 30.43% para estudiantes varones, mientras que es el 17.40% de las alumnas. Lo que nos muestra una diferencia significativa en la indiferencia por parte de los hombres.

Tabla 1: V39.

Tabla SEXO * V39			V39: Espero la felicitación de mi familia y mis amigos ante los buenos resultados obtenidos.					Total	
			NS/NC	TD	D	I	A	TA	
SEXO	HOMBRE	Recuento		4	4	33	37	31	109
		% del total		0,7%	0,7%	5,6%	6,2%	5,2%	18,4%
	MUJER	Recuento	1	10	9	84	157	222	483
		% del total	0,2%	1,7%	1,5%	14,2%	26,5%	37,5%	81,6%
Total		Recuento	1	14	13	117	194	253	592
		% del total	0,2%	2,4%	2,2%	19,8%	32,8%	42,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia



Gráfica 4: V39: Espero la felicitación de mi familia y mis amigos ante los buenos resultados obtenidos.

3.2. Conclusiones finales

Podemos decir que, en términos generales, se observan diferencias, como aparece en los resultados, en lo relativo a las autoexpectativas que se hacen hacia el éxito en los exámenes y la variable género (sexo). A este respecto se constata que el porcentaje mayor se ubica en las categorías de respuesta 4= “de acuerdo” y 5= “totalmente de acuerdo”, los ítems relativos a sacar mejores notas que los amigos y a estudiar según evalúa el profesor. Las expectativas de los buenos resultados, asociados al hecho de estudiar, demuestra que más de la mitad de las alumnas están de acuerdo [52.9%] frente al 11.7% de los alumnos. Lo cual no deja de ser una diferencia muy significativa. También, es significativa la diferencia en cuanto a que se estudia según la manera de evaluar de cada profesor, siendo el porcentaje mayor en las alumnas que están de acuerdo con dicha apreciación.

En lo que respecta al deseo de sacar mejores notas que los amigos se aprecia una diferencia tanto en alumnos como en alumnas.

Por último, el reconocimiento por parte de la familia y amigos ante los buenos resultados, es más esperado por las alumnas y eso que un alto porcentaje se ha mostrado indiferente ante el deseo de sacar mejores notas que sus amigos.

A simple vista podemos concluir que las alumnas están más de acuerdo que los alumnos, en que el sacar buenas notas depende del tiempo que se dedique al estudio y de la manera en que el profesor evalúa, buscando en cualquier caso, el reconocimiento por las personas próximas.

La categoría “indiferente” nos aporta diferencias [15.3%] en la dirección masculina, en cuanto a estudiar mucho para sacar buenos resultados, así mismo los estudiantes varones presentan

mayor indiferencia que las alumnas, con una diferencia del 13.3%, cuando se cuestiona por la felicitación de familia y amigos ante los buenos resultados obtenidos.

Por otra parte, el reducido número de ítems para un constructo tan complejo, así como el haber realizado sólo comparaciones entre dos cursos, nos hace ser conscientes de las limitaciones, pero sin embargo, estimamos oportuno dar a conocer los datos porque, al fin y el cabo, es el reflejo de una realidad concreta, y puede ser el anticipo de resultados posteriores.

Nos unimos a las apreciaciones de Alonso y Palomares (2013:163) ante este panorama, necesitamos personas y profesionales, tutores EEES (TEEES), formados y convencidos de superar los rasgos que nos configuran como seres de este siglo (incertidumbre, complejidad y antagonismo) y de procesos educativos (vivos, críticos, transformadores, solidarios, creativos) que puedan aportar formas diversas de abordaje, como impulsoras de la continuidad en la investigación.

Crisol (2011: 85) hace referencia a la necesidad de un nuevo perfil de estudiante universitario en el que se fusionen competencias de índole más tradicional con otras nuevas, como NNTT, hábitos de comunicación, etc.: *"Now it is generating a new university student profile, which it is characterized by: having a close knowledge of technologies, use of new communication habits, and interest in new forms of education and self-learning, developing new skills, and so on"*.

En estos momentos, se está continuando con la medición de las atribuciones, intentando lograr un estudio de todos los cursos, ya que en el curso 2013/2014 en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos se implantarán todos los Grados completos, y nuestra intención es continuar con la investigación, analizando y comparando las distintas variables recogidas en los ítems. Una primera impresión, a la vista de los datos previos que estamos recogiendo, nos induce a pensar que realmente las expectativas de nuestros estudiantes sí han ido variando a lo largo de los años como universitarios, lo importante es delimitar el grado de significatividad y las posibles variaciones función del sexo, y a este respecto todavía es pronto para hacer valoraciones debidamente justificadas.

4. Referencias bibliográficas

- Alonso, S. & Palomares, A. (2013). Percepciones de la función tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior del alumnado de la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha, España). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 160 – 168.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Martínez Roca. Barcelona.
- Boulding, W., Kalra, A., Stelin, R. & Zeithaml, V.A. (1993). A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioural intentions. *Journal of Marketing Research*, 30, 7-27.
- Chonko, L. B., Tanner, J. F. & Davis, R. (2002). What are they thinking? Students' expectations and self-assessments. *Journal of Education for Business*, 77.
- Cooper, H. & Good, T. (1983). *Pycmalion grows up: Studies on the expectation communication process*. New York. Lognntan.
- Crisol, E. (2011). Student and teacher. New roles in the university. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 84 – 91.
- Darlaston-Jones, D., Pike, L., Cohen, L., Young, A., Haunold, S. & Drew, N. (2003). Are they being served? Students' expectations of higher education. *Issues in Educational Research*, 13 (1), 31-52.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Sander, P., Cano, F., Martínez, J. M. & Pichardo, M. C. (2004a). Evaluación de la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos universitarios. *VII Congreso Europeo de Evaluación Psicológica*, Málaga, España.

- De la Fuente, J., Sander, P., Justicia, F., Cano, F., Martínez, J. M. & Pichardo, M. C. (2004b). Estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *VII Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Almería, España.
- Eden, D. (1990). *Pygmalion in Management: Productivity as a Self-fulfilling Prophecy*. Lexington, Mass.
- García-Ramírez, J.M. (2012). La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 25 – 36.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the consumer as primary consumer. *Quality Assurance in Higher Education*, 3.
- Krallman, D. & Holcomb, T. (1997). First-year student expectations: Pre-and post-orientation. *ERIC ED*, 411731.
- Licata, J. W. y Maxham, J. G. (1999). Student expectations of the university experience: Levels and antecedent for pre-entry freshmen. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9 (1), 69-91
- McDowell, E. E. & McDowell, C. E. (1986). A study of high school students' expectations of the teaching style of male, female, English and Science instructors. *Annual Meeting of the International Communication Association*. Chicago.
- Merton, R.K. (1967). *The self-fulfilling prophecy* en Mizruchi. E. (Ed) *Substance of Sociology*. New York Appleton-Century.
- Michavilla, F. et al (2013). *La Universidad Española en cifras 2012*. CRUE
- Miles, W. M. & Gonsalves, S. (2003). What you don't know can hurt you: students' perceptions of professors' annoying teaching habits. *College Student Journal*, 37.
- Mischel, W. (1973). Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality. *Psychological Review*, 80,252-283.
- Narasimhan, K. (1997). Improving teaching and learning: Perceptions minus expectations gap analysis approach. *Training for Quality*, 5 (3), 121-125.
- Pichardo, M. García-Berben, A. De la Fuente, J. & Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: Análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 9.
- Rogers, C. (1982). *A Social of Psychology of schooling*. Routledge. Kegan Paul. Trad. Psicología Social de la Enseñanza. Madrid, Visor, 1.987.
- Ros, M. et al. (1989). *Interacción didáctica en la enseñanza secundaria*. CIDE. Madrid.
- Rosenthal, R. & Rubin, D. B. (1978) Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, 377-416.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pigmalión en el aula: las expectativas de los maestros e intelectuales de los alumnos desarrollo*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
- Rotter, J. B. (1977). *Social Learning Theory of personality*. En W. S. Sahakian (Ed.), *Psychology of Personality: Readings in theory*, pp. 78-97. Chicago. Rand McNally College Publishing Company.
- Rotter, J. B. (1982). *Social learning theory*. En N. T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in Psychology*, pp. 241-260. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. & Coates, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25 (3).
- Smith, S., Medendorp, C. L., Ranck, S., Morison, K. & Kopfman, J. (1994). The prototypical features of the ideal professor from the female and male undergraduate perspective: the role of verbal and nonverbal communication. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5.
- Stevenson, K. y Sander, P. & Naylor, P. (1997). ELPO: A model that uses student feedback to develop effective open tutoring. *Open Learning*, 12.
- Suriá Martínez, R. et al. (2012). *Motivación y expectativas de los estudiantes universitarios sobre su carrera universitaria*. Universidad del Valle de México Campus Tlalpan.
- Tolman, E.C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York. Century.



Liderazgo y ciudadanía empresarial: Qué podemos aprender de las mujeres líderes en las empresas andaluzas

Leadership and corporate citizenship: What can we learn from woman leaders in the Andalusian Companies

Trinidad Núñez Domínguez,
Araceli Estebaranz García,

Universidad de Sevilla, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 21 de enero de 2014

Fecha de revisión: 30 de enero de 2014

Fecha de aceptación: 31 de marzo de 2014

Núñez, T. y Estebaranz, A. (2014). Liderazgo y ciudadanía empresarial: Qué podemos aprender de las mujeres líderes en las empresas andaluzas. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 243 – 254.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Liderazgo y ciudadanía empresarial: Qué podemos aprender de las mujeres líderes en las empresas andaluzas

Leadership and corporate citizenship: What can we learn from woman leaders in the Andalusian Companies

Trinidad Núñez Domínguez, mtnunez@us.es

Araceli Estebaranz García, tebaranz@us.es

Universidad de Sevilla, España

Resumen

En este artículo se presenta un estudio del liderazgo empresarial en las grandes y medianas empresas andaluzas con enfoque de género. Y se relaciona con las prácticas de Responsabilidad Corporativa, haciendo hincapié en la exigencia ética, social y política del mundo empresarial. Ello se enmarca en el eje de Igualdad de Oportunidades en el trabajo de los Proyectos Equal, iniciativa del Fondo Social Europeo (2002-2007). Se definen los conceptos clave, la metodología de investigación: cuantitativa mediante cuestionario y cualitativa mediante entrevista, y los resultados. Se presentan los datos cuantitativos sobre la participación de las mujeres en la empresa, y los cualitativos que muestran los focos críticos: las competencias generales y profesionales significativas de las mujeres directivas y las barreras para la igualdad. Las conclusiones apuntan a la necesidad de un cambio cultural empresarial, en torno a medidas de responsabilidad social para que avance la Igualdad de Oportunidades y con ella la integración de capacidades y personas en el mundo del trabajo: el desarrollo de formas más efectivas y flexibles de organización del trabajo, el liderazgo mixto, que hagan posible reconciliar a la familia con la vida profesional; así como reducir la brecha salarial existente entre los sexos y apoyar la abolición de la segregación laboral horizontal y vertical. Finalmente, se sugieren orientaciones para la formación de las personas como ciudadanas y su relación con la ciudadanía corporativa.

Abstract

This paper presents a study of business leadership in medium and large Andalusian companies with a gender focus. It is related with corporate responsibility practices, emphasizing ethics, social and political demands of the business world. This is part of the axis of Equal Opportunities in the work of the Equal Project, an initiative of the European Social Fund (2002-2007). Key concepts, research methodology: Both quantitative, using questionnaires, and qualitative, by interviewing, methods and results are defined. Quantitative data on the participation of women in the business, and the qualitative ones that show hotspots are presented: General skills and significant professional women managers and barriers to equality. The conclusions point to the need for a corporate culture change around social responsibility measures to advance equal opportunities, and with it the integration of skills and people in the world of work: the development of more effective and flexible forms of work organization, the Joint leadership and support services that make it possible to reconcile family and professional life as well as to reduce the wage gap between sexes, and support the abolition of the horizontal and vertical occupational segregation. Finally, guidelines for the training of people as citizens, and their relationship to corporate citizenship are suggested.

Palabras clave

Ética; Empresa; Igualdad; Género; Liderazgo; Investigación descriptiva; Cuantitativa y cualitativa; Formación.

Keywords

Leadership; Corporate citizenship; Equality; Gender; Work ethics; Descriptive research; Quantitative and qualitative data; Vocational training

1. Introducción

Este trabajo forma parte del resultado obtenido en la implementación del Proyecto Equal denominado e-Andaluz@s en la Sociedad Red, subvencionado por el Fondo Social Europeo y la Junta de Andalucía. Uno de sus ejes: “*el barómetro de la diversidad de género en el empleo*”, desarrollado durante el bienio 2005-2007, pretendía medir las variables que condicionan a las mujeres directivas de las grandes y medianas empresas que tienen sede social en Andalucía: el acceso, la promoción, las características de su liderazgo, la *cultura* de las empresas en las que trabajan, y sus aportaciones al cambio social necesario para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el empleo.

El objetivo de este artículo es analizar el perfil personal y profesional de las mujeres que ocupan puestos de máxima responsabilidad en medianas y grandes empresas andaluzas, y sus aportaciones relativas a la responsabilidad ciudadana de sus empresas y en consecuencia a la transformación de la sociedad y a la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía.

En segundo lugar, ofrecer conocimiento para la formación: Los valores éticos relacionados con la igualdad, y con el estímulo a la igualdad en el mundo del trabajo, son un contenido para la educación que necesita modelos de cambio cultural (Estebaranz y Núñez Domínguez, 2010).

2. Marco conceptual

Partimos de la revisión terminológica sobre los dos temas que constituyen el eje vertebrador del trabajo: el de liderazgo en la sociedad actual, y el de ciudadanía empresarial en un mundo en crisis, cuya responsabilidad se atribuye en parte a las empresas (Kofi Anan, *Millennium Report*, 2000).

El término liderazgo está delimitado por la capacidad de dirigir, de tomar decisiones y/o de guiar a los miembros de un grupo hacia el logro de metas de la organización (Sánchez Montiel, 2013). Es un proceso de influencia que pertenece al propio grupo, no sólo a quien lo lidera, porque para que sea efectivo requiere de unos objetivos comunes (Coronel Llamas y otros, 2001). Ese proceso compartido es lo que diferencia el liderazgo del poder, en el cual dominan los propios deseos o necesidades del que dirige (Robbins, 2004). La persona que lidera se encarga de facilitar, por eso potencia, apoya, solicita, escucha, valora, crea condiciones para la automotivación, trabaja en equipo, bien sea en la empresa o en la institución educativa (Llombart, 2007). Todas estas capacidades describen muy bien lo que significa el liderazgo transformacional (Barberá y otras, 2000), tan necesario en tiempos de crisis cuya solución exige innovaciones importantes que afectan a la organización, empezando por definir y compartir una visión clara de la dirección y la meta de las acciones (Senge, 2008). Las decisiones estratégicas de las grandes y medianas empresas, como las de todo gran grupo humano como se reconoce en educación (Blackmore, 1999), necesitan grandes líderes, que se reconocen por las ideas, las iniciativas y la capacidad de riesgo (Estebaranz, 2009). Pero en la Sociedad de la Información las empresas han llegado a entender que su mayor capital son sus recursos humanos y el conocimiento disponible. Ello ha propiciado un cambio en las formas de liderazgo, ya que el conocimiento puede ser construido y aplicado tanto por directivo/as como por trabajadores, que pueden y deben manejar conocimiento e información (Huete, 2006), y compartirla para la toma de decisiones. El liderazgo debe ser compartido (Greenberg-Walt y Robertson, 2002). Compartir la dirección significa repartir responsabilidades, o delegar. Y es posible si se comparten ideas, valores y estrategias. Es una forma de generar agilidad, iniciativa y autonomía (Kouzes y Posner, 2002). Es también un liderazgo mixto, que integra las competencias de hombres y mujeres en la función de liderar equipos (Chinchilla, 2005; Gayán, 2005; Estebaranz y otros, 2004), reconociendo el valor de la diversidad. Un liderazgo posible a través del aprendizaje de las personas y de la organización.

Un ámbito de decisiones estratégicas vital para el cambio social necesario, es el de la responsabilidad social. Las empresas juegan un papel relevante en la calidad de vida ciudadana no sólo por los servicios que puedan prestar sino por la promoción de calidad laboral

entre su propio personal (Vargas Forero, 2011). Por ello, se entiende como ciudadanía empresarial la idea de que las empresas tienen que participar en el entorno social y cultural de donde están insertadas, establecer mínimos éticos en su cadena de negocios y respetar la calidad de vida del personal que trabaja en ella; es decir, reconocer su responsabilidad administrativa, social y ambiental, basadas en la ética. La noción de *ciudadanía corporativa* sitúa a las empresas en su marco político, en su entorno social, en su contexto legal (Francés Gómez, 2005: 58), desarrollando sobre todo en un marco de globalización, y desde el ámbito americano, el concepto básico de la Responsabilidad Social Corporativa (R.S.C.) que se definió en el Libro Verde de la Comisión de las Comunidades Europeas (2001): la rentabilidad económica debe gestionarse controlando el impacto social, ético y medioambiental que causan sus actividades productivas, o asociado a ellas. Ello supone un cuestionamiento sobre la contribución que hace cada empresa a la sociedad que se quiere construir, entendiendo que la empresa es un sujeto corporativo con derechos y deberes.

3. Metodología

Para realizar el estudio general se utiliza una metodología mixta. Se parte del análisis de datos secundarios (bases de datos DIRCE, INE, DICODI, ETICOM, etc.) sobre el tejido empresarial andaluz para identificar y localizar a las grandes y medianas empresas andaluzas y hacer un estudio cuantitativo mediante un cuestionario elaborado al efecto y cualitativo mediante entrevistas.

La población de empresas era de 3.362, pero con un gran peso social y económico en Andalucía. En el estudio cuantitativo han participado 217 empresas, de los cinco sectores productivos (según la Clasificación Nacional de Actividades Económicas -CNAE). Se hizo un muestreo intencional utilizando afijación proporcional para un nivel de confianza del 95,5%. La muestra real supone un error muestral del 6,7%, que estadísticamente se considera aceptable por el tipo de instrumento utilizado. Y además se seleccionaron empresas que pertenecieran a distintos tipos de actividades económicas dentro de cada sector, y a distintas provincias.

El Cuestionario fue construido sobre tres focos: Contratos y liderazgo; Salarios; y Cultura (con especial atención a Innovación, Formación y R.S.C.), y organizado en torno a 18 categorías, que agrupan un total de 187 ítems (publicado en Estebaranz, 2007). Dirigido a directivo/as y especialmente del Dpto. de Recursos Humanos. Fue validado por 10 experta/os en distintos temas: Organización Empresarial, Recursos Humanos, Liderazgo, Género, Formación y Didáctica, Psicología Social, Estadística, Proyectos de RSC, Salarios; aplicando los criterios de pertinencia del contenido, estructura, extensión, formulación y orden de presentación de los ítems. Aplicada la prueba de Cronbach, se obtuvo un índice Alpha de fiabilidad 0.9195. La respuesta obtenida, pertenece así a una muestra representativa de directivos y directivas, cuyos datos se analizan con el SPSS: medidas de frecuencia, porcentaje y pruebas de significación (Chi cuadrado, ANOVA), o de asociación entre variables (A.C.M.).

Además se realiza un estudio cualitativo a través de entrevistas en profundidad a veinte de esto/as directivo/as de diferentes tipos de empresas. A través de esta combinación de metodologías se ha profundizado en los factores que influyen en el avance hacia la igualdad de hombres y mujeres y las barreras que marcan la desigualdad laboral (Núñez Domínguez y otras, 2007), así como sobre las acciones empresariales en sus interacciones con sus grupos de interés (R.S.C.). Las entrevistas han sido analizadas siguiendo un sistema de categorías temáticas, deductivo-inductivo, organizado en diez dimensiones: Datos de la empresa, y de la persona entrevistada; prácticas de acceso y promoción; función directiva; cultura de la empresa; innovación; uso de las TICs; salarios; R.S.C., coincidiendo con varias dimensiones del cuestionario. Codificados los textos se sometieron a análisis por Aquad 5.0

Ello ha permitido elaborar una radiografía de las mujeres que lideran las empresas en Andalucía. Así como el avance de las empresas hacia la innovación en cuanto a las dimensiones internas y externas de la R.S.C. En nuestra percepción, es necesario conocer la problemática de la igualdad/desigualdad para innovar en la formación.

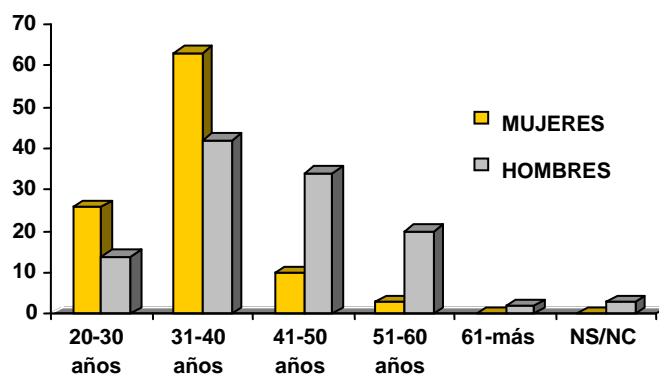
4. Resultados: radiografía de mujeres directivas y empresas

Las empresas de la muestra representan a los diversos sectores productivos (Servicios: 42,2%, que incluye las empresas TIC; Construcción y Transporte: 33,2%; Industria 21,2%; Agricultura, Ganadería y Pesca; 3,2%). Desarrollan su actividad en el ámbito internacional (37,8%), Nacional (21,2%) y en menor medida en el ámbito regional y local.

En 2005 ya había 19 empresas andaluzas que habían firmado la adhesión al pacto por la RSC. De ellas, las 8 grandes y medianas forman parte de nuestra muestra del cuestionario; y 3, además, participaron en la entrevista.

Del análisis de los datos referidos a la función directiva en las empresas obtenemos los siguientes resultados: Sólo el 14% de los directivo/as de las grandes y medianas empresas andaluzas son mujeres, y se distribuyen de forma desigual entre los sectores productivos: En Servicios encontramos un 8%; en Industria el 2,1; en Construcción y Transportes el 2,1%; en el Sector TIC el 1% y en Agricultura el 0,8%. También está relacionado con la distribución laboral por sexos, y con la propiedad de las empresas. Lo cual tiene su repercusión en los salarios, diferentes según sectores. Pero también hay desigualdad en cuanto a los Departamentos que dirigen hombres y mujeres, éstas dirigen sobre todo Recursos Humanos, Marketing, y Administración y Finanzas. También hay diferencias salariales relacionadas con el tipo de Departamento, que las mujeres que han llegado a hablar de este tema cifran en un 20% menos que sus compañeros.

La muestra de respuesta a los cuestionarios es equilibrada en cuanto al sexo. Se compone de un 53% de directivos y un 47% de directivas. Pero las directivas son más jóvenes que los hombres directivos, el 65% de ellas está entre 31 y 40 años, como muestra la Gráfica 1. Y ello nos parece un indicador de cambio. Las mujeres van empezando a desempeñar cargos de responsabilidad.



Gráfica1: Frecuencias por intervalos de edad diferenciando por géneros.

En estos resultados puede estar influyendo el hecho de dirigirnos principalmente al Departamento de RRHH de las empresas. También es cierto que a medida que la edad aumenta son los varones, con diferencia, los que sustentan los puestos de dirección.

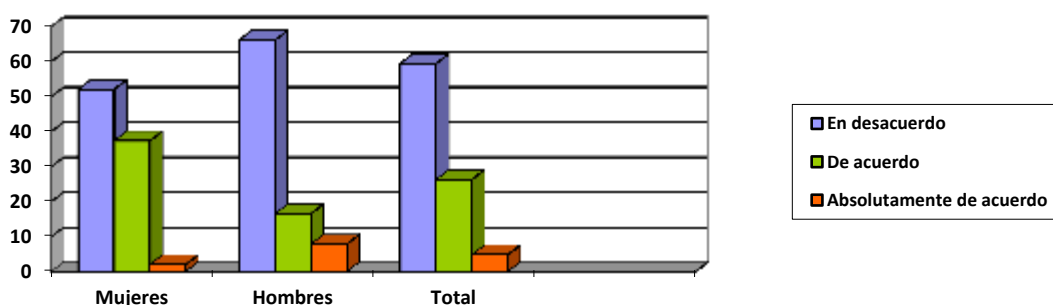
En cuanto al número de hijos/as a su cargo, el mayor porcentaje de directivo/as (un 36,9%) no tiene descendencia. Pero cuando deciden tenerla el máximo suele ser de dos (27,2%). No hemos encontrado demasiadas familias numerosas (11,1% tienen 3 hijos/as, y el 2,4% tienen 4), pero entre las directivas que hemos entrevistado sí hay casos de madres con 3 y 4 hijos. Cuando cruzamos los datos de sexo y nº de hijos, vemos que son los directivos varones quienes "disfrutan" de las familias con más hijos. Otro elemento que se ha tenido en cuenta, y

que incide en la conciliación de la vida profesional y personal, es tener la responsabilidad de hacerse cargo de personas mayores. Sólo el 8,3 % han respondido afirmativamente. Además, esto hay que relacionarlo con la internacionalización de las empresas y la necesidad de viajes que origina, y que puede ser un factor de desigualdad en cuanto a oportunidades de trabajo de hombres y mujeres. Si bien el uso de las TICs proporciona nuevas formas de mantenerse informada, comunicarse y tomar decisiones inmediatas: *Durante mi baja maternal hablaba 2 o 3 horas diarias con el personal de la empresa para resolver los problemas diarios (Ent. 02)* ¿Cuál es su nivel de formación? El 75% de las directivas tienen titulación universitaria, destacando las carreras de Ciencias Sociales –Económicas y Derecho- con un 38,7%, y las carreras técnicas en un 34,1%. Además un 38,2% ha realizado estudios de Postgrado, y el 69,6% reconocen la formación continua en la empresa y el aprendizaje a través de la experiencia y la consulta a compañeros. Las pruebas estadísticas de significación muestran diferencias a favor de las mujeres en este aspecto.

¿Por qué se ilusionan? ¿Dónde encuentran la *motivación* para ofrecer “*buen hacer*” a la empresa? Los datos de las entrevistas nos dicen que algunas mujeres se sienten “*la empresa*”, porque la han visto nacer y crecer... y sienten que ellas son parte activa en esa “*creación*” (podríamos hablar de la metáfora hijo-empresa, lo cual puede ser un tanto tramposo porque ayuda a mantener prejuicios sobre las mujeres). A otras directivas les motiva la posibilidad de relacionarse con diferentes personas, para lo que se sienten especialmente cualificadas. Y sobre todo tomar decisiones en cuestiones que les afectan de manera profunda; en algún caso hasta llegar a hipotecar la propia casa para salvar la empresa de la que es copropietaria.

Las directivas reconocen que tienen ambición, como la puede tener un hombre. A la vez, confiesan que ya no tienen que “*quedarse en la sombra*” para orientar, aconsejar o indicar (Barcia, y otras, 2007): *Las mujeres han sido, y muchas todavía lo son, gestoras en la sombra... Pero al surgir una nueva forma de empresa eso ha cambiado y hay que estar en primera línea y dar la cara con valentía, pero sobre todo con constancia y buen hacer (Ent. 03)*. Pero en las entrevistas, emergen con más frecuencia determinados temas: el 54,84% de las mujeres y el 45,16% de los hombres introducen en su discurso factores relativos *al acceso y la promoción* en la empresa; y al cambio organizacional. Específicamente el 71,43% de las mujeres y el 28,57% de los hombres hablan del tiempo de dedicación al trabajo.

En las respuestas al cuestionario manifiestan su desacuerdo con la afirmación: *el número de horas que un/a trabajador/a pasa en su puesto de trabajo es un indicador de efectividad*, el 59,4% de los casos (Gráfica 2):



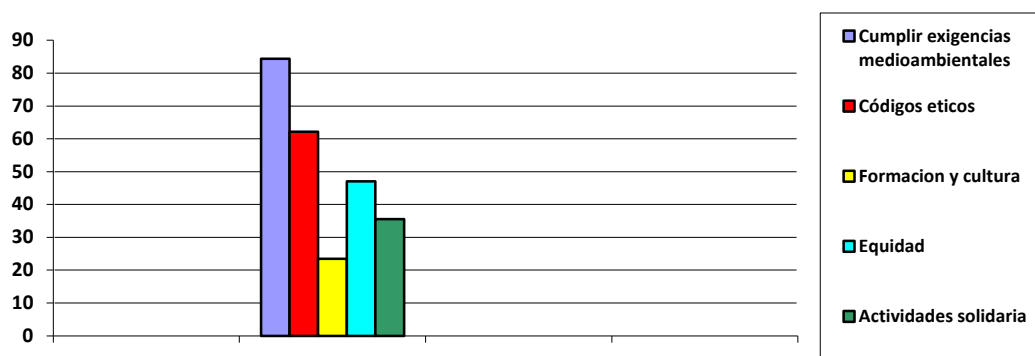
Gráfica nº2 El número de horas en el trabajo como indicador de efectividad laboral

Y apuestan por un modelo empresarial que mida la efectividad del trabajador por la calidad y rapidez de su trabajo. No obstante, el 31,1% sigue considerando que el tiempo que las personas empleadas dedican es un “*medidor*” de la calidad de su trabajo.

Las capacidades defendidas en un *liderazgo transformacional* son las que marcan el estilo de las directivas andaluzas: persuaden, expresan sentimientos, manejan con eficacia la

comunicación (Borrell, 2002; Estebaranz y Mingorance 2005): *Las mujeres le damos más importancia a la motivación (del equipo) (Ent. 13). ¿Mi mayor capacidad?: Hablar y pactar. No suelo dar órdenes (Ent. 10)*. En el mundo financiero hemos descubierto la forma ética del liderazgo ejercido por una mujer, cuyas aspiraciones personales ceden frente a los intereses sociales. Hemos visto desbloquearse procesos de fusión de entidades financieras cuando una mujer directiva (Ent. 19) ha conducido esos procesos a solucionar problemas de integración de los recursos de ambas, sin plantearse como problema quién dirigirá la nueva entidad y cediendo su posible interés personal.

Respecto al *compromiso ético y ciudadano* de las empresas andaluzas, los datos muestran los siguientes resultados (Gráfica 3):



Gráfica nº 3. Relativa al compromiso ético y

Se cumple con las exigencias medioambientales en un 84,4%. Se concede importancia a la equidad en la contratación (47%). Las actividades solidarias son tenidas en cuenta (35,5%) y la formación y la cultura (23,5%). Además, en el 98% de los casos, las grandes empresas tienen su propia guardería y, en muchos casos, cuentan con locales para celebrar encuentros, actividades de formación y fomentar el espíritu corporativo y de equipo de quienes trabajan en ellas. Los datos cualitativos ejemplifican las estrategias de R.S.C. adoptadas: Planes de formación de trabajadores en la empresa; programa de becas y de prácticas de Universitario/as y alumno/as de FP; premios a la investigación; Fundación para la formación e integración de inmigrantes; Fundación Cultural para la promoción y disfrute de la cultura de la ciudad en la que se encuentra la empresa... (ambas dirigidas por mujeres). Han adoptado medidas de sostenibilidad medioambiental en vertidos, etc. Y desarrollan planes de higiene y seguridad en el trabajo. Pero sólo hemos encontrado una gran empresa andaluza con el equipo directivo paritario: 50% de hombres y de mujeres. Curiosamente la Vicepresidenta del Consejo de Administración, y copropietaria de la empresa es mujer.

5. Discusión

En relación con la *edad*, la diferencia generacional puede estar reflejando que en las empresas se está produciendo algún cambio de cultura en los últimos años que ayuda a la ruptura del *techo de cristal*, al menos en las medianas y grandes empresas, aunque es clara la segregación horizontal, dada la diferencia de Departamentos dirigidos por mujeres. Ello nos conduce a reflexionar sobre factores que influyen en la segregación laboral.

Con dificultad una mujer puede llegar a ser directiva y teniendo a su cargo no sólo hijos/as sino personas mayores. Aun así, las hay: *Puedes decidir no tener hijos, pero padres y suegros, tienes, y quizá hijos de tu pareja que hay que cuidar (Ent. 18)*. Esta situación no se produce en el caso del varón, quien no suele hacerse cargo directamente del cuidado de una persona mayor. De modo que la vida familiar afecta de distinta manera a las mujeres que a los hombres, y si bien hoy hay cambios en las formas de convivencia, estos no llevan aparejado un

cambio cultural inmediato que iguale las formas de vivir las responsabilidades familiares de ambos. Así lo expresaba una directiva: *No he sabido encontrar el equilibrio entre familia-trabajo. Me casé enamoradísima de mi marido (abogado), pero fui yo quien pidió la separación* (Ent. 02).

Han elegido un camino que para ellas está empedrado por un inconsciente colectivo prejuicioso y culpabilizante potentísimo; pero con formación, motivación, esfuerzo, convicción, empeño, ilusión con organización, adecuada autoestima... y valentía han sido capaces de andarlo sin hacerse demasiadas heridas: *Yo me siento la heredera de mujeres muy valientes que en los campos de Almería eran madres, esposas y trabajadoras sin solución de continuidad* (Ent. 03). La sociedad sigue esperando de una mujer que cuide la empresa como a su propia familia. Sigue considerando que las mujeres son buenas comunicadoras. Esto es aceptable siempre que se le permita tener aspiraciones. Así que entendemos que es un logro que la mujer se sienta ambiciosa sin que ello sea algo peyorativo y “masculinizante”.

En cuanto a la percepción sobre la existencia (o no) de *barreras* para el acceso y la promoción de mujeres, aparecen varios temas. Sobre todo en los hombres se intenta minimizar el impacto de dichas barreras contra las mujeres o no se reconocen, con el argumento de que “*no se mira si se es hombre o mujer, sólo se evalúan las capacidades para desempeñar el puesto*” (Ent. 13). Aunque, en algunas entrevistas, esas barreras “*invisibles*”, como la “*invisibilidad de la competencia de las mujeres*”, se llegan a explicitar.

Tanto hombres como mujeres perciben que la organización y la *gestión del tiempo* es un elemento esencial en la vida de las personas y está sujeto a variables como la edad, el género, el nivel cultural, el lugar de residencia, etc. (Torns, 2001). Pero *su uso* puede ser completamente diferente. Intensivo o extensivo. Las mujeres, normalmente responsables del cuidado de la familia, prefieren concentrar su trabajo y no participan tanto de las llamadas “*comidas de negocios*” donde se trabaja en un ambiente diferente al estrictamente laboral (Núñez y Loscertales, 2004), mezclando trabajo y ocio, que es frecuente en los directivos.

Esto se confirma en las entrevistas. Las dificultades de *conciliación* tienen su efecto en la *promoción*. Se reconoce que van cambiando las formas de organización del trabajo debido a las TICs, y la cultura de los hombres más jóvenes que van entendiendo sus responsabilidades familiares, pero ello hace que se mezclen las distintas actividades cuando se ejercen desde casa y al final todo sigue igual en cuanto al tiempo de trabajo. Decía un directivo: *Mi jornada laboral son 12 horas, o más. Primero trabajo y luego teletrabajo, después de bañar a tres niños* (Ent. 18).

Durante años se defendió el trabajo a media jornada como un “*logro*” para las mujeres, pero es absolutamente tramposa para ellas porque perpetúa las diferentes responsabilidades familiares (Llombart, 2006) y la diferencia de oportunidades de promoción que se recoge en la respuesta a la pregunta 47, sobre si la reducción de la jornada laboral influye en las oportunidades de promoción. Por eso hemos visto que las directivas de la muestra son más jóvenes y tienen menos hijos que los directivos. Demandar jornadas parciales menos arbitrarias y mejor negociadas resulta una buena salida para cualquier persona que trabaje, independientemente de su género. Y flexibilizar las jornadas laborales junto con el reconocimiento de la jornada de trabajo en casa, ya que las TICs se han convertido en herramienta básica de trabajo, que usan para la gestión de personal, del conocimiento y de la actividad en la empresa, para la publicidad, las compras y el contacto con los proveedores, para las ventas y el contacto con el cliente habitual (Ents. 07 y 04), y eso a todos los niveles de implantación de la empresa, nacional e internacional.

Igualmente detectamos que existe una preocupación especial de las mujeres por *la formación*. Entienden que deben estar mucho mejor preparadas que los hombres para poder competir con ellos. Se puede matizar que son las mujeres que han llegado más alto (Directora General, Vicepresidenta del Consejo de Administración, Consejera Delegada) las que subrayan la importancia de la formación para llegar a promocionar, pertenezcan a la industria, al sector servicios o a las TICs, a una grande o a una mediana empresa. Y se les exige más en

competencias básicas que incluyen actitudes como la disponibilidad máxima, la capacidad de trabajo, sacrificio o de empuje. Con ello están subrayando este sentimiento. ¿Las mujeres seguimos respondiendo de manera automática o refleja a muchos siglos de reprobación, de censura sobre lo que sentimos o sabemos? Si eso fuera así, tiene una consecuencia perversa: mantener o perpetuar una elevada autoexigencia personal y profesional. De tal manera que la severidad que la sociedad muestra hacia las acciones profesionales y familiares de las mujeres ha sido asumida y nos lleva a pedirnos siempre más. Pero se consigue remover mucha *culpa* cuando se cometen errores y se aceptan. La otra opción es “*rendirse*”, renunciar.

A las mujeres, históricamente, se les ha adjudicado el papel de abnegadas, obedientes... Ello ha hecho que entiendan el éxito como una trasgresión a la norma, lo cual no es adecuado (Coria, 2003). Por lo tanto, es muy importante que la mujer consiga ir rompiendo ese rol tan prejuiciosamente perverso. Es importante que la mujer tenga ambición, que *desee desempeñar cargos directivos* porque se necesitan las diferentes sensibilidades para comprender los diferentes problemas sociales y las posibles soluciones empresariales.

Nos parece igualmente significativo que las mujeres hablen de que han sido promocionadas bien por un hombre, bien por otra mujer. Los hombres no hacen mención alguna a personas que les ayudaron a llegar a ese puesto de responsabilidad que ejercen. Tradicionalmente ni hombres ni mujeres han visto a las mujeres capaces de promocionar a otras personas, aunque ellas mismas sean triunfadoras. Las mujeres han sido consideradas objeto de promoción más que agentes activos (Kaufmann, 2007). Esta circunstancia coincide con la tesis de Babcoch y Laschever (2005) quienes afirman que los hombres (en el ámbito laboral) piden las cosas (por ejemplo un ascenso) con más frecuencia que las mujeres. Estas investigadoras demostraron que la ineficacia de las mujeres para negociar sus propios intereses hace que pierdan grandes oportunidades de ascenso o sueldo. La consecuencia es clara: las mujeres deben manejar más adecuadamente la habilidad de negociar su puesto de trabajo. Quizá educadas en el no pedir y esperar. Por esa razón, entre otras, consideramos que la abnegación, la cesión, la generosidad, la modestia son valores que no ayudan a la mujer en su promoción profesional si no están equilibrados con la ambición y el derecho a pedir. Y en primer lugar a pedir información. Cuando hemos preguntado a directivas si su salario es igual que el de otros directivos del mismo nivel, hemos encontrado contestaciones, en las más jóvenes, que muestran su sorpresa por la pregunta, y después expresan su ignorancia sobre la cuestión: *Supongo que sí* (Ent. 16). Y ello se relaciona con las prácticas de “*compromiso de confidencialidad*” sobre el salario, que a veces se pide a personas directivas al negociar el contrato. Algunas mujeres directivas han expresado su interés y su lucha por la transparencia: *un trabajo se debe pagar por lo que vale, independientemente de quien lo desempeñe, hombre o mujer* (Ents. 07, 04).

Pero las directivas sí tienen capacidad para negociar los intereses de la empresa o de otro/as trabajadores. Por eso señalamos el peso del pudor, aunque podemos decir que es una tendencia que se va contrarrestando con la edad y con el aumento de la autoestima de las mujeres triunfadoras que además de serlo, se lo creen (en el mejor sentido de la palabra). Y, además, como un *efecto pigmalion*, una vez que las mujeres llegan a puestos de responsabilidad, son más sensibles a la detección de “*mujeres válidas*” para ser promocionadas. Ya Tharenou (2001) encontró que las mujeres que trabajan en estrecha colaboración con mujeres directivas, tienen más posibilidad de conseguir una promoción interna, un ascenso laboral. En nuestro estudio hemos podido descubrir que las mujeres directivas reconocen más las capacidades de otras mujeres para proponerlas a puestos directivos (en las TICs y en la Industria).

6. Conclusiones

En primer lugar, *en relación con la metodología*, como meta-análisis, podemos señalar la importancia de haber complementado los estudios: cuantitativo y cualitativo, porque cuando se ofrece la posibilidad de hablar en alto y reflexionar escuchando y escuchándose (es decir, a través de la entrevista), emergen expresiones no tan “*políticamente correctas*”; aparecen ideas

y sentimientos, que también permiten tomar el pulso a la empresa. Y estudiar lo sutil del discurso permite comprender, por ejemplo, que se intenta minimizar el impacto de las barreras invisibles contra las mujeres

Hemos visto que se va operando el cambio hacia la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres en el mundo laboral y la toma de decisiones laborales y económicas que tienen su impacto en la sociedad. Hay mujeres directivas en todos los sectores y tipos de actividad empresarial. Aún el porcentaje es ínfimo.

Se va operando un cambio cultural en la mediana y gran empresa andaluzas hacia la consideración del criterio de diversidad a la hora de anunciar vacantes en puestos de trabajo, quizá por influencia de las exigencias de la RSC, que va creando opinión, pero las empresas reconocen que aún no hacen un seguimiento sobre si la mujer está adecuadamente representada en todas las áreas y niveles de la propia organización.

Las mujeres directivas han llegado a serlo, en mayor grado, por promoción interna. Y en ello influyen varios factores personales: Su formación universitaria y su participación en diversas actividades de formación continua. Se reconoce que la formación es un instrumento de igualdad. Su motivación, su capacidad de trabajo; sus competencias personales. Pero también influyen otros factores: surgen de la plantilla de mujeres, por eso están en los departamentos donde hay más trabajadoras. Y en empresas donde ya hay mujeres en la alta dirección. Influye también el apoyo de hombres directivos, porque les proporciona seguridad. Y ellas lo reconocen

6.1 En relación con el liderazgo de las mujeres y la ciudadanía corporativa.

El estudio nos ha permitido conocer las características de las directivas andaluzas: están bien formadas, son valientes, están motivadas, tienen una adecuada autoestima, ilusión, capacidad de decisión, e innovación en su sector productivo; cuentan con gran fortaleza psicológica, que califican como energía y entusiasmo, tienen ambición. Y todo ello les permite mantenerse en su puesto sin derrumbarse, evitando que el *techo de cemento* “*se le caiga encima*” y que no las paralice un *suelo pegajoso*. Además, hay que señalar su capacidad de comunicación y de trabajar en equipo.

6.2 ¿Qué aportan las mujeres directivas a la ciudadanía empresarial?

Un impulso hacia la justicia y la equidad. A medida que más mujeres están en puestos de decisión y dentro de los círculos de decisión sobre quién promociona, otras mujeres están siendo consideradas para los ascensos. Hemos visto relación entre mujeres directivas y estrategias de R.S.C. en la empresa, en la que hay que poner trabajo y corazón: Formación de trabajadores y oportunidades de formación a jóvenes; formación para la integración de inmigrantes; planes de igualdad de oportunidades, integración de capacidades para una mejor dirección de empresa: liderazgo mixto; cuidado del clima de relaciones en la empresa, donde priman el respeto y la participación de lo/as trabajadores, ya que “*el buen trabajo es ético*” según Gardner (2005).

Hemos visto la necesidad de reconceptualizar el uso del tiempo de hombres y mujeres y la conciliación: no es sólo cuestión de compartir y distribuir responsabilidades entre el hombre y la mujer, en casa, sino también de buscar el bienestar emocional de la familia. Y ello exige dedicación. En este sentido, hemos visto que las TICs flexibilizan el tiempo y el espacio de trabajo. Aunque a veces sobrecargan el tiempo dedicado al mundo laboral en casa. La empresa no puede absorber todo el tiempo de las personas, como si sólo fueran trabajadores, porque pelagra la familia y también la sociedad y las propias personas.

6.3 ¿Qué consecuencias vemos para la educación y la formación?

Los cambios en el mundo del trabajo ligados a la sociedad de la información, suponen un cuestionamiento sobre la formación de las personas para el mundo del trabajo, sobre los roles de trabajadores/as y directivos/as, sobre la contribución de las empresas a la sociedad que se quiere construir, y sobre el papel que corresponde a cada parte en ello

Todo ello, se propone como contenido y horizonte de la Educación. Para hombres y mujeres en interacción. Formación en la sensibilidad para detectar problemas sociales, laborales y salariales. Formación en competencias, actitudes y valores éticos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía. Formación cuidada para el mundo laboral; para el trabajo en igualdad, con orientación adecuada para la elección de carrera según posibilidades personales y necesidades sociales profesionales, aprovechando el conocimiento de ejemplos de mujeres valiosas, que pueden servir de modelo de actitudes y comportamiento, trabajando sobre material didáctico pensando con este fin (Estebaranz y Núñez, 2010). Formación permanente para la innovación en procesos de producción: La gran motivación de lo/as líderes hoy es lograr el compromiso con la productividad y la competitividad y también con la ciudadanía empresarial (Ent. 07), en su dimensión interna: trabajadores de la empresa; y en su dimensión externa: Comunidades locales y solidaridad internacional. Y como base la ética y la transparencia en cada ámbito de actividad.

7. Referencias bibliográficas

- Anan, K. (2000). *Nosotros los pueblos*. Nueva York: ONU (Informes) http://www.un.org/en/events/pastevents/we_the_peoples.shtml (17-07-2014)
- Babcoch, L. y Laschever, S. (2005). *Las mujeres no saben pedir*. Barcelona: Amat Editorial
- Barberá, E. y otras (2000). *Mujeres directivas: promoción profesional en España y en el reino Unido*. Valencia: I.U. d'Estudios de la Dona
- Barcia, M. y otros (2007). La cultura empresarial: ¿qué aportan las mujeres? En A. Estebaranz (coord.), *Avanzando hacia la igualdad. Argumentos para el cambio*. Sevilla: Digital @3SL
- Blackmore, J. (1999). *Troubling Women. Feminism, Leadership and Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Borrell, F. (2002). *Comunicar bien para dirigir mejor. La comunicación como forma de ilusionar*. Barcelona: Gestión, 2000.
- Chinchilla, N. et al (2005). "Mujeres directivas bajo el techo de cristal. *Estudios e Informes de la Universidad de Navarra*". <http://insight.iese.edu/es/doc.asp?id=00435&ar=6> (10-1-2014)
- COM (2001, 366). *LIBRO VERDE. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2001/com2001_0366es01.pdf (10-1-2014)
- Coria, C. (2003). *Los laberintos del éxito*. Madrid: Altaya
- Coronel Llamas, J.M. y otros (2001). La gestión y el liderazgo como procesos organizacionales. Contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*, 327, 157-168
- Estebaranz, A. y otros (2004). *Roles, valores y competencias de las mujeres que han roto el techo de cristal*. Córdoba: Diputación Provincial
- y Mingorance, P. (2005) *Mujer y Liderazgo Educativo: Una experiencia*. *Escuela Española. Temáticos escuela: El liderazgo pedagógico*, nº 14, pp. 18-20.
- (2007). *Avanzando hacia la igualdad. Argumentos para el cambio*. Sevilla: Digital @3SL
- (2009). Liderazgo mixto para la igualdad de oportunidades en el empleo: Un aprendizaje necesario. En Tejada, J. y otros *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid, Tornapunta Ediciones, S.L.U., pp. 121-142.
- y Núñez Domínguez, T. (Coords.) (2010). *Aprender de otras mujeres andaluzas el camino de la igualdad*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social

- Francés Gómez, P. (2005). El concepto de ciudadanía corporativa. *Revista de Economía y Gestao*, vol. 5, nº9, 57-75
- Gayán, T. (2005). Liderazgo en la teoría, en la ética y en la mujer. En *Compras y existencias*, Nº 136, pp. 31-35
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós
- Greenberg-Walt, C. y Robertson, A. (2002) La evolución de la dirección. En Bennis, W. y otros (eds) *El futuro del liderazgo*. Bilbao: Deusto. Cap. 12, pp. 156-173
- Huete, L.M. (2006). *La gestión del talento*. <http://www.directivoscede.com/conocimiento/detail.php?id=1218&int> (10-VI-2009)
- Kaufmann, A. (2007). *Mujeres directivas. Transición a la alta dirección*. Madrid: Marcial Pons
- Kouzes, J. y Posner, B. (2002) Las lecciones del pasado y del futuro. En Bennis, W. y otros (eds) *El futuro del liderazgo*. Bilbao: Deusto. Cap. 7, pp. 93-103
- Llombart, M.J. (2006): *Alta dirección en la administración pública ¿Política de género? Buscando caminos*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales (documento 5/06).
- Llombart, M.J. (2007). *Competencias y habilidades directivas: el papel del directivo público*. Sevilla: Instituto de Estudios Fiscales.
- Núñez Domínguez, T. y Loscertales, F. (2004). *Andaluzas de hoy. Mujeres que abren caminos en la comunicación*. Córdoba: Diputación Provincial
- Núñez Domínguez, T. y otros (2007). Rompiendo barreras. Las personas y la organización de en la empresa andaluza. En A. Estebaranz (coord.), *Avanzando hacia la igualdad. Argumentos para el cambio*. Sevilla: Digital @3SL
- Robbins, S.P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación
- Sánchez Montiel, L.R. (2013). Importancia del liderazgo en la gestión de seguridad, higiene y ambiente. *Coceptum*, vol.4, nº2
- Senge, P. (2008). *La Danza del Cambio*. Barcelona: Gestión 2000.com
- Tharenou, P. (2001). "Groing up? Do traits and informal social process predict advancing in management". *Academy of Management Journal*, 44, 5, pp. 1005-1017
- Torns, T. (2001). El tiempo de trabajo de las mujeres: entre la invisibilidad y la necesidad. En C. Carrasco (dir.), *Tiempos, trabajo y género*. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Vargas Forero, G.A. (2011). Responsabilidad social, ciudadanía y desarrollo. *Cuadernos de Administración*, 24 (43), 177-191



Medidas desarrolladas por las administraciones para favorecer la permanencia en el sistema educativo y garantizar el acceso al mercado laboral en condiciones de igualdad

Measures developed by the government to encourage retention in the education system and ensure access to the labor market on an equal footing

Rosario Ordóñez-Sierra,
María-José Gómez-Torres,

Universidad de Sevilla, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 20 de enero de 2014

Fecha de revisión: 16 de febrero de 2014

Fecha de aceptación: 17 de febrero de 2014

Ordóñez-Sierra, R. y Gómez-Torres, M.J. (2014). Medidas desarrolladas por las administraciones para favorecer la permanencia en el sistema educativo y garantizar el acceso al mercado laboral en condiciones de igualdad. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 255 – 268.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Medidas desarrolladas por las administraciones para favorecer la permanencia en el sistema educativo y garantizar el acceso al mercado laboral en condiciones de igualdad

Measures developed by the government to encourage retention in the education system and ensure access to the labor market on an equal footing

Rosario Ordóñez-Sierra, rordonez@us.es
María-José Gómez-Torres, gomeztor@us.es

Universidad de Sevilla, España

Resumen: El presente estudio se integra dentro del Proyecto de Investigación DER 2012-36755 “*Mercado de trabajo, transiciones laborales y edad: jóvenes y mayores de 55 años*”, financiado por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación. Se ha partido de la batería de medidas que el Gobierno de España aprobó en marzo de 2013 denominada “*Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016*” que se enmarca dentro del Plan Nacional de Reformas presentado por el Gobierno en respuesta a las recomendaciones, que en materia de empleo joven, le transmitió la Unión Europea. Entre las 100 propuestas, se han identificado un total de 30, relacionadas directamente con la Formación Profesional y su formación para la integración de jóvenes al mercado laboral. Concretamente, en este trabajo, se presenta un análisis de la normativa estatal, andaluza y observatorio ARGOS sobre la medida m3, que proyecta la permanencia del alumnado en el sistema educativo, así como garantizar el acceso al mercado laboral en condiciones de igualdad. Pretendiendo conocer, asimismo, la formación e inserción en el mundo laboral en la comunidad autónoma andaluza de la variable género, ya que se ha tenido como objeto de estudio, la situación de la mujer en la Formación Profesional y en el mercado laboral. La principal conclusión es que la FP se ha hecho mucho más igualitaria, pues se ha igualado considerablemente la proporción de hombres y mujeres que la cursan, aunque persiste una gran segregación por ramas profesionales y género

Abstract: The present study is integrated within the project of research DER 2012-36755 “*labour market, career transitions and age: young people and over 55 years of age*”, financed by the Secretariat of State for Research, Development and Innovation. Therein, it is left from the set of measures that the Government of Spain approved in March 2013 called ‘Strategy 2013-2016 youth employment and entrepreneurship’ which is part of the national reform plan presented by the Government in response to the European Union recommendations in the field of youth employment. Among the 100 proposals have been identified for our study a total of 30 directly related to vocational training for the integration of young people into the labour market. Specifically, in this paper, an analysis of state regulation, Andalusian and ARGOS observatory on the m3 measure, which projects the permanence of students in the education system and ensure access to the labor market on equal terms is presented. Pretending to know also, training and integration into the labor market in the Andalusian autonomous community from the gender point of view, as the situation of women in vocational training and the labor market has been taken as a case study. The main conclusion that vocational training has become much more egalitarian, as it has significantly matched the proportion of men and women who enrolled, but still a great professional branches segregation and gender

Palabras clave: Igualdad de oportunidades; Género; Formación profesional; Sistema educativo; Mercado laboral

Keywords: Equal opportunities; Gender; Vocational training; Educational system; Labor market

1. Introducción

Este estudio se integra dentro del Proyecto de Investigación DER 2012-36755 “*Mercado de trabajo, transiciones laborales y edad: jóvenes y mayores de 55 años*” que, financiado por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, dependiente del Ministerio de Economía y Competencia, forma parte de los proyectos concedidos en la convocatoria del año 2012 del subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada/LIA de Proyectos I+D+i.

Se ha analizado la situación de los estudios de Formación Profesional en España y su relación con los procesos de integración de los jóvenes en el mercado laboral actual, sujeto a los condicionantes económicos y políticos en los que nos sitúa la crisis económica global que vivimos (<http://grupo.us.es/sej322/>).

La EEEJ13/16 es una iniciativa del Ministerio de Empleo y Seguridad Social que contiene un total de 100 medidas divididas en función del periodo de tiempo previsto para su implantación, por lo que destacan las primeras 15 que se denominan de choque por su carácter inmediato; mientras las restantes 85 medidas se consideran a medio-largo plazo. De entre todas ellas, se han identificado un total de 30 medidas relacionadas la Formación Profesional y su formación para la integración de jóvenes al mercado laboral, presentándose de forma concreta en este estudio el análisis de la medida 3 concerniente a la regulación realizada por la administración estatal y andaluza para favorecer la permanencia del alumnado en el sistema educativo y garantizar el acceso al mercado laboral en condiciones de igualdad.

2. Marco teórico

En los últimos años, la política social de la Unión Europea como responsable de dar cumplimiento al objetivo que subyace en la creación de la propia comunidad, “*lograr la cohesión económica y social*”, viene diseñando estrategias destinadas a conseguirlo. Las mismas han ido evolucionando y adaptándose a los cambios contextuales, situándolos hoy en la transversalidad como principio integrador que culminará con la eliminación de las políticas específicas cuando las convicciones sociales y las políticas que de ellas se derivan consideren las diferencias partiendo de la *igualdad de todas las personas*. No es suficiente difundir los principios básicos de igualdad para hacerla efectiva y convertirla en un hecho de la vida cotidiana, hay que integrarla en nuestras formas de relación social, laboral y familiar (Alonso Rosa, 2011). Por ello, este estudio da a conocer la normativa estatal y andaluza desarrolladas para favorecer la permanencia del alumnado en el sistema educativo y garantizar el acceso al mercado laboral en condiciones de igualdad; si se atiende al programa Educación y Formación 2010 que incluía entre sus objetivos alcanzar un índice medio de jóvenes en situación de abandono escolar prematuro en la UE no superior al 10%. En 2007 este índice era del 14,8% para la UE, considerada globalmente, y del 31% para España (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008) la cual forma parte del grupo de países con una evolución negativa (AAVV, 2006). Se entiende que el retorno a la formación es un elemento central en la construcción de las biografías personales de los jóvenes que abandonaron la escuela de manera prematura, además de ser un requisito para el pleno ejercicio de derechos y deberes de ciudadanía en las sociedades del conocimiento (Adame y Salvà, 2010) máxime, si la formación es esencial para el acceso al empleo y la función principal del empleo es la integración social. Como indica Redondo (2001) un eje de trabajo fundamental es la relación entre la formación y la inserción laboral, por ello, actualmente, el empleo sigue constituyendo un tema central en la construcción de las relaciones sociales y de la disposición de los estatus, su papel en el equilibrio de la sociedad es tan importante como sus funciones productivas. El trabajo está íntimamente unido al sentimiento de utilidad, y este sentimiento de utilidad pasa por una remuneración, pero también por todas unas contrapartidas sociales (derechos, estatus, formación etc.) que definen el empleo (Aznar e Hinojo, 2009) en las sociedades industrializadas, la integración social se asocia a una ocupación laboral y/o al éxito o reconocimiento social, como pieza fundamental en la vida de las personas, el empleo tiene como función principal la integración social. Pero, estudios como el de Rial, Mariño y Rego

(2011) ponen de manifiesto la persistencia de discriminaciones en algunos sectores formativos y laborales que históricamente se vienen considerando característicos del sexo masculino, aunque la presencia femenina vaya aumentando lentamente.

En España, se sigue sosteniendo que la tendencia formativa de las mujeres se dirige al campo de las humanidades y ciencias sociales, mientras que las orientaciones de los hombres se dirigen al campo científico-tecnológico. Las estadísticas muestran que el 55% de las chicas elige la modalidad de ciencias sociales y humanidades en el bachillerato, mientras que el 36% optan por la modalidad de ciencias de la naturaleza y de la salud, el 5% por el bachillerato de artes y sólo un 4% acaba realizando el bachillerato tecnológico (López Sáez, 2003-2007) y, con la división actual de modalidades en Andalucía durante el curso 2012/13 (Fuente IEA, elaboración propia) el 62,94% de las chicas elige humanidades, el 32,81% ciencia y tecnología y el 4,26% restante realiza artes. Esta tendencia afecta directamente a la presencia femenina en las enseñanzas de Formación Profesional, ya que este tipo de procesos formativos han estado mayoritariamente vinculados a los sectores industriales y tecnológicos desde sus orígenes. Es decir, las enseñanzas de Formación Profesional, desde su aparición en España a raíz de la Revolución Industrial (1750-1914), y del profundo cambio que sufren los procesos de producción y comercialización, estaban destinadas, preferentemente, a los hombres, ya que eran ellos los que tenían como misión social, el sustento económico del núcleo familiar y, por lo tanto, el acceso al trabajo remunerado esta situación de desigualdad, parece no darse sólo en el mercado de trabajo, aunque algunas de las características del mismo sean uno de los principales escollos a la hora de la integración de género, sino que los propios procesos formativos también se constituyen como escenarios no siempre equitativos (Rial, Mariño y Rego, 2011). Las investigaciones de López Sáez (1995); Padilla, García y Suárez (2005) y Pérez Tucho (1993), sobre la elección de estudios en los chicos y en las chicas coinciden en que las causas hay que buscarlas en las asociaciones estereotipadas de ciertas profesiones con cada uno de los sexos, e identifican una tipificación sexual de las asignaturas y materias de estudio con su correlato en las profesiones, confirmando que la especialización por sexo, íntimamente ligada a la socialización de género, está estrechamente relacionada y conexcionada con las perspectivas de empleo (Sánchez García et. al, 2011). En la actualidad, en Andalucía, las familias profesionales más elegidas por las mujeres son Administración y Gestión, Hostelería y Turismo, Imagen Personal, Sanidad y Servicios Socioculturales y a la Comunidad; en cambio, las más elegidas por los hombres son Agraria, Electricidad y Electrónica, Energía y Agua, Edificación, Fabricación mecánica y Transporte y mantenimiento de vehículos (ARGOS, 2011).

3. Marco normativo de las medidas de prevención, intervención y compensación para favorecer la permanencia en el sistema educativo y el acceso al mercado laboral en condiciones de igualdad a nivel estatal

Si iniciamos el estudio con un análisis al respecto de la LOMCE (8/2013, de 9 de diciembre) que modifica la LOE (2/2006, de 3 de mayo), encontramos que posee artículos que regulan y garantizan la igualdad de oportunidades en educación. Así, el apartado 1 del artículo 71, queda redactado de la siguiente manera:

1. *Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.*

Los apartados 2, 3 y 4 del artículo 71 no sufren modificación por lo que su redacción es idéntica a la de la LOE (2/2006, de 3 de mayo):

2. *Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la*

ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

- 3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión.*
- 4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.*

Igualmente ocurre con el artículo 80 sobre los principios sobre los que se sustenta la garantía de igualdad de oportunidades en educación, que permanece tal como se recogía en la LOE (2/2006, de 3 de mayo):

- 1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.*
- 2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.*
- 3. Corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus objetivos prioritarios de educación compensatoria.*

Respecto al artículo 81, sobre la escolarización de los ciudadanos españoles, la LOMCE (8/2013, de 9 de diciembre) reproduce el texto íntegro de la LOE (2/2006, de 3 de mayo), donde se establece que:

- 2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar medidas singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria.*
- 4. Sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo I de este mismo título, las Administraciones educativas dotarán a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria, debido a sus condiciones sociales.*

Nuevamente, se respeta el texto de la LOE (2/2006, de 3 de mayo) en el artículo 86 que regula la igualdad en la aplicación de las normas de admisión. Este artículo se redacta de la siguiente manera:

1. *Las Administraciones educativas garantizarán la igualdad en la aplicación de las normas de admisión, lo que incluye el establecimiento de las mismas áreas de influencia para los centros públicos y privados concertados, de un mismo municipio o ámbito territorial.*
2. *Sin perjuicio de las competencias que le son propias, las Administraciones educativas podrán constituir comisiones u órganos de garantías de admisión, que deberán en todo caso, constituirse cuando la demanda de plazas en algún centro educativo del ámbito de actuación de la comisión supere la oferta. Estas comisiones recibirán de los centros toda la información y documentación precisa para el ejercicio de estas funciones. Dichas comisiones supervisarán el proceso de admisión de alumnos, el cumplimiento de las normas que lo regulan y propondrán a las Administraciones educativas las medidas que estimen adecuadas. Estas comisiones u órganos estarán integrados por representantes de la Administración educativa, de la Administración local, de los padres, de los profesores y de los centros públicos y privados concertados.*
3. *Las familias podrán presentar al centro en que deseen escolarizar a sus hijos las solicitudes de admisión que, en todo caso, deberán ser tramitadas.*

En el artículo 87, la LOMCE (8/2013, de 9 de diciembre), modifica el apartado 2 que queda redactado de la siguiente manera:

- “2. *Para facilitar la escolarización y garantizar el derecho a la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, las Administraciones educativas deberán reservar hasta el final del período de preinscripción y matrícula una parte de las plazas de los centros públicos y privados concertados. Asimismo, podrán autorizar un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos por aula en los centros públicos y privados concertados de una misma área de escolarización, bien para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía, bien por necesidades que vengan motivadas por traslado de la unidad familiar en período de escolarización extraordinaria debido a la movilidad forzosa de cualquiera de los padres o tutores legales”.*

Por otra parte, el apartado 3 del artículo 87 queda como estaba recogido en la LOE (2/2006, de 3 de mayo):

3. *Las Administraciones educativas adoptarán las medidas de escolarización previstas en los apartados anteriores atendiendo a las condiciones socioeconómicas y demográficas del área respectiva, así como a las de índole personal o familiar del alumnado que supongan una necesidad específica de apoyo educativo.*

El artículo 88, de garantías de gratuidad, permanece intacto en la redacción de la LOMCE (8/2013, de 9 de diciembre):

1. *Para garantizar la posibilidad de escolarizar a todos los alumnos sin discriminación por motivos socioeconómicos, en ningún caso podrán los centros públicos o privados concertados percibir cantidades de las familias por recibir las enseñanzas de carácter gratuito, imponer a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que requieran aportación económica, por parte de las familias de los alumnos. En el marco de lo dispuesto en el artículo 51 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la Educación, quedan excluidas de esta categoría las actividades extraescolares, las complementarias, y los servicios escolares, que, en todo caso, tendrán carácter voluntario.*

El Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, que regula la organización general de la formación profesional en el sistema educativo, se refiere a la igualdad de oportunidades en educación en el artículo 3.1., estableciendo en el apartado c) que se deben consolidar hábitos de disciplina, trabajo individual y en equipo, así como capacidades de autoaprendizaje y capacidad crítica.

La misma norma, en el artículo 3, apartado 2, establece que *la formación profesional también fomentará la igualdad efectiva de oportunidades para todos, con especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres*. Y continúa señalando en el punto 3, que *estas enseñanzas prestarán una atención adecuada, en condiciones de accesibilidad universal y con los recursos de apoyo necesarios, en cada caso, a las personas con discapacidad*.

También en el artículo 41, apartado 3 contempla que la oferta de las enseñanzas de formación profesional podrá flexibilizarse, permitiendo a las personas la posibilidad de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades, entre ellas, aquellas actividades derivadas de la *situación de discapacidad, respondiendo así a las necesidades e intereses personales*.

El artículo 42, titulado "*Oferta modular de ciclos formativos*" establece en el punto 1. Con la finalidad de facilitar la formación permanente, *la integración social y la inclusión de las personas adultas con especiales dificultades de inserción en el mercado de trabajo*, las Administraciones educativas podrán ofertar, excepcionalmente, en régimen presencial o a distancia, módulos profesionales incluidos en títulos y asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales a personas con experiencia laboral que no tengan las condiciones establecidas para el acceso a los ciclos formativos.

La misma norma, RD 1147/2011, en la Disposición adicional segunda -Accesibilidad en las enseñanzas de formación profesional- establece:

1. El Gobierno y las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, incluirán en el currículo de los ciclos formativos los elementos necesarios para garantizar que las personas que cursen ofertas de formación referidas a los campos profesionales citados en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, desarrollen las competencias incluidas en el currículo en diseño para todos.
2. Asimismo las diferentes ofertas de formación profesional y las pruebas de acceso deben observar la legislación en materia de *igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal*. A tal fin el alumnado dispondrá de los medios y recursos que se precisen para acceder y cursar estas enseñanzas.
3. De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 75. 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, las Administraciones educativas, establecerán un *porcentaje de plazas reservadas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad*, que no podrá ser inferior al cinco por ciento de la oferta de plazas.

4. Marco normativo de las medidas de prevención, intervención y compensación para favorecer la permanencia en el sistema educativo y el acceso al mercado laboral en condiciones de igualdad en la comunidad autónoma andaluza

El Decreto 436/2008, de 2 de septiembre, regula la organización, ordenación y las enseñanzas de la Formación Profesional inicial que forma parte del sistema educativo. Establece modalidades en la oferta de las mismas, características del currículo de las enseñanzas correspondientes a cada uno de los títulos de formación profesional, agilidad en la adaptación de los títulos a las necesidades de la población y sistema productivo, remitiendo la regulación específica de los mismos a una norma posterior que permita una mayor agilidad en la adaptación de cada título a las necesidades de la población y del sistema productivo. Además,

establece las medidas para garantizar la calidad de estas enseñanzas y determina las condiciones del acceso, la evaluación y la formación en centros de trabajo, así como los aspectos específicos de la oferta de estos estudios para personas adultas.

El art. 3, en el punto 2, plantea que la formación profesional fomentará la *igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas*. Asimismo, *contribuirá a eliminar prejuicios y prácticas basadas en la desigualdad y en la atribución de estereotipos sexistas y el rechazo a todo tipo de violencia, específicamente la ejercida contra las mujeres*.

En el artículo 9, se contempla la *reserva de plazas para personas con discapacidad*. Especificando que se reservará como mínimo un 5% del total de puestos escolares de las enseñanzas de formación profesional inicial para el alumnado con discapacidad, de acuerdo con la normativa específica. Esta reserva de puestos escolares se mantendrá hasta el final del periodo oficial de matriculación. En ese momento, los puestos escolares reservados no ocupados se asignarán a los solicitantes que no hubieran obtenido plaza en el proceso ordinario de admisión.

Y, el artículo 17, señala expresamente *las medidas de acceso al currículo para el alumnado con discapacidad*. A fin de promover los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, la Consejería competente en materia de educación dispondrá recursos humanos y materiales que promuevan el acceso de estas personas al currículo de las enseñanzas de formación profesional inicial.

El Decreto 334/2009, de 22 de septiembre, decreta sobre los centros integrados de formación profesional y, el artículo 4 dispone entre sus fines en el apartado e) *“el fomento de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres”*.

En el punto 2, se plantea que además de las funciones establecidas en el apartado anterior, los Centros públicos integrados de formación profesional y los Centros integrados privados concertados que cuenten con autorización administrativa a tales efectos, podrán desarrollar entre sus funciones: i) *“Promover la integración de la población inmigrante en el sistema productivo andaluz, a través de programas de formación para su inserción profesional en condiciones de igualdad”*.

El Decreto 335/2009, de 22 de septiembre, aprueba la Ordenación de la Formación Profesional para el Empleo, con la intención de regular los Centros integrados de formación profesional. Entre sus objetivos, señala facilitar a las personas trabajadoras, ocupadas y desempleadas, una formación ajustada a las necesidades del mercado de trabajo, que atienda a los requerimientos de competitividad de las empresas, a la vez que satisfaga las aspiraciones de promoción profesional y desarrollo personal de las personas trabajadoras, capacitándolas para el desempeño cualificado de las diferentes profesiones y para el acceso al empleo, superando con ello, la tradicional separación entre la Formación Profesional Ocupacional por un lado, y la Formación Continua por otro, integrando en un único subsistema toda la Formación Profesional que se desarrolla en el ámbito de la administración laboral, que pasa a denominarse Formación Profesional para el Empleo.

Entre las novedades que introduce el presente Decreto cabe destacar *el tratamiento transversal de la igualdad de género en materia de formación, con especial atención a las medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género*, potenciando la dimensión transnacional de la formación, y todo ello, incorporando la calidad como principio rector del subsistema.

Del mismo modo, en el capítulo I, en las disposiciones generales recoge en el artículo 1 que entre el objeto y ámbito de aplicación, recogemos: ...j) *“La igualdad de oportunidades y la no discriminación entre hombres y mujeres, estableciéndose acciones para facilitar la incorporación de la mujer en todos los sectores productivos”*... k) *“La especial atención hacia*

aquellos colectivos con mayor dificultad para el acceso al mercado laboral, en particular a jóvenes, personas con discapacidad, afectados y víctimas del terrorismo y de la violencia de género, desempleados de larga duración, mayores de 45 años y personas con riesgo de exclusión social”.

Así como en el artículo 6, establece que entre las personas destinatarias y colectivos prioritarios se debe contemplar: b) *Los colectivos con una especial dificultad en el acceso al empleo, tales como las personas con discapacidad, las afectadas y víctimas del terrorismo, de la violencia de género, personas desempleadas de larga duración, las mayores de 45 años y las personas en riesgo de exclusión social. Se adoptarán las medidas que faciliten su inclusión social así como su participación en las distintas modalidades de Formación Profesional para el Empleo en igualdad de condiciones e integrados en la oferta general de formación. Asimismo, podrán diseñarse programas específicos para estos colectivos,* c) *Las personas inmigrantes, que cuenten con la debida autorización de trabajo y hayan obtenido la pertinente autorización administrativa para residir en España, para las cuales podrán diseñarse programas específicos de Formación Profesional para el Empleo que incluyan, en caso necesario, módulos de español para extranjeros.* Para finalizar, el presente decreto recoge en el punto 4- que será prioritaria la participación de las mujeres en las acciones de Formación Profesional para el Empleo. *Se impulsará el diseño de actuaciones específicas para mujeres, como medida de acción positiva, para corregir los desequilibrios que se produzcan en el mercado de trabajo.*

5. Conocimiento de la variable género en la formación y distribución por sectores y ramas de actividad

Atendiendo a los datos proporcionados por el Observatorio ARGOS (Sistema de Prospección Permanente del Mercado de Trabajo de Andalucía) y extraídos de la base de datos de contratación del Servicio Andaluz de Empleo, se puede destacar que el número de personas demandantes de empleo que han realizado cursos de Formación Profesional para el Empleo (en adelante FPE) y que han presentado una evaluación positiva en 2011¹ asciende a 78.072 personas, de las que el 51,73% son mujeres. Al analizar la situación laboral de las 78.072 personas a los seis meses posteriores a la finalización de la acción formativa de FPE, 30.677 han formalizado al menos un contrato o cotizado a la Seguridad Social durante el citado periodo, por lo que la tasa de inserción es de un 39,29%; al tiempo que se puede observar que son tres las familias profesionales que tienen una mayor significación con respecto al resto en cuanto al volumen del alumnado, a saber Administración y Gestión (23,61%), Servicios Socioculturales y a la Comunidad (18,03%) e Informática y Comunicaciones (13,81%) (Véase tabla nº1), al mismo tiempo que se destaca que la situación laboral de las personas que han formalizado al menos un contrato o cotizado a la Seguridad Social en el periodo fijado atendiendo a las variables grupo de edad y sexo (véase tabla nº2) el porcentaje de inserción es mayor para los hombres y mujeres de edades comprendidas entre los 30 y 44 años, siendo del 43,51% para los hombres y del 41,41% para las mujeres.

El análisis de trabajos teórico-empíricos muestran que existe justificación suficiente para creer que las personas desarrollan expectativas, roles, valores profesionales y habilidades asociadas a la carrera, diferentes en función del género (Blosch, 2005; Nash y Marre, 2003; Sebastián et ál., 2005). En la tabla nº 1, observamos que las familias profesionales más elegidas por las mujeres son Administración y Gestión, Hostelería y Turismo, Imagen Personal, Sanidad y Servicios Socioculturales y a la Comunidad; en cambio, las más elegidas por los hombres son Agraria, Electricidad y Electrónica, Energía y Agua, Edificación, Fabricación mecánica y Transporte y mantenimiento de vehículos (ARGOS, 2011).

¹ (última estadística facilitada por ARGOS)

Descripción de la población objeto de estudio:

Tabla nº 1:

Distribución de la población objeto de estudio por Familia Profesional y sexo.

Familia	Hombre	Mujer	Total	% Hombre	% Mujer	% Total
ADG ADMINISTRACION Y GESTION	5.582	12.849	18.431	7,15%	16,46%	23,61%
AFD ACTIVIDADES FISICAS Y DEPORTIVAS	513	161	674	0,66%	0,21%	0,86%
AGA AGRARIA	1.254	414	1.668	1,61%	0,53%	2,14%
ARG ARTES GRAFICAS	1.258	903	2.161	1,61%	1,16%	2,77%
ART ARTES Y ARTESANIAS	348	363	711	0,45%	0,46%	0,91%
COM COMERCIO Y MARKETING	473	794	1.267	0,61%	1,02%	1,62%
ELE ELECTRICIDAD Y ELECTRONICA	1.841	86	1.927	2,36%	0,11%	2,47%
ENA ENERGIA Y AGUA	1.924	207	2.131	2,46%	0,27%	2,73%
EOC EDIFICACION Y OBRA CIVIL	1.250	245	1.495	1,60%	0,31%	1,91%
FME FABRICACION MECANICA	1.548	106	1.654	1,98%	0,14%	2,12%
HOT HOSTELERIA Y TURISMO	1.363	2.021	3.384	1,75%	2,59%	4,33%
IFC INFORMATICA Y COMUNICACIONES	5.922	4.858	10.780	7,59%	6,22%	13,81%
IMA INSTALACION Y MANTENIMIENTO	876	33	909	1,12%	0,04%	1,16%
IMP IMAGEN PERSONAL	156	1.566	1.722	0,20%	2,01%	2,21%
IMS IMAGEN Y SONIDO	694	376	1.070	0,89%	0,48%	1,37%
INA INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	281	302	583	0,36%	0,39%	0,75%
MAM MADERA, MUEBLE Y CORCHO	53	10	63	0,07%	0,01%	0,08%
MAP MARITIMO PESQUERA	136	34	170	0,17%	0,04%	0,22%
QUI QUIMICA	17	15	32	0,02%	0,02%	0,04%
SAN SANIDAD	2.255	3.897	6.152	2,89%	4,99%	7,88%
SEA SEGURIDAD Y MEDIOAMBIENTE	1.018	196	1.214	1,30%	0,25%	1,55%
SSC SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD	3.857	10.220	14.077	4,94%	13,09%	18,03%
TCP TEXTIL, CONFECCION Y PIEL	7	42	49	0,01%	0,05%	0,06%
TMV TRANSPORTE Y MANTENIMIENTO DE VEHICULOS	5.058	690	5.748	6,48%	0,88%	7,36%
TOTAL GENERAL	37.684	40.388	78.072	48,27%	51,73%	100%

Fuente: ARGOS

Tabla nº 2:

Porcentaje de inserción del alumnado evaluado positivamente en cursos de FPE finalizados en 2011 por sexo y grupo de edad. Fuente: ARGOS.

Grupo de edad	Hombre			Mujer			Total		
	Alumnado insertado	Alumnado	% inserción	Alumnado insertado	Alumnado	% inserción	Alumnado insertado	Alumnado	% Inserción
Menor de 30 años	5.947	15.448	38,50%	6.881	17.268	39,85%	12.828	32.716	39,21%
De 30 a 44 años	7.058	16.221	43,51%	6.970	16.831	41,41%	14.028	33.052	42,44%
45 o más años	1.878	6.015	31,22%	1.943	6.289	30,90%	3.821	12.304	31,05%
Total	14.883	37.684	39,49%	15.794	40.388	39,11%	30.677	78.072	39,29%

Atendiendo a la situación laboral de las 78.072 personas evaluadas positivamente en cursos de FPE finalizados en los seis meses posteriores a la terminación de la acción formativa de FPE se encuentra que 30.677 personas han formalizado al menos un contrato o cotizado a la Seguridad Social durante este periodo.

Estas cifras sitúan el porcentaje o tasa de inserción del alumnado² de FPE en un 39,29%, por sexo, el porcentaje de inserción es similar para los hombres (39,49%) que para las mujeres (39,11%) (Véase tabla nº3) y, si se analiza conjuntamente las variables grupo de edad y sexo, el porcentaje de inserción es superior para los hombres y mujeres entre 30 y 44 años, 43,51% y 41,41% respectivamente.

Si atendemos al porcentaje de inserción del alumnado por familia profesional y sexo, destacan las familias de Administración y Gestión, Artes y Artesanías, Seguridad y Medioambiente, Electricidad y Electrónica, Sanidad e Imagen Personal con mejores resultados de inserción para mujeres que para hombres. Haciendo esta distinción por género, es significativo además que familias como Electricidad y Electrónica, Energía y Agua y Seguridad y Medioambiente, muy masculinizadas por tener una baja participación femenina (inferior al 20,00%) presentan mejores resultados de inserción entre las mujeres. Haciendo esta distinción por género, las familias Agraria, Hostelería y Turismo, Industria Alimentaria, Química, Marítimo Pesquera y Transporte y Mantenimiento de vehículos están muy masculinizadas (véase tabla nº3, ARGOS, 2011).

² Se define la tasa o porcentaje de inserción como el número de personas desempleadas que han finalizado acciones formativas con evaluación positiva en 2011 y a las que se ha registrado un contrato o cotizado a la SS en los seis meses posteriores a la finalización del curso, dividido entre el alumnado con evaluación positiva de cursos finalizados en 2011. Se consideran exclusivamente acciones formativas dirigidas preferentemente a personas desempleadas y se excluyen aquellos cursos en los que la entidad había adquirido un compromiso de contratación

Tabla nº 3:

Porcentaje de inserción del alumnado evaluado positivamente en cursos de FPE finalizados en 2011 por familia profesional y sexo.

Familia		Hombre	Mujer	Total tasa inserción
ADG	ADMINISTRACION Y GESTION	34,32%	36,11%	35,57%
AFD	ACTIVIDADES FISICAS Y DEPORTIVAS	48,93%	49,07%	48,96%
AGA	AGRARIA	41,15%	30,92%	38,61%
ARG	ARTES GRAFICAS	33,78%	35,11%	34,34%
ART	ARTES Y ARTESANIAS	16,67%	24,79%	20,82%
COM	COMERCIO Y MARKETING	34,67%	38,16%	36,86%
ELE	ELECTRICIDAD Y ELECTRONICA	37,48%	43,02%	37,73%
ENA	ENERGIA Y AGUA	40,59%	42,03%	40,73%
EOC	EDIFICACION Y OBRA CIVIL	36,24%	30,61%	35,32%
FME	FABRICACION MECANICA	47,67%	45,28%	47,52%
HOT	HOSTELERIA Y TURISMO	45,63%	41,17%	42,97%
IFC	INFORMATICA Y COMUNICACIONES	32,10%	31,47%	31,82%
IMA	INSTALACION Y MANTENIMIENTO	35,50%	33,33%	35,42%
IMP	IMAGEN PERSONAL	24,36%	28,80%	28,40%
IMS	IMAGEN Y SONIDO	38,90%	39,36%	39,07%
INA	INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	43,06%	40,73%	41,85%
MAM	MADERA, MUEBLE Y CORCHO	26,42%	10,00%	23,81%
MAP	MARITIMO PESQUERA	41,91%	38,24%	41,18%
QUI	QUIMICA	70,59%	40,00%	56,25%
SAN	SANIDAD	42,62%	43,70%	43,30%
SEA	SEGURIDAD Y MEDIOAMBIENTE	44,79%	52,04%	45,96%
SSC	SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD	46,36%	46,94%	46,78%
TCP	TEXTIL, CONFECCION Y PIEL	28,57%	30,95%	30,61%
TMV	TRANSPORTE Y MANTENIMIENTO DE VEHICULOS	46,22%	37,83%	45,22%
TOTAL GENERAL		39,49%	39,11%	39,29%

Fuente: ARGOS.

6. Algunas conclusiones iniciales

Históricamente se ha constatado que, ha existido una diferenciación en el entorno formativo y laboral en función del género. La pretensión de este estudio no era otra que constatar si esas desigualdades se seguían manteniendo en la actualidad en ambos contextos o, por el contrario, eran ya un vestigio del pasado gracias al referente normativo a nivel estatal (LOMCE (8/2013 y Real Decreto 1147/2011) y, especialmente en la comunidad autónoma andaluza (Decreto 436/2008, Decreto 334/2009 y Decreto 335/2009 que plantean un tratamiento transversal de la igualdad de género en materia de formación). Este trabajo, demuestra al igual que el realizado por Martínez García y Merino (2011) desde el punto de vista del género, que la FP se ha hecho mucho más igualitaria en términos agregados, pues se ha igualado considerablemente la proporción de hombres y mujeres que la cursan, aunque persiste una gran segregación por ramas profesionales pues se ha podido comprobar que el acceso de la mujer a determinadas familias profesionales en el ámbito de la Formación Profesional sigue siendo minoritario en ciertos casos.

Con los datos obtenidos a través de ARGOS (2011), se ha constatado que en la actualidad las familias profesionales más elegidas por las mujeres siguen siendo mayoritariamente Administración y Gestión, Hostelería y Turismo, Imagen Personal, Sanidad y Servicios Socioculturales y a la Comunidad y, que en cambio, las más elegidas por los hombres son Agraria, Electricidad y Electrónica, Energía y Agua, Edificación, Fabricación mecánica y Transporte y mantenimiento de vehículos.

La experiencia y estudios demuestran que aunque las medidas normativas propuestas por el estado y la comunidad autónoma andaluza han iniciado el camino para favorecer la permanencia en el sistema educativo y garantizar el acceso al mercado laboral en condiciones de igualdad, queda mucho por recorrer para lograr que dicha propuesta sea real (Ordóñez-Sierra y Gómez-Torres, 2013), sin dejar de tener presente que mercado de trabajo, género y formación profesional constituyen un trinomio indisoluble en el que los cambios en uno inciden en los otros y en el que los avances en la construcción del conocimiento en cada campo interpela a los otros en un recíproco enriquecimiento (Silveira, 2011).

7. Referencias bibliográficas

- AAVV. (2006). Resumen ejecutivo sobre el estudio del abandono escolar prematuro. *Revista de Educación*, 341, 899-913.
- Adame Obrador M. T. y Salvà Francesca, (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, enero-abril, 185-210.
- Alonso Rosa, M. (2011). Transversalidad de la igualdad de género en formación Profesional. Recuperado de: <http://recursostic.educacion.es/heda/web/es/formacion-profesional/497-transversalidad-de-la-igualdad-de-genero-en-formacion-profesional?format=pdf>, 24 de Noviembre de 07:50.
- Aznar Díaz, I. e Hinojo Lucena F.J. (2009). La integración social a través del empleo y la formación: origen y evolución histórica de la Formación Profesional Ocupacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6), 1-10.
- Blosch, D. P. (2005). Complexity, chaos and nonlinear dynamics: a new perspective on career development theory. *The career development quarterly*, 53(3), 194-207.
- Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas de la Formación Profesional inicial que forma parte del sistema educativo, 436, BOJA núm. 182 de 2 de septiembre (2008).
- Decreto por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía, 334, BOJA núm. 195 de 22 de septiembre (2009).
- Decreto por el que se regula la Ordenación de la Formación Profesional para el Empleo en Andalucía, 335, BOJA núm. 195 de 22 de septiembre (2009).
- IEA, Instituto de Estadística Andaluz. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/>
- Ley de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, 51, BOE núm. 289 de 2 de diciembre (2003).
- LOMCE, Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 8, BOE núm. 295 de 9 de diciembre (2013).
- LOE, Ley Orgánica de Educación, 2, BOE núm. 106 de 3 de mayo (2006).
- López Sáez, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: MEC.
- López Sáez, M. et al. (2003-2007). *Diferencias en elecciones de modalidades de bachillerato entre chicos y chicas. Factores que influyen en la segregación vocacional de mujeres y hombres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Martínez García, J. S. y Merino, R. (2011). Formación Profesional y Desigualdad de Oportunidades Educativas por clase social y género. *Revista Tempora*, 14; diciembre, 13-37.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). El incremento de la formación postobligatoria en España. Plan para la reducción del abandono escolar. Conferencia Sectorial de Educación, 10 de noviembre de 2008.

- Nash, M. y Marre, D. (2003). *El desafío de la diferencia: representaciones culturales e identidades de género, raza y clase*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Observatorio ARGOS, Sistema de Prospección Permanente del Mercado de Trabajo de Andalucía. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/argos/web/es/ARGOS/Mas_servicios/Informacion_Institucion
- Ordóñez-Sierra, R. y Gómez-Torres, M.J. (2013). Posturas adoptadas por las diferentes Comunidades Autónomas Españolas ante la medida relativa al aprendizaje de idiomas presentada por el Gobierno en la “Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016”. VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. Formación para el trabajo en tiempo de crisis: Balance y Prospectiva. ISBN: 978-84-695-7. D.L: M-35205-2013, 1-10.
- Padilla Carmona, M^a. T., García Gómez, M. S. y Suárez Ortega, M. (2005). *Estudio Exploratorio de las aspiraciones y expectativas educativas, profesionales y vitales de las chicas que finalizan la escolaridad obligatoria*. Plan Nacional de I+D+I. Financiado por el Instituto de la Mujer.
- Pérez Tucho, C. (1993). *La dicotomía ciencias/letras en la elección femenina de estudios universitarios*. Madrid: CIDE (paper).
- Real Decreto por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, 1147, BOE núm 182 de 29 de julio, (2011).
- Redondo Toronjo, D. (2001). Inserción Social vs Inserción Económica. *Portularia*, 1, 33-47.
- Rial Sánchez, A., Mariño Fernández, R. y Rego Agraso, L. (2011). La situación de la mujer como alumna de formación profesional inicial y como profesional en el mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (6), 1-13.
- Silveira, S. (2011). Perspectiva de género en la formación profesional: el camino hacia la transversalidad e institucionalidad. *Revista RedEtis-IIPE-UNESCO. Tendencias En Foco*, 17, 1-9.
- Sánchez García, M., Suárez Ortega, M., Manzano Soto, N., Oliveros Martín-Varés, L., Lozano Santiago, S., Fernández D’ Andrea, B. y Malik Liévano, B. (2011). Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. *Revista de Educación*, 355, 331-354.
- Sebastián, A., Sánchez, M. F., Sutil, M. I., Boronat, J., Cadierno, D. y Solano, L.O. (2005). *La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional (Estudio descriptivo)*. Madrid: Dyckinson.



Women vindicating school participation to become full right citizens: A research project in rural areas in Latin America

Mujeres y participación escolar, condición de desarrollo ciudadano: Una investigación en áreas rurales de América Latina

Benjamin Zufiaurre,
Olga Belletich,

Public University of Navarra. Spain

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 12 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 01 de marzo de 2014

Fecha de aceptación: 03 de abril de 2014

Zufiaurre, B. y Belletich, O. (2014). Women vindicating school participation to become full right citizens: A research project in rural areas in Latin America. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 269 – 280.



Women vindicating school participation to become full right citizens: A research project in rural areas in Latin America.

Mujeres y participación escolar, condición de desarrollo ciudadano: Una investigación en áreas rurales de América Latina.

Benjamin Zufiaurre, zufiaurre@unavarra.es
Olga Belletich, olga.belletich@unavarra.es

Public University of Navarra. Spain

Resumen

A lo largo de las últimas décadas, la investigación de “*género*” se ha desarrollado ampliamente tanto a nivel teórico como empírico. En tiempos de crisis, sin embargo, a las clases más bajas, a las razas arrinconadas, a la ciudadanía marginada, a pobres y excluidos por causas sectarias, se les plantean más problemas, y mientras tanto, las diferencias entre hombres y mujeres aumentan. Y esto se evidencia con claridad en aquellos lugares en los que el orden global altera los caminos particulares hacia el desarrollo. En áreas rurales de América Latina, a hombres y mujeres se les considera de forma desigual. Partiendo de estos supuestos, para poder referenciar nuevos caminos hacia la igualdad, en el artículo pretendemos investigar de qué manera, bajo qué premisas educativas, y bajo qué organizaciones sociales, se pueden minimizar los rasgos negativos que derivan de percepciones distorsionadas por razón de género. Para llegar aquí, corresponde primero analizar qué significa compartir en espacios públicos y privados en unos y otros contextos y circunstancias. Y por cuanto que los estereotipos de género no son fijos, sino resultado de complejas circunstancias que inciden en relaciones de dominio establecidas bajo un orden de valores colonial que oprime a los oprimidos, no queda espacio para buscar un reequilibrio entre desarrollo de los derechos humanos y participación ciudadana de hombres y mujeres por igual.

Abstract

Research on “*gender*” has developed the last decades as an important theoretical and empirical field of research. But in times of crisis, when lower classes, race minorities, citizens on the margin, and the poor, are the excluded for sectarian reasons, disparities between men and women increase. This is particularly observed in those spaces where the internationally defined global dominance order disrupts local paths to development. In rural areas in Latin America, men and women are unequal. In this paper, in order to generate new paths towards equality, we aim to investigate in which ways, under which educational premises, and under what social organizations, gendered negative features can be minimized. To get to this point, we are forced to analyze what means sharing public and private spheres of life in one and another context and circumstance. Evidently, gender stereotypes are not fixed, neither gender heritage. They are a result of mixed circumstances related to how the relations of dominion and dominance are established in a colonial modeled order which oppresses the oppressed and leaves no space to find a balance to develop human rights and citizenship participation for men and women in this time in history.

Palabras clave

Régimen de género; Masculinidad; Educación rural; Estereotipos; Exclusión; Participación ciudadana

Keywords

Gender regime; Maleness; Rural education; Stereotypes; Exclusion; Citizenship participation

1. Gender differences: how practices discriminate.

The concept of gender, rather than sex, is used to emphasize that men and women are socially and culturally reproduced rather than shaped by specific biological differences. Following Connell (1987), gender differences in terms of individual behavior, attitudes, economic conditions, femininities and masculinities, are structurally created and refined at different levels and in different contexts: global, national, regional, institutional, social and individual. And this often culminates in discriminating practices and stereotyped views of women as being tied to their biology, nature and the private sphere of the home. In contrast men are found in the sciences, abstract thinking, and the public sphere of paid work, industry and politics.

That is why, when it is to identify the formal and informal processes of power and policy that affect women and men advancement and (full) development (Marshall, 1997; pp. 2-3), feminist critical analysis is to be supported in clear values. Cultural factors such as gender, or ethnicity, or social class, influence how policies are made and in whose interests (Marshall, 1997; p. 3). However, regulations and policy documentation embody a set of language practices and conventions, and a social set of practices that govern their use which is affected by ideology and power relations. The documentation sets the norms that others are compelled to follow and the language that others must work with. This means that the ideas and ideologies emanating from the norms (when there are) and their less visible discursive and material implications (Weiner, 1994), always makes a difference between policy statements and their interpretations in practice and outcomes.

But to differentiate between policy statements practice and outcomes, we are forced to distinguish between *symbolic* and *material* power, as it is done with human and other capitals (Zembylas, 2007). "*Symbolic*" refers to policies lacking defined measures, whereas "*material*" policies contain measures aimed at policy implementation and change. In this order, the aspirations emanating from policy legislation and their visible discursive and material implications are different. Decentralization can increase citizenship involvement in the decisions, but an increase in management practices in which the individual and the social becomes responsible for maintaining the level of quality of service, is not an optimal solution, because this represents negation of politics for a better society, for equality and for better citizenship participation.

In circumstances when resources become scarce, the extent to which social actors are able to intervene in decentralized open systems of rulemaking, can be seen from another angle. As a result, the possible influence of feminism and gender issues in decision-making at a supra-national, national or regional levels, or in organizations such as the United Nations, UNESCO, and others, can get lost. The work market is biased from gender perspectives, women salaries are lower, and women professionals, everywhere in the world, work twice as hard whether paid or unpaid. Household and care are not socialized, and women's abilities at work, to share and to cooperate (Luke, 1996) are not really valued.

At this point, no feminist analysis can be neutral. Gender is to be used as a lens through which to conceptualize the policy apparatus that maintains and breeds male oriented systems of perceptions about reality. Penetrating governance from gender perspectives can be gaining acceptance in the world, but policy advances can be easily reversed when the leading aims for change are twisted for one or another reason. And to get to reduce the gap between theorizing and practical issues, activism is important (Maguire, 2006). In the end, positive intervention is necessary. Gender equality is affected by discourses and ideologies, but the interventions of civil society and practitioners are always there. In our paper, women from rural communities, under classed *Inca* and *Aymara*, have all types of difficulties to become equal citizens in a global galaxy of interconnections. Development is biased by class, race, gender, social images, social and cultural values, and this is not acceptable in times of global change.

2. Research on feminisms today: are positive practices left aside?

Research on feminism, and/or academic feminism, is concentrating at this point in time, on big issues related to violence, inequality, and similar ideas (Moran, 2011), through sociological research, cultural studies, and issues related to social sciences. The global order of dominion and dominance is advocating feminism research not to engage with the everyday life of ordinary women and their concerns, and is attempting to leave aside (in a way) the space of everyday issues and concerns about how the world of real practices develops in the different fields of research and in the different territorial spaces. However, when dealing with a context in which research on gender makes a difference in engaging in the struggle for equality, research on practical situations (Zufiaurre, Wilkinson, Albertin, 2013; pp. 126-128) is always important.

It could be said that the field of “*Gender*” which has expanded to all spheres of life and all fields of research has, in a way, missed the opportunity to forge a discipline to embrace practitioners and academics, practice and theory, inclusiveness and permeability, consciousness and action (Weiner, 2012; p. 3). Gender studies have moved towards theory, while research about changing practices has been left aside. This means that, while feminist thought has expanded, and while policy making on “*gender issues*” has expanded for overall democratic growing (Zufiaurre, Pellejero & Weiner, 2010; pp. 401-403), feminist activism has become a secondary issue (Hooks, 1989). What real is that theorizing and policy making have changed but practices take a deal to change.

But as it usually happens in situations in which one or another movement gets certain *symbolic power*, apparently successful under one or another circumstance in one or another context and in one or another moment and situation, what remains true is that this form of *symbolic power* can be fruitfully approachable, or not, in the different moments, contexts, or circumstances. Research on “*gender*” has moved forward, but if practitioners and academics do not find a joint space, if theory is not accompanied by the opportune practices or, if this symbolic power is not used properly, research on “*gender*” will not move ahead successfully in different contexts and circumstances. That is why, to clarify the state of the art in “*gender studies*” at all levels with the aim of dismantling the modern gendered biased order is, and will be, always relevant.

However, clarifications are never enough. If the aim is to change attitudes related to discrimination on the basis of gender, circumstances and realities are always present and are to be taken into account. And to change all this, practical actions are necessary (Zufiaurre et al., 2013; pp. 126-130). Research related to practice, or guided by, leads to better results than reflections on issues, which of course are also important, but which evidently are difficult to grasp adjusted to an order of global recipes to opt for in different circumstances, contexts and realities. Knowledge and theory are important, but consciousness and action get further on (Weiner, 2012; p. 4).

“*Gender*” is today a flourishing field of research which pushes to improvement and to social changes (Zufiaurre et al., 2010). But “*gender research*” can take different directions and move backwards. Any movement with aspirations of change has to be rooted. If a movement is not rooted, and if circumstances change, the order of the things, and the priorities, will change, twist, or reverse. This is something which has happened, for example, in policy making and practical developments in the different periods of transition in Spain since the 1970`s onwards (Zufiaurre, et al., 2010). European gender legislation has been the frame for changes these last 40 years, but even so, realities have become entangled with particular political actions in the different periods, be it more progressive, or more conservative.

3. Rural communities in times of globalization

In a global world when different countries and particular sectors of the population, such as “*the ignored*”, or “*silenced*” (Torres, 1995), that is, those whose options for life are considered less suitable and are subject to discrimination, the rural arena is not a space to guarantee development. Urban way of life is the model, and rural communities face more and bigger

challenges. Under classed citizens are out of city life. They can perhaps find new spaces in the outskirts of cities, but these spaces (in the margins of everywhere) are open to exclusion. Under these premises, and when confronting development, women, and especially under classed women, face all type of difficulties to be integrated into left out scenarios, for example, city areas or rural spaces. And this is so in spite of many educational interventions backed by progressive national governments and supported by international organizations such as UNESCO and the United Nations.

It is commonly assumed that rural settings are less developed than urban settlements for many different reasons, and it is also assumed that rural communities are less cultured, less involved in technological advances, and more concerned in maintaining ancient cultural patterns of life which are not open to progressive changes. If we look at it from the point of view of the established male - female order, patriarchy and sexism quote ruralities (Balfour, 2012). In rural communities, women have less labor opportunities, and women have to fight more for their rights. In a global networked world we are confronted by new times. There is a broad range of citizens emigrating from cities to rural settlements looking for a better quality of life and abandoning the stressful competitive world. It is a different context in which historical peculiarities at this time, in both rural and urban settings, possibly reproduce new synergies for change. And if little advance can be appreciated, it is probably due to the global social and economic crisis. Today there is an open space for the movement of slow, returning to ecology, to nature, to organic food and to care for the environment, but the global crisis runs parallel.

At this point we have to agree with Bryant and Pini (2011) when they sustain that the interrelationship between gender and class in rural spaces has received little attention. Bryant and Pini (2011) show how values are gendered and classed. Class is emotionally inscribed in gendered features, both economically and morally, and is also represented through symbolic signifiers and cultural narratives. Research by Balfour, Mitchell, Moletsane (2008), demonstrates that the generative and transformative nature of rurality serves both to inform and to delimit the effectiveness of intervention programs designed for education, health care, job creation and poverty alleviation. Balfour et al. (2008) stated that a theory of rurality is to care for contemporary theories of globalization and society. As such, they advocate for a co-generative theory of rurality in dynamic interaction of different variables in which the transitions and social integration of young people: boys and girls, youngsters, men and women, are shaped by the localities, the spaces they are brought in and through, the ways in which they pass on their way to adulthood.

It is in this scenario and immersed in the situation of crisis we live, that we have probably the key for a change of mind and understanding about gender equality for humans living in rural and urban areas. At this point, the possibilities to outline geographical research and education can have a restructuring effect. A decentered outward-looking literature can help to understand what can be achieved when researching on children, youth and families, considered as subjects rather than the objects of education. This demands attention to their current and future life-worlds in both inward and outward looking geographies of education open to mobility and to cultural change. It is in the process of construction of human identities as citizens of the world that the construction of open gender identities can be performed and negotiated.

Change starts opening education not to ignore the voices of some, such as the silenced, as it has been done in modern times (Hamilton & Zufiaurre, 2014). There is an ecology of human development (Bronfenbrenner, 1987) in which successful and effective implementation of educational innovation depends on the adequate understanding of the educational work to be done, implementing it in the organizations, and providing the necessary material and human resources for innovation. Inclusive education fails if it is not accepted by the teachers and if it does not reculture the schools and the atmosphere in the classrooms (Hargreaves, 1997). Change must start within schools and the teachers, but the whole society must be prepared to accept and promote cultural change in order to build links with the future. Shaping global identities is the challenge, and the interdisciplinary engagement of rural geographers, physical and natural scientists with teachers and society is a condition move forward.

4. How rural women participate in community life: two case studies in Peru and Bolivia

It is with the aim of analyzing how rural women feel about sharing life in times of globalization that we developed two parallel research projects on rural education, women participation at school and their aspirations for the future. For our research we followed the method of participatory observation. Our investigation was underpinned on Epstein's (2003) cognitive experiential theory and based on the anthropological theory from the point of view of its historical particularism (Del Cairo & Jaraillo, 2008). These models of interpretation of reality have allowed a more complete understanding of the perceptions of the participants in the focus group organized for the two phases of the investigation. The results are presented in the next section.

The research was conducted in northern Peru, in the area of *Piura*, and in *El Alto* in Bolivia from 2009 till 2012. In the two Andean communities, we did research with 44 rural women and their families, 22 in each country. Questions were asked about the way in which these groups and these women interpreted and assumed the models of participation in the educational arena at the time of organizing and distributing school duties and school work, when organizing the school programs, when negotiating the values transferred and the attitudes to confront life for both: men and women and boys and girls, was important, and under discussion. In these communities, men were supposed to be responsible for everything, women had nothing to say, boys had options to being schooled and girls not. The challenge was to reach a consensus about how to organize a regulated system of schooling for boys and girls, a system in which, once being able to transcend the inconveniences of the scarcity of resources and material shortage in the communes, the gender regime and the community aspects related to school life could be openly negotiated inside the communities.

Women, for various reasons, have traditionally been considered more suitable to be responsible for the children and to take responsibility for caring and educating. Women's ability to conceive, bear and nurse children and provide mothering, has linked women inexorably to children. The possession of mothering skills is not acknowledged as a qualification in the labor market. These are skills acquired in the home, that is, in the undervalued female sphere, and motherhood requires no special training. The true reasons, however, are deeply rooted, as Alvesson and Due Billing (1997) argue. Men and women take on different roles in life. The socialization processes, to which they have each been subjected, have some effects which emerge in the behavior and job preferences that they display later in life. In the labor market, the assignment of tasks in patriarchal societies depends on a differentiation between masculine and feminine qualities, which in addition, are considered to be mutually exclusive.

Thus women, the female element, are from the very start relegated to a second place. The predominance of masculinity over femininity is a constant cross-cultural factor. The characteristics considered to be masculine (for example, self-confidence, independence, reasoning, authority, objectivity...) have a greater value, whilst the qualities considered feminine are of inferior value. Men are placed, *a priori*, in a privileged position which allows them to remain superior and in control of women. To perpetuate the patriarchy is an aim, and gender is a basic principle of social organization. However, if boys and girls are offered both female and male role models, if boys and girls receive both sets of values as a part of a natural, balanced process, will it be the same?

When organizing this investigation, several issues were already clear at the starting point for our research. In the *Aymara* and the *Inca* communities in Peru and Bolivia, men and women relate to earth and life. In the public arena, however, clear sexist assumptions coexist. The social participation of women and men in schools is unequal, and the substratum of maleness interferes with social participation. The living space assigned to the women is private. Their house and home life ensure micro productive works, such as, to feed the family and be the support of men. The existing assumption in these communities is that girls do not need to go to school and that it is enough for girls to learn craftsmanship and agricultural work including land, harvest, rear animals... Girls should be taught to become faithful and efficient wives and good

mothers. Thus they will fit into the traditions and values of their communities (Trauger, *et al.*, 2008). From a different perspective, it was also clear for us from the start the research project that in a globally interconnected world as well as in rural spaces and in communities, that both men and women, are to participate in the economic organization, and that school is the route to move into the world of technology.

During our (joint) research in ruralities in Peru and Bolivia, we shared with *Inca and Aymara women* how to conquer a community space for boys and girls to participate in. We discussed with both the men and the women how to share the social organization of formal education including aspects such as programs and school values, curriculum contents and curricular approaches.

5. Results and discussion

During the first phase, three different *Focus Groups* were organized in Peru and in Bolivia. The *Focus Groups* were organized in a community style. The topics we discussed were:

- *Why school and school education was not a part of daily lives?*
- *How school and education make a difference between men and women and between boys and girls?*

The results from perceptions of the participants are presented below, indicating the issues and indicators that were analyzed in each case.

Sense, meaning and feeling about earth and life – (their community references)

- *Indicator*: How does Education contribute to develop a sense and a meaning about life for both men and women.
- *Perceptions of participants*: School instills a set of values which introduce a hierarchy about how to progress and how to promote a better life. The community is in charge of the educational efforts to help sons and daughters, boys and girls, to comprehend who they are and how they can learn to integrate and relate with nature.

Aspects related to social organization

- *Indicator*: Interrelation between participation at school and collective values
- *Perceptions of participants*: School, as organized, breaks the community collective values and their sense and meaning. School does not promote cooperative action. When defining the programs of study, school does not care about traditions, and does not consider the elderly and their particular histories. School leadership and organization does not take account of the needs and demands of the community.

Beliefs about the world and the earth

- *Indicator*: School has to teach how to love the world and earth
- *Perceptions of participants*: School teachers (as appointed) do not feel they are sons of the world and the earth. School does not teach to love and respect the earth and the world. School does not prepare students to live in harmony. School does not teach to be happy and in harmony with the world, earth and nature.

Beliefs about the Nature and the Environment

- *Indicator*: Perception of the School, Nature and Environment.
- *Perceptions of participants*: School relates to a dead Nature and a static Environment. This is what is written in the books and what the Educational Laws reference. School does not keep an open dialogue which benefits mother Nature and the Environment for its best. School actions do not integrate Natural development.

Beliefs about Men & about Human beings

- *Indicator*: Men & Human beings: Their social and family function.

- *Perceptions of participants.* Men are born to be happy sharing and loving Nature & the Environment. Men are born in harmony with the world and the earth, in harmony with all humans. It is important to teach the youth to love life and to love humans. It is also important to know about what Nature delivers and what exists in the world. Men have to listen to women. Women are humans and at the same time are companions. School organizes itself according to laws and rights which do not fit in with the natural order of life. When preparing children, differences caused by school are to be avoided.

Beliefs about Women

- *Indicator:* Women: Their social and family function
- *Perceptions of participants.* Women are born to be happy loving Nature. Women are in harmony with Nature and the Earth, and in harmony with living species. Women share with men the role of educating youngsters. Teaching youngsters to love life and to relate and interact with Nature is to be a shared function. Women support men. Men are equal and they are women companions. Men have to care for home life, home duties and children. When organizing the educational proposals, school curricula do not take into account the role of women.

Family Roles: How to distribute them

- *Indicator:* Implication of the role of a father and the role of a mother in educational developments.
- *Perceptions of participants.* Formal education and the institutionalization of schooling are in the hands of others. School education and Instruction are not in line with the Communities and according to Community premises. And it does not work. In the schooling processes, families, father, mother..., Community needs, and the optimal requirements of development, are not taken into account.

Perception about School Education

- *Indicator:* Community Education and Formal Education.
- *Perceptions of participants.* Traditional education, transferred from a father and a mother to their sons and daughters, relates to an upbringing which prepares them for community life. Educational proposals, as planned in the schools, prepare boys and girls according to alien subjects which are not related to their human and cultural realities.

Educational traditions

- *Indicator:* Inclusion / exclusion of the cultural contents related to community life.
- *Perceptions of participants.* Learning contents at schools do not include community traditions and community values. New values and traditions which are alien to their community norms and rules, are commonly imposed at schools.

Languages of the school

- *Indicator:* Perception of the languages at schools: Negotiation of notions and concepts.
- *Perceptions of participants.* School language does not name things according to the order of Nature. Notions of collectivity, community, cooperation, nature, environment, society and education, are not agreed. School tends to lose the words with a collective meaning, and alters their significance by bringing in other references. That is how school tends to change the world as humans and communities understand it.

After this *first phase of analysis* in “*Focus Groups*” in which we got a deep understanding of the educational perceptions in “*Tallan*” and “*Aymara*” communities, their beliefs, their sense and meaning about educating, and the implication of women on school organization, we proceeded to a *second phase of analysis* supported on open debate. The idea was to identify how these communities felt about cultural patterns, educational strategies, school programs, curriculum contents, educational values, school participation, cooperative work and the necessary processes of change. To organize this *second stage* of our work, we were forced to consider:

- The perception of school as a space in which father and mother, and the community as a whole, participated dynamically and had different duties;
- The perception of the school programs in its relation with nature, the earth, and the requirements of the community;
- The perception of the educational actions and their relationship with different aspects of daily life, the organization of school routines, timetables, that is, the practical school features.

In our survey, men and women shared a perception that the world and the life vision was to be related to cultural references tied to nature and the earth, that is, tied to specific contexts of development. This perception historically produced differences in their communities. However, at this time in history, changes are needed in order to decide about the roles of men and women, at home and work, how to combine private and public spaces in their personal lives, how to distribute responsibilities and to care about behavior of children. In rural Andean communities, school and school programs are regarded as alien to their cultures and to the relations they establish with nature and earth and, as transferred for generations, men, not women, have overall responsibilities. Their languages: “*Tallan*” the aboriginal language for antique northern Peruvians, and “*Aymara*”, the aboriginal language for Bolivians are not included in the school curriculum. “*Tallan*” and “*Aymara*” cultural values and perceptions are not included either. Instead, modern colonial realities are offered.

The second phase, more in-depth discussions were conducted on topics such as the patterns of participation of men and women, negotiations to change school programs, defining school organization, curriculum contents, and the values involved.

In figure 1, we present the impact analyzed of the educational strategies.

Educational strategies	Impact to be analyzed
1.- Criteria used to introduce school programs for both, boys and girls.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Negative impact:</i> there is an external, non-authorized voice, taking decisions for the community. - <i>Positive impact:</i> Women can participate openly; are supported by the elderly (the wise), and can propose improvements.
2.- To get to consensus about how to open school programs for participation.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Impact Related to values</i> which are useful to analyze, reflect, criticize ..., everything related to the learning processes. - <i>Impact Related to the norms</i> which compromise participation and change. - <i>To redefine educational orientations</i> related to the implication of men and women with nature and mother earth remains open. - <i>Joint participation</i> by peers including boys and girls interacting with nature and the earth.
3.- Options to adapt the school programs at the different school levels.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>The Programs are not adapted:</i> The programs are interpreted by outside instruction. External pressures define the programs. - <i>The programs are adapted:</i> The school programs safeguard the educational contents with a sense and a meaning shared by the community. It is so that the programs fit in with their descriptions.
4.- Changes are introduced in the school curriculum.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>First approach to curriculum design:</i> Recognize and identify the community spaces, the meeting spaces, family values, popular knowledge, traditions, festivals, etc. - <i>Second approach to curriculum design:</i> Acquire disciplinary knowledge to change the relations between men, women and nature.
5.1.- Changes are introduced in curriculum contents.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A sense of Approval:</i> The language of the community can be used at school. Other languages can also be used - <i>A sense of Rejection:</i> The curricular contents adapt to the criterion of linguistic dominance. The curricular contents are transferred through textbooks alien to community perceptions.
5.2.- Changes are introduced in curriculum contents.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A sense of Approval:</i> The contents are related to the requirements of the community. The students share them. - <i>A sense of Rejection:</i> When introducing festivals and celebrations alien to the culture in the community, and to their experiences, there is no motivation.
5.3.- Changes are introduced in curriculum contents.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A sense of Approval:</i> Practical evidence and evidence of the elderly, myths and legends ... to have a meaning in the curriculum. To live together is important. - <i>A sense of Rejection:</i> The styles and ways of life fit for urban areas and populated school districts, but not in ruralities.
5.4.- Changes are introduced in curriculum contents.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A sense of Approval:</i> The contents which reference the needs of the community are functional and useful. - <i>A sense of Rejection:</i> The tasks and the functions alien to the ways of life in the community, have not much meaning when it is to prepare boys and girls for life.

Figure 1. Phase II: Can we match educational participation, educational activities and Community requirements? Is change possible?

6. Concluding comments

The results of the investigation show clearly that changes in the models of participation of men and women in schools at educational public spaces in rural Andean territories develop positively when school is organized as a natural space, and education becomes part of their daily lives.

To care about contextual factors is important for positive growing. Community attitudes and actions are also important. In our survey, change is related to open spaces for joint reflection and when leaving options opened for men and women to cohabit, share and participate in connection with nature and earth. A sense of belonging, and a space opened to develop diverse identities, introduces the right conditions for the development of rural Andean women.

For Andean women, the practical conditions of teaching and learning are understood and interpreted as a safeguard of collective values in which to protect community building and community participation. And this is especially important in a rural space where gender roles are interfered with social and cultural reproductive practices. In Andean rural settings to change discriminatory educational practices is a challenge

School is a communal space where children and families meet, and where festivals and different happenings can be celebrated. This means that curriculum content is to be scrutinized for its cultural vision, for the values transferred, and for its suitability to enhance the demands of the diverse communities. Curriculum contents should not only be considered for its scientific significance and to bring about modernization and progress.

All men and women, boys and girls, in the communities, have the right to be educated. Education enables boys and girls to achieve the full development of their abilities. In the education provided at school, there are however certain contexts and situations which could cause problems, and there also are institutional constraints and pressures. Each child, be a boy or a girl, comes into the school with an own and unique unrepeatable history and background which influences his or her development. It is through interaction, exchange and understanding that the possibility for boys and girls or for men and women to communicate as equals arises. Children's home circumstances, life styles, their physical, nutritional and hygienic needs, their emotions, deprivations, beliefs, fears and sorrows, can all be recognized and addressed in a positive school environment. In this way, boys' and girls' individual and social needs can be addressed. The mutual understanding and recognition of the specific nature of each individual, opens a wide range of avenues and possibilities for intervention. This intervention could positively attend to the needs of the children, their families, and the community, as a whole.

In a time and in the context of post-modern contradictions, unemployment, the lowering of salaries and when the sense and the meaning of the public function of schooling is reduced, this type of research attempts to highlight and integrate issues surrounding gender, class, race, religion, identities, and living conditions. In times like this, when welfare and social services are challenged, we have to look ahead to find out how children develop early in their lives. This is the way to prepare boys and girls for equality and at the same time the way to develop human rights and democratic citizenship values.

7. References

- Alvesson, M. & Due Billing, Y. (1997). *Gender and Organizations*. London: Sage.
- Balfour, R.J., Mitchell, C. & Moletsane, R. (2008). Troubling contexts: Towards a generative theory of rurality as educational research. *Journal of Rural and Community Development*, 3(3), 95-111.
- Balfour, R.J. (2012). Rurality research and rural education: Exploratory and explanatory power. *Perspectives in Education*, 30, 9-18.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano [Ecology of human development]*. Barcelona: Paidós.
- Bryant, L. & Pini, B. (2011). *Gender and rurality*. London: Routledge.
- Connell, R.W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Del Cairo, C. & Jaraillo, J., (2008). Clifford Geertz y el ensamblaje de un proyecto antropológico o crítico [Clifford Geertz: joining an anthropological, critical Project]. *Tabula Rasa* 8, 5-41.

- Epstein, S. (2003). Cognitive experiential self-theory of personality. In T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychology* (Vol. 5: Personality and Social Psychology) (159-184). Hoboken, N.Y.: Willey & Sons.
- Hamilton, D. & Zufiaurre, B. (2014). *Blackboards and Bootstraps: Revisioning Education and Schooling*. Rotterdam: Sense.
- Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves, *The challenge of school change: A collection of articles* (57-84). Illinois: IRI Skylight Training and Publishing Inc.
- Hooks, B. (1989). *Toward a Revolutionary Feminist Pedagogy. Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston: South End Press.
- Luke, C. (Coord.) (1996). *Feminisms and Pedagogies of Everyday life, State University of New York*. (Spanish edition, 2000). Madrid: Morata.
- Maguire, P. (2006). Uneven Ground: Feminisms and Action Research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.). *Handbook of Action Research* (59-69). London: Sage.
- Marshall, C. (1997). *Dismantling and reconstructing policy analysis*. In Marshall, C. (Eds). *Feminist critical policy analysis: A perspective for primary and secondary schooling* (1-40). London: Falmer Press.
- Moran, C. (2011). *How to be a woman*. London: Ebury Press.
- Trauger, A., Sachs, C., Barbercheck, M., Kiernan, N. E., Brasier, K. & Findeis, J. (2008). Agricultural education: gender identity and knowledge exchange. *Journal of Rural Studies* 24, (4), 432-439.
- Torres, J. (1995). *El curriculum oculto [Hidden Curriculum]*. Madrid: Morata.
- Weiner, G. (1994). *Feminisms and Education: An Introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Weiner, G. (2012). *A dangerous addiction: Theory, Feminism and Education. Working Paper*. Umeå and Sussex Universities.
- Zembylas, M. (2007). Emotional capital and education: Theoretical insights from Bourdieu. *British Journal of Educational Studies*, 55, 443-463.
- Zufiaurre B., Pellejero, L. & Weiner, G. (2010). *Gender Equity and Education in Spain: Policy and Ideology*. *Education Inquiry* 1(4), 399-414. Retrieved from (18 December 2013): www.use.umu.se/english/research/educationinquiry
- Zufiaurre B., Wilkinson, J. & Albertin, A. M. (2013). Working with children's emotions through routines, play and games: Promoting emotional and social growth and shaping inclusive practices. *Journal of the International Society for Teacher Education – Education for Gross national happiness: Role of teacher*. 17(1), 126-138.

STANDARDS OF PUBLICATION AND EDITORIAL PROCESS

- 1- The works must be originals and special, they don't need to be in evaluation process by other magazines.
- 2- The works can be presented in Spanish, English, Portuguese, and French.
- 3- The works must be related with the theme of education, the training, and the professionalization, especially experiences and investigators. We also accept reflexions, interviews, and presentations, and also recessions about the interesting published books for the scientific community.
- 4- The ethics norms of research must be respected at any time. If the presented research requires it, this one must indicate that it has been approved by the correspondent ethic committee.
- 5- JETT doesn't take the responsibility of the contents, judgements, and the expressed opinions in the published works. Neither it is responsible about possible conflicts derivatives of authorship of the published works in the magazine. These responsibilities have to be taken exclusively by the authors of the published works.
- 6- For the work writings, the authors will follow the American Psychological Association rules (APA).
- 7- The authors must read, carry out, and accept the established commitments in the license DIGIBUG (Spanish license, English license).
- 8- The works and the DIGIBUG license (signed and filled) will be sent to the e-mail of: jett@ugr.es.
- 9- Features for papers:
 - Extension: approximately 4000-6000 words .
 - Title: 2 languages (English and other).
 - Authors: authors complete name, e-mail, department/knowledge area, and membership institution.
 - Abstract: 200-250 words in two languages (English and other).
 - Key words: 3 to 6 descriptors in two languages (English and other).
 - Fonts: arial, 12.
 - File format: .doc. odt.

EDITORIAL PROCESS

- 1- Once the article is received at jett@ugr.es, the editorial board will make a first evaluation to check that the work respects the established norms and fits the magazine thematic. Moreover, the board will check that the license DIGIBUG has been accomplished.
- 2- The works that pass the first evaluation will be submitted to an evaluation by double blind peer review, following the established procedure by JETT.
- 3- The maximum established deadline between the article reception and the evaluation result should not exceed 5 months.

STANDARDS FOR EVALUATORS

- 1- The articles will be evaluated using a review process by double blind peer by accredited specialists in the duty, ensuring anonymous in the review.
- 2- Before starting the review process by parts, the editorial board will make a first evaluation to check that the article conforms to the features and the general theme of the magazine.
- 3- The articles that exceed the first review will be evaluated in two ways: the first one is internal (member of the editorial board), the other one is external. In case of discrepancy between evaluators, a third evaluation will be required.
- 4- The evaluators will make the review of the work using independent criteria, objectivity, and responsibility and without any interest conflict.
- 5- In order to review the articles, the evaluators will use a template (template in Spanish and English), where all the scientific and technical criteria can be founded, in addition of commentaries and improvement suggestions that should be fulfilled. Regarding the commentaries and improvements suggestions it will be proposed in case of necessity, some notes and considerations that help the improvement of the article quality.
- 6- The evaluators will have three options of the article global assessment, (in all cases the decision should be justified in the commentaries paragraph):
 - It can be published as it is.
 - It can be published after making the corrections and the improvement suggestions.
 - It cannot be published.
- 7- To avoid plagiarism conflicts, the evaluators should use the anti-plagiarism application (Grammarly), and also the (Google and Google Scholar seekers).
- 8- The evaluators will send to: jett@ugr.es the evaluation report (filling the template), no later than 20 days from the reception of the template.
- 9- For further information please contact jett@ugr.es